

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA,
DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO**

Gabriela dos Anjos de Jesus

**AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA
ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS**

**CACHOEIRA-BAHIA
2021**

AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS

Gabriela dos Anjos de Jesus

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Dra. Ana Paula Comin de Carvalho

**CACHOEIRA-BAHIA
2021**

J585f Jesus, Gabriela dos Anjos de.

As Formas de Resistência na Trajetória Acadêmica de Mulheres Negras. / Gabriela dos Anjos de Jesus. Cachoeira, BA, 2021.
105f., il.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Comin de Carvalho

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de PósGraduação em Ciências Sociais: cultura desigualdades e desenvolvimento, 2021.

1. Ensino Superior – Brasil. 2. Negras – Educação – Brasil. 3. Negras – Identidade Racial. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 378.81

Gabriela dos Anjos de Jesus

**AS FORMAS DE RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
MULHERES NEGRAS**

Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Cachoeira, 08 de dezembro de 2021.

EXAMINADORAS:

Profa. Dra. Ana Paula Comin de Carvalho (UFRB – Orientadora)

Ana Paula C. de Carvalho

Profa. Dra. Angela Lucia Silva Figueiredo (UFRB – Examinadora)

Angela Figueiredo

Profa. Dra. Zelinda dos Santos Barros (UNILAB – Examinadora)

Zelinda Barros

CACHOEIRA/BA
2021

Dedico esta dissertação à minha família e a todas as mulheres negras porque “é preciso ter manha. É preciso ter graça. É preciso ter sonho sempre. Quem traz na pele essa marca, possui a estranha mania de ter fé na vida” (MILTON NASCIMENTO).

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi projetada durante o ano de 2019 e materializada entre os anos de 2020-2021. De lá para cá muito muitos acontecimentos mudaram a nossa perspectiva de presente e de futuro. Visto que, historicamente, a nossa formação social, política e econômica é marcada por uma profunda desigualdade racial e social, presenciamos em 2019 – mais iniciados em 2016, com o golpe de estado compartilhado pelo Congresso, pela mídia, pelos segmentos do Judiciário e pelo mercado financeiro – a ascensão no Brasil de um fenômeno político de extrema-direita com a aliança de grupos ultraconservadores. Já em março de 2020 fomos surpreendidos (as) com a pandemia por COVID-19. Chamada por alguns de “probleminha que estudantes criarão todos os anos para não cumprir suas obrigações acadêmicas”, esta pandemia escancarou as desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas no Brasil. Segundo informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021)¹, “a crise causada pela pandemia da covid-19, afeta todas as dimensões da vida. Trata-se de uma crise humanitária; seus impactos na saúde e na atividade econômica são apenas os mais óbvios”. Em 20 de novembro de 2021, já havíamos ultrapassado as 600 mil mortes causadas pelo vírus. Neste sentido, não somos capazes de computar os impactos presentes e futuros desta pandemia em nossas vidas. Mas, como expressou a Dra. Vera Rodrigues, que esse momento de crise humanitária, sanitária e política “não anule a nossa potencialidade afetiva, teórica e política”² de projetar um futuro mais justo e igualitário para todas nós. Dito isto, ofereço homenagem nesta dissertação a todas as pessoas que partiram vítimas da COVID-19, e aos seus familiares e amigos que sofreram com esta dor inominável. Por outro lado, celebro todas as pessoas que construíram estratégias diversas para **SOBREVIVER** neste pandemônio. Agradeço a todas e a todos que vieram antes de mim construindo os caminhos para que eu pudesse chegar até aqui: EU SOU O LEGADO DAS MINHAS ANCESTRAIS.

¹Mais informações em: Boletim trata de diversos impactos sociais da pandemia no Brasil. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38391&catid=10&Itemid=9. Acessado em 20 de novembro de 2021.

² Quando a mulher negra fala: afeto, teoria e política em (des) construção. Aula disponível no canal do Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero (GEDIRG-UECE), coordenado pelo professor Dr. Marco Antônio Lima do Bonfim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zp8e-SroE4s>. Acessado em outubro de 2021.

À minha Família

À minha mãe, Ana Maria, a maior criadora de estratégias que conheço que, por meio de vários atos criativos cuidou e ofereceu afeto aos seus filhos e filhas; aos meus irmãos Anderson, José Luiz, Rafaela, Fabiana e Daiana. À minha filha, Maria Eduarda, pela paciência, espera e afeto. Ao meu querido sobrinho, Davi Garcia. E ao meu companheiro, Diego Farias, pelo apoio, incentivo e pelo cuidado a me ofertado.

Aos Amigos

À Jucimar Sacramento, sempre com palavras afetuosas para me oferecer;

À Kleyne Janne, pelos momentos de aprendizados.

Aos colegas da turma 2019.1: foi muito agradável estar e aprender com vocês.

Aos (as) Docentes

À minha orientadora, Ana Paula, pelo diálogo e apoio durante a realização desta pesquisa;

Às docentes, Vera Regina e Maria Asenate, pelos ensinamentos, pela paciência e pelas trocas tão potente realizadas durante esta pesquisa;

Aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Às instituições

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, minha casa durante a graduação e pós-graduação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS-UFRB);

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior, pela concessão da Bolsa de Demanda Social, tão essencial para minha permanência na Pós-Graduação.

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
A estática.
Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros, mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.
Qualquer coisa.
Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes
para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender.
O porquê, por quê? e o porquê.
Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
E deixei o feijão queimar...
Olha que feijão sempre demora para ficar pronto.
Considere que os tempos são outros...
Ah,
esqueci de dizer. Não vou mais.
Resolvi ficar um tempo comigo.
Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou.
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi,
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida,
passou do alfabeto.
Desalfabetizou.
Não vou mais lavar as coisas
e encobrir a verdadeira sujeira.
Nem limpar a poeira
e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.

Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas partes móveis.

Não tocarei no álcool.

Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.

Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar

meu tênis do seu sapato,

minha gaveta das suas gravatas,

meu perfume do seu cheiro.

Minha tela da sua moldura.

Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira

no fundo do copo.

Sempre chega o momento

de sacudir,

de investir,

de traduzir.

Não lavo mais pratos.

Li a assinatura da minha lei áurea

escrita em negro maiúsculo,

em letras tamanho 18, espaço duplo.

Aboli.

Não lavo mais os pratos

Quero travessas de prata,

Cozinha de luxo,

e joias de ouro. Legítimas.

Está decretada a lei áurea.

(Cristiane Sobral. Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros, 2000).

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo geral apresentar e analisar as estratégias de resistência construídas por mulheres negras em suas trajetórias acadêmicas. Pretende-se compreender como mulheres negras reagem às opressões interseccionais de raça, classe e gênero que conformam, determinam e interferem em várias esferas da vida social, especialmente em contextos acadêmicos, onde enfrentamos marginalização, apagamento, silenciamento e exclusão. Neste sentido, a construção da nossa trajetória acadêmica é perpassada por conflitos oriundos de estereótipos racistas e sexistas que nos fazem questionar nossas competências e excelências intelectuais. Busca-se com isso, a construção de conhecimentos localizados a partir do ponto de vista das mulheres negras como forma de contestar o conhecimento universal que se quer branco, patriarcal, cis-heteronormativo, colonial e capitalista. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, apresentam-se os enfrentamentos, desafios e atravessamentos vividos por mulheres negras na interlocução da vida acadêmica e vida cotidiana. Os resultados mostraram que, ao conhecer, valorizar e afirmar a multiplicidade das nossas experiências, trajetórias e ideias em diferentes temporalidades, estamos promovendo rasuras no cânone acadêmico e além dele. Estamos contribuindo para a visibilidade e discussão das inquietações, dos questionamentos e dos movimentos políticos engendrados pelas pensadoras e intelectuais negras que estão na linha de frente da luta antirracista e antissexista no Brasil.

Palavras chaves: Mulheres negras. Educação Superior. Feminismo Negro. Interseccionalidade.

ABSTRACT

This dissertation has the general objective to present and analyze the resistance strategies built by black women in their academic trajectories. It is intended to understand how black women react to the intersectional oppressions of race, class and gender that shape, determine and interfere in various spheres of social life, especially in academic contexts, where we face marginalization, erasure, silencing and exclusion. In this sense, the construction of our academic trajectory is permeated by conflicts arising from racist and sexist stereotypes that make us question our intellectual skills and excellence. With this, the construction of knowledge located from the point of view of black women is sought as a way of contesting the universal knowledge that wants to be white, patriarchal, cis-heteronormative, colonial and capitalist. Thus, from a qualitative approach, through semi-structured interviews, the confrontations, challenges and crossings experienced by black women in the interlocution of academic life and everyday life are presented. The results showed that, by knowing, valuing and affirming the multiplicity of our experiences, trajectories and ideas in different temporalities, we are promoting erasures in the academic canon and beyond. We are contributing to the visibility and discussion of concerns, questions and political movements engendered by black thinkers and intellectuals who are at the forefront of the anti-racist and anti-sexist struggle in Brazil.

KEY WORDS: Black womem; College education; Black feminism. Intersectionality

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – A autora com as professoras Asenate Franco (SERNEGRA, 2019) e Vera Rodrigues (6ª REA, 2019).....	20
Figura 2 – A profa. Dra. Maria Asenate Franco.....	46
Figura 3 – A profa. Dra. Vera Rodrigues.....	53
Figura 4 – Foto da autora.....	59
Figura 5 – A profa, Dra. Maria Asenate em sua formatura.....	69
Figura 6 – A profa. Vera Rodrigues no curso pré-vestibular Zumbi dos Palmares....	77
Figura 7 – A autora no CAHL.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo – pessoas de 15 anos ou mais de idade.....	32
Tabela 2 - Pessoas com 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo.....	32
Tabela 3 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade cursando o ensino superior.....	32
Tabela 4 - Taxa de ingresso estudantes de 18 a 24 anos de idade no ensino superior.....	33
Tabela 5 - Taxa de conclusão do ensino (de 3 a 5 anos).....	33
Tabela 6 - Taxa de conclusão do ensino médio.....	33
Tabela 7 - Jovens de 18 a 24 anos de idade que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (2018).....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA** - Associação Brasileira de Antropologia
- ABPN** - Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)
- CAAD** – Comissão Aferição de Autodeclaração
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAHL-UFRB** – Centro de Artes, Humanidades e Letras
- CICAB** – Cooperativa Integrada de Cultura Afro-Brasileira
- CEC** – Colégio Estadual de Cachoeira
- CEIAFRICA** – Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e da Diáspora
- CEPEX-DH** – Centro de Estudos, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Humano
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- GTSSSED** – Grupo de Trabalho e Pesquisa de Serviço Social na Educação
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IFBA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- PPGNEIM/UFBA** – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo/Universidade Federal da Bahia
- PPGCS-UFRB** – Programa de pós-graduação em Ciências Sociais
- PMC** - Prefeitura Municipal de Cachoeira
- PBP** – Programa Bolsa Permanência
- REA** – Reunião Equatorial de Antropologia
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SISU** – Sistema de Seleção Unificada
- UFRB** – Universidade Federal Recôncavo da Bahia
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- UNILAB** – Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
- USP** – Universidade de São Paulo
- UCSaI** – Universidade Católica do Salvador
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNILAB** – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
- UFC** – Universidade Federal do Ceará
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA.....	30
2.1 Raça balizando desigualdades sociais.....	30
2.2 Políticas de Ações Afirmativas e efetivação das cotas raciais.....	39
3 O CONHECIMENTO SITUADO E A AUTODEFINIÇÃO: Quem Somos nós.....	46
3.1 Maria Asenate: a gaivota que conquistou voos mais altos.....	52
3.2 Vera Rodrigues: o resultado de trajetórias coletivas e ancestrais.....	59
3.3 Gabriela dos Anjos: Eu, mulher negra quilombola.....	65
4 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE MULHERES NEGRAS: NOSSOS PASSOS VEEM DE LONGE E VÃO ALÉM.....	71
4.1 Estratégias de agenciamento, enfrentamento e formas de resistências.....	72
4.2 Interseccionalidade: Raça, Gênero e Educação Superior.....	73
4.2.1 Maria Asenate – Minha vida não é folha de papel sem palavras ou sentimentos: gênero e raça a (re) constrói.....	75
4.2.2 Vera Rodrigues: “Eu estou onde quero estar”.....	82
4.2.3 Gabriela dos Anjos: Sou o legado das minhas ancestrais.....	94
4.3 Processo de assunção da identidade negra.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no campo de estudos das Ciências Sociais, especificamente dos Estudos de Gênero e das Relações Étnico-Raciais, ou como reivindica a profa. Dr. Ângela Figueiredo (2007), Estudos das Relações das Hierarquias Raciais³, tendo como tema de investigação “*As Formas de Resistência na Trajetória Acadêmica de Mulheres Negras*”.

Partimos do seguinte problema: Como mulheres negras reagem às opressões interseccionais de raça, classe e gênero que conformam, determinam e interferem em sua trajetória acadêmica?

Para compreender e responder esse questionamento, temos como objetivo geral apresentar e analisar as estratégias de resistência construídas por intelectuais negras em suas trajetórias acadêmicas em perspectiva comparada e relacional com a minha própria experiência. Para isso, foram definidos como objetivos específicos: a) reconstruir as trajetórias de duas docentes negras e a da própria autora deste trabalho no meio acadêmico; b) apresentar as estratégias de agenciamento, enfrentamento e formas de resistências de que lançamos mão para permanecermos neste espaço; c) identificar os desafios e as negociações para a construção de caminhos que nos moveram para além dos marcadores de violência e vulnerabilidades; e d) compreender como construímos definições próprias para o enfrentamento às imagens de controle sobre a nossa condição de mulher negra.

Já foram realizados diversos estudos sobre como as opressões interseccionais de raça, gênero e classe interferem na vida social de mulheres negras (CARDOSO, 2012; DAVIS, 2016; AKOTIRENE, 2018; PEREIRA, 2019;). Por um lado, opressões interseccionais impõem subalternidade, extermínio, exploração, expropriação, morte, estupro e tortura (MALDONADO-TORRES, 2019); por outro, provocam agenciamentos, processos de resistências, mobilizações democráticas, empoderamento, autodefinição, etc., (BERNARDINO-COSTA, 2015; PEREIRA, 2019; BUENO; 2020). Alinhada ao enfrentamento às opressões, esta dissertação apresenta os processos de resistência às opressões interseccionais desenvolvidos

³FIGUEIREDO, Ângela. GROSFOGUEL, Ramón. Por que não guerreiro ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. Cienc. Cult. vol.59 no. 2 São Paulo Apr./June 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200016 Acessado em 06 de outubro de 2020.

por mulheres negras em suas trajetórias acadêmicas e evidencia o contexto em que são forjadas essas trajetórias, com a intenção de inverter a lógica colonial e patriarcal que nos vê, nos descreve e nos representa como sujeitas passivas e sem agência. No entanto, Giddens (2003) enfatiza que os sujeitos são sempre, ou ao menos parcialmente, “conhecedores”, e assim, capazes de agir a favor e contra as estruturas que os formaram.

Atualmente, mesmo sendo possível observar os avanços e conquistas construídos coletivamente por nós, mulheres negras, para ocuparmos diversos campos de atuação – cinema, música, artes, academia e pesquisa, literatura, etc.⁴, ainda podemos constatar ausência ou inclusão simbólica⁵ em campos de representações de poder, cargos de liderança e posições relevantes em universidades, organizações políticas, veículos de comunicação e no mercado editorial brasileiro.

Neste sentido, temos como objeto de pesquisa a trajetória intelectual de mulheres negras, porque especialmente em contextos acadêmicos, enfrentamos marginalização, apagamento, silenciamento e exclusão. Estamos sempre lidando com a necessidade de demonstrar e defender nossa humanidade, incluindo nossa habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente (hooks, 2005). Bell hooks ainda argumenta que a construção da intelectualidade negra é perpassada por conflitos oriundos de estereótipos racistas e sexistas que nos fazem questionar nossas competências e excelências intelectuais. A partir das ideias de Gramsci e outros (as) pensadores (as), Edward Said (2005), conceitua intelectual como alguém situado a margem do poder cuja função é questionar, contestar e confrontar as normas vigentes.

Construídos socialmente como termos opostos, “ser intelectual” e “ser negro (a)” provoca inquietações e suposições racistas oriundas de ideias igualmente racistas de que pessoas negras não são dotadas de capacidade intelectuais para

⁴O Catálogo *Intelectuais Negras Visíveis* apresenta a produção de profissionais em 12 campos de atuação e das 5 regiões do Brasil. Foi organizado pela profa. Dra. Giovana Xavier e desenvolvido pelo grupo de estudos Intelectuais Negras da UFRJ.

⁵Ao discutir a política de um novo multiculturalismo, a crítica feminista negra Hazel Carby demonstra consternação diante do quadro de crescente inclusão simbólica em que textos de escritoras negras são bem-vindos na concepção da sala de aula multicultural, mas não as mulheres negras em si. Citado por Patrícia Hill Collins (2019, p. 38).

pensar, criar e produzir conhecimentos. Assim, a opção de seguir uma carreira acadêmica e/ou intelectual torna-se uma decisão árdua frente às imposições, desconfianças e desprezo imposto às mulheres negras (hooks, 2005). Em contrapartida, como demonstra bell hooks (2019), “fazemos mais do que resistir”, somos os novos sujeitos políticos que carregam trajetórias de lutas, resistências, organização e criatividade na produção de conhecimentos contra-hegemônicos. Nossa habilidade crítica cria contextos alternativos para além da reação; estamos criando possibilidades de existências, estamos resistindo, questionando, contestando e reinventando-nos em diferentes esferas.

Conceição Evaristo (2005), importante escritora brasileira, em um depoimento expressivo, profundo e afetuoso sobre seu processo de escrita, faz a seguinte pergunta: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados e, quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita?” A autora responde que o “ato de ler oferece a apreensão do mundo”, e o ato de “escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida”. Ou seja, uma forma de posicionar-se no mundo. E ela completa que esses atos de ler e escrever empreendidos por mulheres negras configuram-se como um ato de insubordinação. “Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada” (EVARISTO, 2005).

A questão principal, obviamente, não está apenas no ato de ler e escrever, mas entender que mulheres negras sempre estiveram e estão rompendo as barreiras sociais e raciais, e posicionando-se no mundo estrategicamente como pensadoras, escritoras, acadêmicas, militantes/ativistas, intelectuais e produtoras de conhecimentos revolucionários.

Vozes e corpos negros – principalmente de mulheres negras, estão usando estratégias diversas para disputar o poder nos espaços sociais e posicionar-se no mundo a partir do seu lugar de enunciação, seja na universidade, na militância/ativismo, em casa ou na comunidade. Como a Mãe Stela de Oxóssi, que se posicionou no mundo como guardiã das tradições do candomblé; como a deputada Benedita da Silva; legislando e fiscalizando; na luta por justiça, como faz a

criadora do movimento social “*Mães de Maio*”⁶, Débora Maria da Silva; como uma das mais importantes intérpretes de samba da música popular brasileira, Leci Brandão da Silva; na criação do *Geledés Instituto da Mulher Negra*, um dos principais órgãos independentes de consciência racial no Brasil ou na defesa das cotas raciais nas universidades brasileiras, como Sueli Carneiro; na Irmandade da Boa Morte⁷, que é uma confraria religiosa afro-católica brasileira de mais de 200 anos de existência, composta apenas por mulheres negras; como a cientista Jaqueline Goes de Jesus, coordenando a luta contra o COVID-19 no Brasil; na relevância e protagonismo de Conceição Evaristo. Ademais, um apelo se faz imprescindível: que nenhuma mulher, sobretudo mulher negra, intelectual – acadêmica ou não, pensadora crítica e ativista brasileira seja reconhecidas, ouvidas ou celebradas como tal apenas após ter sua vida interrompida de forma violenta. Como nos alerta a escritora e jornalista Aniele Franco:

Vocês que chegam a alguns lugares onde as mulheres negras não conseguem chegar ainda, **não esperem mais nenhuma mulher negra ser assassinada com mais de 4 tiros na cabeça para falarem sobre ela. Falem sobre nós em vida.** Aqui mesmo nesse auditório hoje temos em torno de 20 mulheres negras que poderiam facilmente ter suas vidas contadas. Como por exemplo, minha mãe, Lucia Xavier, Jurema Werneck, e outras. Nós queremos poder contar nossas próprias narrativas. Nossas histórias. Nossos valores. Assim como Mari fez e segue nos inspirando a fazer até hoje⁸ (Aniele Franco, 2020; grifos da autora).

Assim, com a finalidade de promover desobediências acadêmicas, a escrita dessa dissertação de mestrado pretende fazer um deslocamento do lugar predeterminado de objeto de estudo nos quais nós mulheres negras somos colocadas para o lugar da autodefinição de sujeitos históricos e políticos dos quais fazemos parte. Nas palavras da escritora e pesquisadora Cristiane Sobral (2020),

⁶O Movimento Mães de Maio foi fundado por Débora Maria da Silva ao perder seu filho, Edson Rogério Silva dos Santos, 29 anos. Edson é uma das 564 pessoas mortas no Estado de São Paulo entre os dias 12 e 26 do mês de maio de 2006. O movimento reúne familiares de vítimas de violência do Estado. Disponível em: <http://maesdemaio.blogspot.com/> Acessado em maio de 2020.

⁷Considerada Patrimônio Imaterial da Bahia desde 2010, a Irmandade da Nossa Senhora da Boa Morte é uma confraria religiosa afro-católica brasileira, localizada na cidade de Cachoeira-Ba. A celebração da Irmandade acontece todo ano no mês de agosto, com missas, samba de roda, procissões, distribuição de pipoca e caruru, alvorada com fogos de artifícios, etc. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/irmandade-da-boa-morte-2/> Acessado em 11 de junho de 2020.

⁸Pronunciamento da escritora e jornalista Anielle Franco no pré-lançamento do documentário sobre sua irmã, a vereadora Marielle Franco. Autodefinida “mulher negra, cria da Maré e defensora dos Direitos Humanos” Marielle Franco foi assassinada no dia 14 de março de 2018.

“escrever é um caminho de ruptura do silenciamento histórico de mulheres negras nesse planeta, rompendo paradigmas naturalizados. As escritas negras promovem rasuras no cânone e além dele ao proclamar um gesto diante da realidade, ao propor outras perspectivas para o povo negro”.

Dito isto, sustento que, ao conhecer, valorizar e afirmar a multiplicidade das nossas experiências, trajetórias e ideias em diferentes temporalidades, estamos promovendo rasuras no cânone acadêmico e além dele. E aqui se encontra a relevância acadêmica desta pesquisa: contribuir para a visibilidade e discussão das inquietações, dos questionamentos e dos movimentos políticos engendrados pelas pensadoras e intelectuais negras que estão na linha de frente da luta antirracista e antissexista no Brasil. Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão da realidade das mulheres negras acadêmicas que estão na base das hierarquias sociais de raça, classe, gênero e sexualidade.

Assim, a motivação para empreender uma pesquisa interessada na trajetória acadêmica de mulheres negras surgiu a partir das inquietações trazidas da graduação em Serviço Social (UFRB-2019), na qual era indiscutível a ausência e a invisibilidade de discussões sobre questões raciais e da produção, contribuição e participação de pessoas negras, sobretudo, das mulheres negras em seu campo de estudos. Meus primeiros contatos com discussões sobre raça e gênero foram através de eventos, seminários, palestras e grupos de estudos desenvolvidos por outros cursos de graduação, dentro e fora da UFRB. Era e é importante a aproximação com as discussões sobre raça e gênero, pois essas discussões são capazes de desenvolver uma consciência crítica para compreensão da minha realidade e do mundo. Neste sentido, referenciais teóricos e leituras de fortalecimento racial são fundamentais para a construção de pensamento crítico enquanto força criativa para superar as mazelas sociais impostas, para autoconhecimento contínuo e para a construção da “sujeita-mulher-negra” e quilombola que questiona, investiga e interroga. E mesmo que essas ações aconteçam silenciosamente, podem ser entendidas como tecnologias estratégicas de sobrevivência.

Deste modo, apresento a trajetória acadêmica e aspectos da trajetória de vida das docentes Dr^a. Maria Asenate Conceição Franco, assistente social, e Dr^a. Vera Regina Rodrigues da Silva, antropóloga, duas intelectuais negras insurgentes, nas palavras de bell hooks (2013), que são sobreviventes, testemunhas e porta-vozes

(CARNEIRO, 2017) de uma geração de mulheres e homens que resistiram e estão resistindo a uma diversidade de experiências pautadas em opressões estruturais de raça, gênero, classe e sexualidade.

Além de buscar reconstituir as trajetórias das duas intelectuais citadas acima, apresento a minha em primeira pessoa⁹, com narrativas e histórias próprias como exercício de poder. Não o poder entendido como dominação ou controle sobre pessoas e coisas, mas o poder que é criativo e afirmativo diante da vida, como apontado por bell hooks (2019). Igualmente porque essa escolha “significa a aposta em um projeto de humanidade negra comprometido em conferir visibilidade a trajetórias que nos fazem enxergar a diversidade que nos constitui” (XAVIER, 2017). Busca-se então, a construção de saberes localizados, conhecimentos situados e corporificados como sugere Donna Haraway (1995), localizados no ponto de vista das mulheres negras (COLLINS, 1990) como forma de contestar o conhecimento universal que é branco, patriarcal, cis-heteronormativo, colonial e capitalista.

A escolha das interlocutoras desta pesquisa se deu a partir da análise do perfil e do percurso acadêmico das mesmas, no qual foi possível constatar um grande compromisso social e político e a incorporação de uma “ética da convicção antirracismo”¹⁰ que orientam suas pesquisas, estudos e atividades profissionais (SANTOS, 2011, p. 103).

Conforme verificado em seus *Currículos Lattes* e a partir da análise dos dados das entrevistas, estas professoras têm a vida pessoal e acadêmica inscrita e dedicada à justiça social e à igualdade racial. Tratam-se, inegavelmente de duas intelectuais comprometidas em destrinchar a realidade das relações das hierarquias sociais e raciais tão enraizadas na sociedade brasileira. Assim, reveste-se de particular importância analisar as estratégias e formas de resistência construídas por estas mulheres em suas trajetórias acadêmicas para a superação das opressões

⁹Sou da Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape, localizada no Município de Cachoeira-Bahia. Falarei sobre isso no capítulo 2 – O Conhecimento Situado e a autodefinição, especificamente a subseção – 3.3 Gabriela dos Anjos: Eu, mulher negra quilombola.

¹⁰Segundo Sales Augusto dos Santos (2011), a “ética da convicção antirracismo é o preceito e/ou valor moral de não se resignar com o preconceito e a discriminação raciais, bem como as consequências destes, tais como as desigualdades raciais, a inferiorização de grupos sócio-raciais, entre outras. Ou seja, em última instância, ética da convicção antirracismo é o preceito de lutar contra o racismo em qualquer esfera da vida social, seja na rua ou no trabalho, na escola ou na universidade, na vida pública ou privada, entre outros espaços, visando desconstruir o mito da democracia racial e, conseqüentemente, construir uma sociedade igualitária de direito e de fato”.

interseccionais. Sob esta ótica, ganha particular relevância dedicar uma dissertação de mestrado para dialogar e construir conhecimentos a partir das suas trajetórias acadêmicas e nesse exercício, colocar em perspectiva minha própria experiência.

É conveniente mencionar que meu primeiro contato com as interlocutoras dessa pesquisa se deu a partir da minha participação em dois significativos eventos ocorridos em Salvador-Bahia (figura 1). O primeiro, a VIII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça (SERNEGRA), que teve como eixos norteadores principais “Democracia e interseccionalidade”, ocorreu entre os dias 26 a 29 de novembro de 2019. A atividade teve como objetivo discutir coletivamente as violências sistêmicas contra vozes e corpos negros, buscando também debater as estratégias construídas por mulheres negras para ter acesso ao mundo científico, tecnológico e as questões sobre representação política.

Nessa ocasião, a professora Maria Asenate foi responsável pela coordenação da sessão temática “*(Re) existir, (sobre) viver e (re) significar vidas femininas/ feministas negras: ontem, mulheres ancestrais; hoje, mulheres quilombolas*”, na qual apresentei um ensaio intitulado *Raça e Gênero no ambiente acadêmico: “agora o lixo vai falar, e numa boa”*. Antes disso, participei da oficina: *Minha vida não é folha de papel sem palavras e sentimentos, gênero e raça a (re) constrói* ministrada também por ela – na mesma ocasião.

O segundo evento, a VI Reunião Equatorial de Antropologia (6ª REA), que teve como tema Diversidades, Adversidades e Resistências; ocorreu entre os dias 09 a 12 de dezembro de 2019. Nesse congresso, a professora Vera Rodrigues coordenou, junto com a professora Laura Cecília Lopez, o Grupo de Trabalho (GT) *Ações Afirmativas, Descolonização e Antologia*, no qual apresentei o mesmo trabalho citado acima.

Figura 1 – A autora com as professoras Asenate Franco (SERNEGRA, 2019) e Vera Rodrigues (6ª REA)



Fonte: Acervo da autora

A partir das discussões ocorridas nesses eventos passei a refletir sobre a indispensabilidade de pesquisas que articulassem os desafios, as estratégias e negociações que mulheres negras fazem para seguir carreira acadêmica e/ou intelectual, ocupar cargos de chefia, disputar bolsas de pesquisas, etc. Nesse primeiro contato com as professoras, conversamos sobre os objetivos da minha pesquisa de mestrado e eu manifestei meu interesse em tê-las como interlocutoras. Formalizamos a participação delas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (ANEXO 1).

Dessa forma, a pesquisa se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como método de fonte de dados a autoetnografia, buscando retomar experiências individuais e coletivas a partir do desenho narrativo autobiográfico - já que se propôs conhecer e apresentar as negociações, os desafios, as estratégias e formas de resistência desenvolvidas e narradas por duas mulheres negras em suas trajetórias acadêmicas, além de apresentar os enfrentamentos, desafios e atravessamentos vividos por mim na interlocução da vida acadêmica e vida cotidiana. De acordo com Figueiredo (2020), o lugar da enunciação é prioritário nos

debates sobre posicionalidade e sobre o lugar do sujeit@ na produção do conhecimento, e a experiência vivida e compartilhada é também base de reflexão e teorização, configurando-se assim, a partir de Collins (2000), como base fundamental para epistemologia feminista negra.

É uma pesquisa implicada de inspiração fenomenológica, já que não há uma separação entre a pesquisadora e o objeto de estudo – as trajetórias acadêmicas de mulheres negras. Porque e – além disso – eu não estou “interessada no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida. Não posso e não desejo transcender a mim mesma, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada”. (NASCIMENTO, 1978, p. 41, grifos da autora).

Devido à pandemia causada pela doença do coronavírus (COVID-2019), e as recomendações e restrições sanitárias vigentes, estabelecidas pela Organização mundial de Saúde (OMS), a técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista do tipo semiestruturada por meio do serviço de comunicação por vídeo chamada *Google Meet*. Foram realizadas duas entrevistas com cada uma das interlocutoras, além de sucessivas conversas via aplicativo *whatsApp*. No dia 14 de janeiro de 2021, foi realizada a primeira entrevista com Dra. Vera Rodrigues com duração de uma hora e quarenta minutos; e a segunda no dia 14 de setembro de 2021, com duração de uma hora. No dia 14 de janeiro de 2021, foi realizada a primeira entrevista com a Dra. Maria Asenate, com duração de uma hora e vinte e um minutos; e a segunda foi realizada no dia 17 de setembro de 2021, com duração de uma hora e dez minutos.

Devido às adaptações metodológicas para fazer pesquisa acadêmica em contexto de pandemia, as entrevistas foram gravadas por intermédio do celular, aumentando os desafios na transcrição e na condução da pesquisa. Além da adaptação ao ensino remoto, das limitações aos recursos educacionais digitais, enfrentamos o desafio de fazer uma pesquisa bibliográfica sem a estrutura oferecida pelas universidades, como as bibliotecas, laboratórios, instrumentos, entre outros.

Ainda assim, realizamos a pesquisa bibliográfica através de livros, teses, dissertações, artigos disponíveis em diversas bases de dados e portais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scielo*. As informações que emergiram nas entrevistas foram articuladas

com outras que obtive por meio de seus currículos *lattes*, entrevistas concedidas, participação em mesas de debates e produção escrita que se encontra disponível em *sítes*, cadernos, revistas e nas redes sociais.

Obtive informações adicionais da professora Maria Asenate por meio da sua dissertação de mestrado “Driblar e aprender a jogar: As estratégias de sobrevivência de mulheres chefes de família de classes populares” (2011); sua tese de doutorado “Será o homem a cumeieira da casa? Ou sou dona do meu próprio nariz? Violência contra mulheres rurais na Bahia” (2018); uma entrevista cedida para o Blog Bem Baiano¹¹, sua participação na mesa de debate; Violência contra a mulher¹²; e mais quatro artigos¹³. fotos

Da professora Vera Rodrigues obtive informações da sua dissertação de mestrado "Da gente da Barragem" a "Quilombo da Anastácia": Um Estudo Antropólogo sobre o Processo de Etnogênese em uma Comunidade Quilombola no Município de Viamão/RS" (2006); da sua tese de doutorado "Entre Quilombos e Palanques: Um Estudo Antropólogo sobre Políticas Públicas de Reconhecimento no Brasil e na Colômbia" (2012); da entrevista cedida ao Departamento de Educação e

¹¹ Entrevista cedida para o Blog Bem Baiano: Servidora do IF Baiano reflete sobre o papel da Mulher. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/blogbembaiano/2017/03/08/servidora-do-if-baiano-reflete-sobre-o-papel-da-mulher/> Acessado em 16 de março de 2021.

¹² II Encontro de Mulheres - Mesa de debate: violência contra a mulher. Transmitido ao vivo no dia 22 de outubro de 2021 pelo canal: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sbDKkX_A4Kw. Acessado em 22 de outubro de 2021.

¹³ FRANCO, Maria Asenate Conceição. Ser mulher negra e trabalhadora rural: assimetrias de gênero, raça e classe. Políticas públicas de gênero e empoderamento das mulheres de classe popular: a experiência do programa mulheres mil no If Baiano campus Valença-Bahia. 4º Encontro Internacional de Política Social. 11º Encontro Nacional de Política Social. Tema: Mobilidade do capital e barreiras às migrações: desafios à Política Social Vitória (ES, Brasil), 6 a 9 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares?impressao>

_____ "Eu vejo o futuro repetir o passado": histórias de mulheres trabalhadoras rurais baianas e as violências de gênero, "guarda-chuva" de violações de direitos humanos. Núcleo de Estudos de Gêneros. Caderno Espaço Feminino. Uberlândia, Minas Gerais. V.31, n.1, 2018. Disponível em: seer.ufu.br/index.php/neguem.

_____ TAVARES, Márcia Santana. Minha vida não é folha de papel em branco: revisitando memórias de uma mulher trabalhadora rural. Revistas Feminismos. Vol.7, N.2, Mai. – Ago. 2019. Disponível em: www.feminismos.neim.ufba.br.

_____ TAVARES, Márcia Santana. Mulheres "velhas", memória e trajetórias de vida em contextos rurais baianos. XX Redor. Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero. Disponível em: www.redor2018.sinteseeventos.com.br.

Desenvolvimento Social¹⁴; da sua participação no I Ciclo de Debates Linguagem e Colonialidade: Raça e Interseccionalidade¹⁵; e mais oito artigos¹⁶.

Como isso, para apresentar a trajetória e as estratégias traçadas pelas interlocutoras da pesquisa para se descolocar de objetos de estudos, da naturalização de imagens racistas sub-humana, da idealização da mulher super-humana e do epistemicídio, recorreremos ao conceito de *habitus* proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989). Segundo esse sociólogo, somente podemos entender as trajetórias se nos atentarmos para o fato de que os agentes sociais constroem a realidade social, mas a gênese dessa construção é estrutural. A

¹⁴ Entrevista cedida ao DEDS EM REVISTA, publicação anual do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da PRÓ-REITORIA de extensão da UFRGS, realizada em 2019. De estudante de curso pré-vestibular a professora universitária. In: AÇÕES AFIRMATIVAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: Ações de extensão como estímulo ao ingresso na Universidade e à formação cidadã.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revista-do-deds-edicao-3>

¹⁵ RODRIGUES, Vera. Quando a Mulher Negra Fala: Afeto, Teoria e Política em (Des) Construção. In: "I Ciclo de Debates Linguagem e Colonialidade: Raça e interseccionalidades". Evento acadêmico promovido pelo Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero – GEDIRG/UECE, sob a coordenação do prof. Marco Antônio Lima do Bonfim. A gravação da *live* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zp8e-SroE4s>.

¹⁶PEREIRA, Edilene Machado. RODRIGUES, Vera. Amor Não Tem Cor?! Gênero e Raça/Cor na Seletividade Afetiva de Homens e Mulheres Negros (As) Na Bahia e no Rio Grande do Sul. Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)). v.1, n.2 – jul. – out. de 2010, p. 157-181.

RODRIGUES, Vera. SITO, Luanda. "Eu, Cientista?!": Trajetórias Negras e Ações Afirmativas na UFRGS. Revista da ABPN. V. 11, Ed. Especial - *Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?* 2019, p.207-230.

COSTA, Denise Ferreira da. RODRIGUES, Vera. "Zora Hurston entre nós". In: Ayé: Revista de Antropologia. / Colegiado de Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. n. 1, v. 1 (2019). Acarape, 2019, p. 29-38.

RODRIGUES, Vera. Mulheres Negras Resistem: Protagonismo Feminino, Negro e Nordeste. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.16 – 2019.

_____. Programa Brasil Quilombola: Um Ensaio sobre A Política Pública de Promoção da Igualdade Racial para Comunidades de Quilombos. Cadernos Gestão Pública e Cidadania / v. 15, n. 57. São Paulo: 2010.

_____. Entre Vivências e Resistências: o racismo na ótica de negras(os) intelectuais. In: "Sim, o racismo existe!" organizado por Sarita Amaro e Evaldo Ribeiro Oliveira. 1ª ed. Nova Práxis Editorial, Curitiba, 2019.

_____. Uma Carta Para Marli Pereira Soares. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.25 – 2020.

_____. Vidas Negras Importam: O Que Dizemos, Nós Mulheres Negras Ativistas, Intelectuais e Artistas. TESSITURAS Revista de Antropologia e Arqueologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPEL. V. 9, N. 1, 2021, Pelotas – RS.

incorporação e interiorização do social se realizam na objetivação do *habitus*, que segundo ele corresponde a “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço em movimento e submetido a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1997, p. 81-82). Ou seja, como “princípio gerador e organizador de práticas e representações” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 7), esse *habitus* é incorporado nos modos de sentir, pensar, perceber, de fazer, de posicionar-se no mundo, levando os agentes sociais a agirem e criarem estratégias por meio das correlações de força de cada campo social. E a objetivação dessa relação resulta em uma trajetória.

Por meio da história de vida, especificamente suas trajetórias acadêmicas, foram obtidas informações sobre como as interlocutoras atribuem significados às suas realidades, narram suas experiências e destacam aspectos específicos sobre seu percurso. A partir de uma reflexão retrospectiva, essas mulheres puderam atribuir significados às suas vivências, emoções e sentimentos. Conseguiram também fazer uma análise pessoal sobre as consequências ou as situações que surgiram após essas vivências; as inter-relações mobilizadas e o contexto de cada experiência. Ou seja, cada experiência ou vivência foram centrais nas trajetórias narradas (HERNANDEZ, COLLADO e LUCIO, 2013).

Para proceder à análise dos dados, recorreremos à técnica de análise de discurso buscando compreender nos discursos das interlocutoras quais as tecnologias (HARAWAY, 1995), os caminhos mobilizados para percorrer uma trajetória acadêmica e quais redes de apoios que sustentaram essas trajetórias, compreendendo como foi possível construir olhares opostos (HOOKS, 2019) como caminhos estratégicos para romper os silenciamentos, apagamentos e opressões impostos às mulheres negras; e quais os significados e as possibilidades que elas mobilizaram para tornarem-se intelectuais.

Assim, procuramos evidenciar nas trajetórias os “campos de possíveis”, as estratégias construídas ou adquiridas a partir do conhecimento ou reconhecimento das regras do jogo do campo acadêmico, que direciona nossas ações, percepções e reflexões. Neste sentido, estratégias de agenciamentos seria a capacidade de articulação, mobilização e organização de ações capazes de alterar ou preservar o “estado das coisas” do campo acadêmico, estabelecendo, assim, lutas simbólicas, enfrentamentos e formas de resistências (BOURDIEU, 1990; GIDDENS, 1989).

Dito isto, esta dissertação será composta por três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Não há um capítulo delimitado especificamente para as fundamentações teóricas, estas serão apresentadas em diálogo direto com os dados obtidos nas entrevistas. Assim, a pesquisa fundamenta-se, sobretudo, no pensamento feminista negro e das teóricas negras da margem – entendendo que “estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal”, e estando na margem olhamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, “focando nossa atenção no centro assim como na margem”, como elucidado por bell hooks (2019, pág. 23). A opção consciente de dialogar com intelectuais negras e autoras decoloniais – aquelas que centralizam as hierarquias raciais em suas análises – se faz, primeiro, por entender a importância e o impacto de suas experiências, suas ideias e seus pensamentos na minha formação como pensadora crítica. E segundo, porque mulheres negras estão produzindo conhecimentos estratégicos para desafiar as estruturas opressoras interseccionadas por raça, gênero, classe e sexualidade; conhecimentos esses que estão sendo cada vez mais documentados e estão alcançando um público fora da academia. Exemplo disso pode ser visto na coleção “Feminismos Plurais”¹⁷, coordenado pela filósofa Djamila Ribeiro, com o selo “Sueli Carneiro”.

Parafraseando a recomendação da militante feminista Sueli Carneiro (2003), é preciso enegrecer as referências. Isso porque as referências acadêmicas – principalmente nas Ciências Sociais – disfarçadas de universais, são profundamente contaminadas pelo racismo/sexismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2012). Para Grosfoguel (2013), “o racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo”, pois ele coloca os conhecimentos produzidos por outros corpos políticos e geopolíticos de diferentes regiões do mundo como inferiores, criando assim, um privilégio epistêmico.

Portanto, ao optar por dialogar com uma maior quantidade de trabalhos escritos por pensadoras (os) negras (os) e decoloniais, não estou negando as importantes contribuições epistemológicas de outras (os) pensadoras (es). Isso não

¹⁷A coleção “Feminismos Plurais” faz parte de um projeto independente e já conta com nove títulos, são eles: O que é lugar de fala, de Djamila Ribeiro; O que é empoderamento? De Joice Berte; Racismo estrutural, de Silvio Almeida; O que é racismo recreativo?, de Adilson Moreira; Interseccionalidade, de Carla Akotirene; Encarceramento em massa, de Juliana Borges; e Intolerância religiosa, de Sidnei Nogueira; Apropriação cultural, de Rodney Willian; Colorismo, de Alessandra Devulsky ; Transfeminismo, de Letícia Nascimento; e Trabalho Doméstico, de Juliana Teixeira.

significa excluir ou ignorar outros trabalhos; o objetivo é conferir centralidade as ideias e aos pensamentos, principalmente de mulheres negras, visto que “o ouvinte mais capaz de romper a invisibilidade criada pela objetificação das mulheres negras é outra mulher negra” porque “esse processo de confiança umas nas outras pode parecer perigoso, porque somente as mulheres negras sabem o que significa ser mulher negra”. E mais: “mas se não escutarmos umas às outras, quem vai nos escutar?” (COLLINS, 2019, p. 190).

Assumindo as bases epistemológicas do feminismo negro e autoras (es) decoloniais, a pesquisa se fará a partir do paradigma interpretativo interseccional de opressões, no qual raça, classe, gênero, sexualidade e outras opressões enquanto marcadores de desigualdades sociais estruturam e organizam hierarquias sociais na vida de grupos historicamente excluídos, especialmente na vida das mulheres negras (DAVIS, 1981; GONZALEZ, 1981; LORDE, 1984; CRENSHAW, 1991; COLLINS, 1990; AZEREDO, 1994; RIBEIRO, 1995; WERNECK, 2009; CARNEIRO, 2005; BAIRROS, 2010; entre outras).

Com isso, no primeiro capítulo “A educação da População Negra Brasileira” apresento como a educação da população negra no Brasil sempre esteve ligada a persistentes desigualdades sociais e raciais, e historicamente, seus instrumentos legais, políticos, administrativos e pedagógicos legitimaram e aprofundaram a discriminação, o preconceito e o racismo que atinge a população negra até os dias atuais; as transformações ocorridas no acesso ao ensino superior e as mudanças advindas da Política de ação afirmativa. No segundo capítulo, “O Conhecimento Situado e a Autodefinição: quem somos”, apresento as duas intelectuais interlocutoras desta pesquisa, as Dras. Maria Asenate Franco e Vera Rodrigues, além da pesquisadora que vos fala. Apresento como nos movemos para além dos marcadores de violência e vulnerabilidades dos quais estamos inseridas a partir do exercício de autoavaliação e autodefinição para a nossa constituição enquanto sujeitas humanas. No terceiro capítulo, “Trajetórias Acadêmicas de Mulheres Negras: Nossos passos vêm de longe e vão além”, apresento as estratégias de agenciamento, enfrentamento e formas de resistências mobilizadas por nós em nossas trajetórias acadêmicas. Identifico também os desafios e as negociações para superar determinados limites e os acordos necessários para isso.

2 EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA

2.1 Raça Balizando Desigualdades Sociais

Antes de falar sobre as trajetórias acadêmicas de mulheres negras, temos que entender como se constituiu a educação da população negra brasileira, contexto mais geral onde elas se inserem e que determinou em grande medida os desafios enfrentados, seu campo de possibilidades e as estratégias que puderam ser empregadas. Pensadores brasileiros do fim do século XIX e início do século XX se alimentaram do referencial teórico desenhado pelos cientistas ocidentais para “propor caminhos para a construção da identidade brasileira, tida como problemática por causa da diversidade racial” (MUNANGA, 2004, p. 53). Toda a preocupação desses pensadores, segundo Munanga (2004), que eram apoiadas nas teorias racistas da época, diziam “respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira”. Da articulação das ideias desses pensadores surgiu a chamada “democracia racial”, baseada na “ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos” (MUNANGA, 2004, p. 89). Essa ideia teve grande aceitação na sociedade brasileira, aprofundando as desigualdades sociais e raciais da população negra, sobretudo, impossibilitando sua inserção no mercado de trabalho e acesso à educação.

Assim, a educação da população negra no Brasil sempre esteve ligada a persistentes desigualdades sociais e raciais. Historicamente, seus instrumentos legais, políticos, administrativos e pedagógicos legitimaram e aprofundaram a discriminação, o preconceito e o racismo que atinge a população negra até os dias atuais.

A trajetória de grupos historicamente subordinados nos diferentes espaços sociais apresentam inflexões, colocações e deslocamentos que são atravessados pela reprodução sistêmica e estrutural de desigualdades sociais¹⁸. Especialmente no sistema de ensino brasileiro – produto de uma sociedade complexa e contraditória, e

¹⁸Para informações sobre a luta da população negra para a garantia do acesso a educação ver: JESUS, Gabriela dos Anjos de. Construção Social do Negro no Espaço Escolar. In: Representações Sociais, Identidades e Formação Escolar: um olhar sobre o Colégio Estadual Eraldo Tinoco de Santiago do Iguape. Monografia (graduação). (Colegiado do Curso de Serviço Social). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira-Ba, 2019.

especificamente no campo acadêmico, ainda é persistente a reprodução de desigualdades raciais e de gênero.

O tema das desigualdades sociais na sociedade brasileira, que são estruturadas por desigualdades de raça e gênero, já foi amplamente discutido em diversos estudos (IBGE; IPEA; GELEDÉS; BENTO, MUNANGA; HASENBALG, 1979; GONZALEZ, 1982; SILVA e HASENBALG 2000). Há décadas, os movimentos negros, a organização das mulheres negras, os movimentos sociais, acadêmicos e intelectuais antirracistas estão evidenciando que é persistente a desigualdade estrutural entre negros e brancos em todas as esferas sociais, como no acesso à saúde, à habitação, à infraestrutura básica, a inserção qualificada no mercado de trabalho, à previdência, à assistência social, à educação, e principalmente no acesso ao sistema de ensino superior público. Pesquisas e indicadores educacionais, em particular, têm demonstrado diferenças entre negros e brancos no acesso, na permanência e na conclusão da educação básica ao ensino superior (LIMA, 2001; HERINGER, 2002; MADEIRA e GOMES, 2018; IBGE, 2018).

Em relação às desigualdades nas oportunidades educacionais entre negros e brancos, em 1980, de acordo com dados da pesquisa de Hasenbalg e Silva (1990), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 36,5% para pretos e pardos, e de 14,5% entre os brancos. Pretos e pardos tinham uma probabilidade três vezes maior que os brancos de continuar sem instrução ou sem completar os oito anos obrigatórios de estudos. Para pessoas brancas a taxa era de 71,6%, e para pretos e pardos a taxa era de 68,7% e 52,8%, respectivamente. A pesquisa apontou também que as desigualdades de oportunidades eram maiores no acesso ao ensino superior, sendo 13,6% para brancos, 1,6% para pretos e 2,8% para pardos, o que significava que pessoas brancas no Brasil tinham o privilégio de ter 8,5 vezes mais chances de ter acesso às universidades.

Herinques (2001), com base na análise das informações domiciliares das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisou as desigualdades raciais no Brasil, entre negros e brancos, entre os anos de 1992 a 1999. Para ele, os níveis de frequência à escola e de analfabetismo, por exemplo, eram piores entre os jovens negros do que entre os jovens brancos. Em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos eram analfabetos, mas entre os brancos essa taxa era de apenas 3%; entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário, mas esse

valor não se comparava aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não tinham concluído o ensino secundário. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa mesma faixa de idade, por sua vez, praticamente não tinham esse direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade.

No analfabetismo de jovens entre 15 e 25 anos e no acesso ao ensino superior repete-se a mesma situação. A trajetória entre os jovens é divergente no tempo na medida em que o desempenho relativo, entre 1992 e 1999, no que se refere à conclusão dos ciclos escolares mais avançados, foi melhor entre os jovens brancos do que entre os jovens negros e, além disso, os patamares dos jovens negros ao final do período analisado ainda se encontram em níveis inferiores aos dos jovens brancos no início do referido período (HENRIQUES, 2001, p. 31).

Nesta mesma pesquisa, o autor ainda analisou outras dimensões das desigualdades raciais como a pobreza, a desigualdade de renda, o trabalho infantil, o mercado de trabalho e condições materiais de bem-estar (habitação e consumo de bens duráveis), e em todas essas dimensões existia uma contundente diferença entre as pessoas negras e as brancas, com as pessoas negras sempre em desvantagens.

A partir dos anos 2000, diversas transformações ocorrem no acesso e permanência no ensino superior. Porque o campo acadêmico, assim como qualquer campo social, é “um espaço em movimento e submetido a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1997, p. 81-82). E nesta direção, a universidade, entendida aqui como sistema de ensino superior, com função de ensino, pesquisa e extensão vem há muito tempo sendo convocada, provocada e questionada a despeito das distorções e injustiças sociais que mantém a população negra, quilombola e indígena distantes do seu direito a educação superior. Aumentando, assim, a emergência por ações e políticas para acesso dessas populações nessa categoria de ensino.

As discussões sobre ações compensatórias para negros na área da educação têm um longo caminho. Essa discussão adquire mais visibilidade a partir das denúncias dos movimentos negros ao papel ideológico do já desmistificado, mito da democracia racial, - que consiste na ideia fantasiosa de uma relação harmoniosa entre negros e brancos, funcionando como instrumento de controle social que

legítima desigualdades estruturais (BENTO, 1992); e dos estudos desenvolvidos por autores antirracistas na década de 70 (HASENBALG, 1979; SILVA, 1992).

A demanda por Políticas de Ações Afirmativas faz parte da trajetória política e social do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras e de muitos intelectuais antirracistas. Essa demanda foi intensificada a partir década de 1970, e ocupou lugar de destaque a partir dos anos 2000, principalmente em 2001, com a participação do Movimento Negro na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Santos (2010) e Gomes (2017) salientam que essa participação associada à conjuntura internacional de preocupação com as consequências do racismo, foi marcante para a culminância da discussão no Brasil, sobre Políticas de Ações Afirmativas na educação e mercado de trabalho.

Esse quadro apresenta mudanças a partir de 2002 e é intensificada em 2003, através da expansão e democratização do sistema de ensino superior e das políticas de ações afirmativas sociais e raciais. A partir dessas mudanças, especificamente do sistema de cotas raciais, que a população negra, indígenas, quilombolas, entre outros, passaram a ter mais acesso e permanência ao ensino superior.

Principalmente a partir de 2003, políticas, programas e ações foram desenvolvidos para democratização e expansão da Educação Superior no Brasil¹⁹.

¹⁹A expansão da educação superior passou por três etapas: a Fase I, de 2003 a 2007, teve como meta interiorizar o ensino público federal; a fase II, entre 2008 a 2012, marcado pela execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visando à integração regional e internacional da educação superior, criou quatro universidades que integram os estados fronteiriços da região sul do Brasil, a região amazônica, os países da América Latina e os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia; e a Fase III, entre 2012 a 2014, que é a continuidade das propostas anteriores e complementação de desenvolvimento regional e programas especiais. Nessa última fase foram criados 47 novos campus e quatro universidades. Além do Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Procampo, em conjunto com Secadi e Setec (MEC, 2014).

Na Fase de Interiorização, foram criadas 10 universidades federais em regiões não metropolitanas, a saber: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) Lei nº 11.154 de 29/07/2005; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM) Lei nº 11.173 de 06/09/2005; Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Lei nº 11.152 de 29/07/2005; Universidade Federal Rural do semiárido (UFERSA) Lei nº 11.155 de 29/07/2005; Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) Lei nº 11.184 de 07/01/2005; Universidade Federal do ABC (UFABC) Lei nº 11.145 de 26/07/2005; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Lei nº 11.153 de 29/07/2005; Universidade Federal do recôncavo da Bahia (UFRB) Lei nº 11.151 de 29/07/2005; Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA) Lei nº 11.641 de 11/01/2008; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Lei nº 11.640 de 11/01/2008 (MEC, 2014).

Na fase da Reestruturação, foram criadas quatro universidades, a saber: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Lei nº 11.029 de 15/09/2009; Universidade Federal do oeste do Pará (UFOPA) Lei nº 12.085 de 05/11/2009; Universidade Federal da Integração latino-americana (UNILA) Lei nº

O acesso a essa modalidade de ensino se configurou por muito tempo como prioridade apenas para as elites desse país. De maneira lenta, medidas foram sendo adotadas desde a criação das duas universidades federais entre 2000 e 2002, a UNIVASF e UFT, até a ampliação da rede de universidades federais. Essa expansão não foi somente das universidades, que de 2003 a 2014 passou de 45 para 63 universidades federais; houve aumento também de campus, que passou de 148 para 321 unidades (MEC, 2014).

Visando à inclusão, acesso e permanência dos estudantes historicamente excluídos – pretos, pardos e indígenas, foram construídas políticas públicas específicas para atender a esses grupos, a saber, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)²⁰, o Programa de Bolsa Permanência (PBP)²¹, Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)²², Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)²³, Lei de Cotas, dentre outros (MEC, 2014).

Ainda assim, percebemos a persistente, histórica, estrutural e estruturante desigualdade social no sistema educacional brasileiro, que com suas complexidades, se intensificam no acesso ao Ensino Superior quando se observa e analisa a articulação de classe, raça e gênero para seu o funcionamento.

12.189 de 12/01/2010; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Lei nº 12.289 de 20/07/2010 (MEC, 2014).

¹⁹ Na fase III (2012 a 2014) foram criadas quatro universidades: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) Lei nº 12.825, de 05/06/2013; Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA) Lei nº 12.818, de 05/06/2013; Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Lei nº 12.824, de 05/06/2013; Universidade Federal do Cariri (UFCA) Lei nº 12.826, de 05/06/2013 (MEC, 2014).

²⁰O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi instituído em janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, por meio do qual instituições públicas gratuitas de educação superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Enem (MEC, 2014).

²¹O Programa de Bolsa Permanência (PBP), criado em 2013, é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (MEC, 2014).

²²Lançado em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (MEC, 2014).

²³ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das universidades federais (MEC, 2014).

Na pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”²⁴, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2018, é apresentada uma análise das desigualdades sociais por cor ou raça, abrangendo dimensões e indicadores essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, educação, violência e representação política ²⁵.

Especialmente sobre educação, a pesquisa, apresenta que a taxa de analfabetismo da população preta ou parda de 15 anos ou mais de idade diminuiu de 9,8% para 9,1% (tabela 1); a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3% (tabela 2). Apesar dos avanços, esses indicadores são diferentes para a população branca, que apresentam taxa de analfabetismo de 3,9% (tabela 1) e proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo é de 55,8% (tabela 2). Além da pior taxa de analfabetismo ser o da população preta ou parda residentes da zona rural, ainda estamos observando os impactos da pandemia da COVID-19 nas condições objetivas de acesso e permanência desse grupo à educação. De acordo com informações do Observatório da Educação (2020) “os impactos psicológicos, sociais e econômicos da crise se coadunam às desigualdades estruturais preexistentes, agravando a vulnerabilidade de grupos historicamente mais propensos à evasão, como pessoas pobres, negras e mulheres”.²⁶

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo – pessoas de 15 anos ou mais de idade

	Urbano	Rural	Total
Preta ou parda	6,8%	20,7%	9,1%
Branca	3,1%	11%	3,9%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

²⁴Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informações Demográfica e Socioeconômica. N. 41. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acessado em agosto de 2021.

²⁵Todos esses temas estão contemplados no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)³, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio da Resolução 68/237, de 23.12.2013, com o objetivo de promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais dessa população.

²⁶Observatório da Educação: Ensino médio e Gestão. Covid-19: comunicação é a chave para mitigar abandono. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/evasao-e-covid-19-comunicacao-e-chave-para-tentar-impedir-o-aumento>. Acessado em setembro de 2021.

Tabela 2 - Pessoas com 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo

Preta ou parda	40,3%
Branca	55,8%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

Outro indicador que apresentou mudanças positivas para a população preta ou parda foi a proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade cursando o ensino superior, que aumentou de 50,5% para 55,6% (tabela 3). Já para a população branca esse indicador apresenta a proporção de 78,8% de estudantes de mesma faixa etária nesse nível de ensino (tabela 3).

Tabela 3 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade cursando o ensino superior

Preta ou parda	55,6%
Branca	78,8%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

Isso porque a taxa de ingresso da população preta ou parda no ensino superior, em 2018, era de 35,4%, já que este grupo representa a maior proporção (61,8%) de jovens de 18 a 24 anos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar emprego (tabela 4). E apesar do aumento da taxa de conclusão do ensino médio para a população preta ou parda (de 58,1% em 2016, para 61,8% em 2018), o mesmo indicador continua maior para a população branca (76,8%) (tabela 5).

Tabela 4 - Taxa de ingresso estudantes de 18 a 24 anos de idade no ensino superior

Preta ou parda	35,4%
Branca	53,2%

Fonte: IBGE, 2018.

Tabela 5 - Taxa de conclusão do ensino (de 3 a 5 anos)

Preta ou parda	61,8%
----------------	-------

Branca	76,8%
--------	-------

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

A pesquisa ainda destaca que “embora as mulheres apresentem melhores indicadores educacionais que os homens de mesma cor ou raça, a taxa de conclusão do ensino médio dos homens brancos (72,0%) era maior que a das mulheres pretas ou pardas (67,6%)” (tabela 6).

Tabela 6 - Taxa de conclusão do ensino médio

	Homem	Mulher	Total
Preta ou parda	56,2%	67,6	76,8%
Branca	72%	81,6%	61,8%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

Outro dado que também chama atenção na pesquisa é diferença existente entre os anos iniciais do ensino fundamental e os níveis de ensino mais elevados. A proporção de crianças de 6 a 10 anos de idade cursando os anos iniciais do ensino fundamental foi de 96,5% (brancas) e 95,8% (pretas e pardas). Já a proporção de jovens de 18 a 24 anos que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior em 2018, era 18,3% (pretas e pardas) e 36,1% (brancas), conforme tabela 7.

Tabela 7 - Jovens de 18 a 24 anos de idade que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (2018)

Preta ou parda	18,3%
Branca	36,1%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

Como mencionado anteriormente, estes indicadores são representativos da persistente, histórica, estrutural e estruturante desigualdade social no sistema educacional brasileiro, que com suas complexidades, se intensificam no acesso ao Ensino Superior quando se observa e analisa a articulação de classe, raça e gênero para seu o funcionamento.

O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA-IESP/UERJ)²⁷ analisou o perfil docente de 110 programas de pós-graduações em Ciências Sociais credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2017. A equipe avaliou os programas nas áreas de Antropologia (24), Sociologia (51), Ciência Política e Relações Internacionais (35), separados por gênero, raça, local de trabalho e estrato de avaliação da instituição. Os resultados mostraram que dos 110 programas 45% são femininos e 55% são masculinos. Esses dados desagregados por área mostra o seguinte: 52% da Antropologia é feminina e 48% masculina; 47% da Sociologia é feminina e 53% masculina; 34% da Ciência Política e Relações Internacionais é feminina e 66% é masculina.

Já em relação a raça 77% do corpo docente é composto por pessoas brancas; 15% de pessoas negras (12% pardo e 3% preto); 8% é formado por outros. A raça do quadro docente desagregada por área é a seguinte: Sociologia 74% branco, 19% negro (15% pardo, 4% preto); Antropologia 79% branco, 8% negro (7% pardo, 1% preto); 12% outros.

A pesquisa ainda apresenta outros dados, como quadros docentes totalmente brancos (Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Paraná, entre outras), mas podemos observar que 77% do corpo docente das ciências sociais no Brasil são compostos por pessoas brancas; e apesar de existir uma expressiva desigualdade de gênero em todas as grandes áreas, é persistente a desigualdade de raça. Ou seja, segundo a pesquisa, a organização do campo acadêmico brasileiro se dá por meio das relações de poder de raça, classe e gênero. Mas não apenas, já que este campo é formado, em sua maioria, por homens brancos, heterossexuais, ricos.

As formas de enfrentamento a essas desigualdades têm sido feitas através de transformações associadas a mudanças estruturais e por meio de políticas de inclusão social, já que as políticas universalistas sozinhas não são capazes de atender às desigualdades de raça e gênero persistentes na sociedade brasileira.

²⁷CANDIDO, Marcia Rangel. FERES JUNIOR, João. CAMPOS, Luiz Augusto. "Raça e Gênero nas Ciências Sociais: um perfil dos docentes de pós-graduação no Brasil". Boletim OCS, n.1, set.2018. Disponível em: http://ocs.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim-OCS_GEMAA_2020.pdf. Acessado em 30 de setembro de 2021.

2.2 Políticas de Ações Afirmativas e Efetivação das Cotas Raciais

Um ponto significativo na discussão sobre ações afirmativas precisa ser esclarecido, a saber, a diferença entre Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ações Afirmativas e Cotas Raciais. Santos e Silveira (2010) alertam que o uso indiscriminado dos termos acima citados podem comprometer o entendimento e abrangência dos mesmos. Embora esses termos estejam correlacionados como um conjunto de instrumentos de combate às desigualdades e discriminações raciais, eles não são sinônimos.

Para Santos (2014), políticas de promoção da igualdade racial podem ser definidas como todas as ações ou políticas públicas e/ou privadas que visam combater o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais em todas as esferas da vida social. Servem também para promover a igualdade de oportunidades, tratamento, inclusão e permanência em áreas onde grupos discriminados são sub-representados. Além de ações repressivas – proibição do racismo e punição de sua prática, esse combate deve ser feito também por meio de ações valorativas dos grupos discriminados.

Já as Ações Afirmativas são um tipo de política de promoção da igualdade racial, e as cotas raciais são uma técnica de implementação das ações afirmativas. O autor completa que “a definição de políticas de promoção da igualdade racial é abrangente, visto que requer a articulação e interação de várias ações e/ou políticas, tais como ações repressivas, ações valorativas, ações afirmativas, políticas universais e políticas específicas (ou focalizadas)” (SANTOS, 2014, p. 44).

Para Jaccoud e Beghin (2002, p. 55-56) as ações afirmativas visam combater a discriminação indireta, aquela que não se manifesta explicitamente, ou seja, o resultado da discriminação nos espaços valorizados da vida social; são medidas temporárias e focalizadas, que buscam garantir oportunidade de acesso e participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. As políticas repressivas visam combater a discriminação direta, o ato discriminatório. Já as ações valorativas, de caráter permanente e não focalizada, visam “combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo”, trazendo reconhecimento e valoração da pluralidade étnica, além do reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes na formação social brasileira. As iniciativas e ações dessas três políticas –

afirmativas, repressivas e valorativas, representam respostas iniciais às desigualdades, ao racismo e a discriminação presentes em nossas realidades.

Com tais definições e esclarecimento feitos, Gomes (2010) destaca diversas mudanças ocorridas a partir dos anos 2000 e que atendem às reivindicações históricas dos movimentos sociais negros, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SERPPPIR), em 2003, como mudança interna na estrutura do Estado Brasileiro; a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), em 2000, que realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, no Ministério da Educação; a lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008 que, juntas alteraram a LDB, tornando o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena obrigatório em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2009; a aprovação da Lei nº 12.288 de 2010, que institui o Estatuto de Igualdade Racial; a aprovação da Lei nº 12.711 de 2012, que dispõe sobre as cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dentre outras realizações. Antes da aprovação da Lei de Cotas, diversas universidades públicas adotaram programas de ações afirmativas, inclusive as cotas raciais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), etc.

É importante mencionar que essas respostas às demandas dos movimentos sociais negros não foram atendidas sem tensões e debates²⁸, vide a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) de nº 186, ajuizada em 2009, pelo Partido Democratas (DEM), no Supremo Tribunal Federal (STF). A partir dos argumentos dos “intelectuais” assinantes da *Carta Pública ao Congresso Nacional*²⁹,

²⁸ Para mais informações sobre os debates em torno da aprovação das Cotas Raciais e do Estatuto da Igualdade Racial, ver “A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos” organizado Luciana de Barros Jaccoud, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_aconstrucao_igualdade_racial20anos.pdf Acessado em agosto de 2020.

²⁹ Para saber mais, consultar: Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm direitos iguais na República Democrática. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/todos-tem-direitos-iguais-na-republica-democratica/> Acessado em agosto de 2020.

o Partido colocou em dúvidas a constitucionalidade da Política de Ações Afirmativas adotadas pela UnB, para estudantes negros (SANTOS, 2010). Entretanto a Política de Ações Afirmativas foi considerada pelos ministros do STF como constitucional, passando a valer para todas as universidades.

Dito isto, vários países tiveram experiências com ações afirmativas, como a Alemanha, Argentina, Cuba, África do Sul, Índia, Canadá, Nova Zelândia, entre outros. Visando oferecer aos grupos discriminados tratamento diferenciado para compensar as diversas desvantagens advindas do racismo e de outras formas de discriminação, as ações afirmativas receberam terminologias diversas, como ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (MUNANGA, 2003). Assumiu também diversas formas, como ações voluntárias, de caráter obrigatório; programas governamentais ou privados; lei ou orientações jurídicas. Abrangeu minorias étnicas, raciais e mulheres em áreas como o mercado de trabalho, o sistema educacional, representação política, entre outras áreas (MOEHLECKE, 2002). Nos Estados Unidos, por exemplo, as experiências com ações afirmativas começam nos anos de 1960, a partir das lutas por direitos civis desencadeadas por movimentos negros em defesa da melhoria de vida da população negra. Dessas lutas surgiram novas ideias e propostas de ações afirmativas para todos os segmentos discriminados dentro do país, como os nativos norte-americanos (índios), as mulheres, os idosos, os deficientes físicos, os homossexuais e transexuais (MOORE, 2007).

Munanga (2003) advogando a favor das cotas raciais para a população negra no Brasil, diz que podemos aproveitar as experiências positivas e negativas de outros países com as ações afirmativas e trazer para o contexto brasileiro, criando soluções e caminhos possíveis para a realidade racial brasileira que é marcada por intensa desigualdade. Dialogando com estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos nos quais são revelados que do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% são negros e 1% são descendentes de orientais, o autor diz que os estudantes negros levariam 32 anos para atingir o atual nível dos estudantes brancos. "Isso, supondo que os brancos ficassem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade". Uma hipótese considerada pelo autor como improvável ou até imaginável (MUNANGA, 2003, p. 119).

Longe de hipóteses improváveis, as ações afirmativas se configuram como políticas públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que objetivam “a concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”, ou seja, “a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”. As ações afirmativas visam “à concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego” (JOAQUIM BARBOSA, 2007, p.55).

Percebemos até aqui que as ações afirmativas não se aplicam apenas população negra e que não se resumem a cotas raciais. E como sugere Santos (2014, p. 44) “não haverá promoção da igualdade racial em sentido amplo se, simultaneamente, não houver políticas universalistas de boa qualidade, especialmente nas áreas de educação, cultura, emprego/salário/trabalho, saúde, segurança, previdência e assistência sociais, habitação, entre outras áreas”. Inclusive, o jurista Joaquim Barbosa (2007) salienta que as ações afirmativas tem caráter pedagógico, visando transformações culturais e sociais relevantes capazes de realizar uma ressocialização coletiva. E mais,

Trata-se, em suma, de um mecanismo sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios, numa palavra, o crescimento do país como um todo.

Através da pesquisa “Monitoramento e acompanhamento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras”³⁰, realizada por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (*PUC-Rio*), entre 2006 a 2011, podemos acompanhar algumas mudanças ocorridas nesse período. Segundo a pesquisa, as universidades estaduais pioneiras na adoção de ações afirmativas, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foram referências para outras

³⁰A pesquisa foi desenvolvida pelo Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente — Nirema, contando com financiamento do Finep/CNPq), formada por Ângela Randolpho Paiva (coordenadora geral), Elielma Ayres Machado (coordenadora de campo), Lady Christina de Almeida, Fernando Pinheiro e Marcio André dos Santos (pesquisadores), Ana Claudia Britto e Taxis Dias Moreira (assistentes de pesquisa).

instituições. Foram adotadas três modalidades de políticas: o acréscimo de vagas para a população indígena nas universidades estaduais do Paraná, em 2002, que se tomou modelo para todas as instituições; sistema de cotas para egressos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência; e depois o acréscimo de pontos, 2005, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tornando-se modelo para a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo.

É possível ainda que as universidades adotem as três modalidades, como foi o caso da UnB, com cotas para negros, acréscimo de vagas para indígenas e acréscimo de notas para residentes do interior. Sobre o processo de implantação, a pesquisa aponta: a vontade da reitoria, realização de reuniões sobre as desigualdades raciais, grupos internos de professores, além dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (PAIVA, 2015).

Já na pós-graduação, a UNEB e a UERJ são consideradas as primeiras universidades a adotar ações afirmativas na ainda em 2002. Em 2003, a Fundação Carlos Chagas (FCC) e Fundação Ford (FF) lançaram o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos visando estimular a criação de áreas de concentração em direitos humanos nos cursos de pós-graduação de Direito do país (VENTURINI, 2007). A UFRB, entretanto, só adotou cotas raciais e outras ações afirmativas respeitando a paridade de gênero em 2018, através da Resolução CONAC nº 017/2018.

Antes dessa Resolução, a Portaria MEC nº 929/2015 e Portaria CAPES nº 149/2015 criou o Grupo de Trabalho (GT) para analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional. Esse grupo criou a Portaria Normativa nº 13³¹, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e da outras providências. Em seu Artigo 1º, a Portaria determinou que as Instituições Federais de Ensino Superior tivessem o prazo de 90 dias para apresentar propostas de ações afirmativas para os grupos

³¹ Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473 Acessado em agosto de 2020.

acimas citados, em seus programas de pós-graduação – Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.

Segundo dados obtidos pela pesquisa realizada no período de 2002 e início de 2017, pelo grupo de estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), sobre ações afirmativas em curso de graduação *stricto sensu* apontam que entre as 49 políticas para pós-graduação analisadas, 73,47% aplicam exclusivamente o sistema de cotas; 10,20% são cotas mais vagas adicionais; 6,12% são vagas adicionais; 4,08% são vagas adicionais mais processo seletivo separado; 4,08% são cotas mais processo seletivo separado e 2,04% são processos seletivos separados. De acordo com essa pesquisa 26,90% dos beneficiários são negros; 25,73% são pardos; 25,73% são indígenas; 3,51% são baixa renda; 11,11% são pessoas com deficiência; 2,34% são estudantes da rede pública; 1,75% são quilombolas e 2,92% são pessoas trans. Assim, estudantes negros são os mais beneficiados por essas medidas. Ainda considerando os dados da GEMAA, 61,22% das políticas são criadas por decisão do programa; 16,33% são por decisão do colegiado do instituto; 10,20% são através de resolução da universidade; 6,12% são por lei estadual e 6,12% são incentivos da fundação Ford/FCC (GEMAA, 2017).

O título do texto do antropólogo José Jorge de Carvalho (2003) “*Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico*” é significativo para refletirmos sobre a urgência da institucionalização das ações afirmativas na pós-graduação, visto que esse espaço é formado predominantemente por pessoas brancas. As informações e provocações trazidas pelo autor nesse mesmo texto são reveladoras da situação de exclusão racial direcionada principalmente às pessoas negras nos espaços acadêmicos. Se as Políticas de Ações Afirmativas são fundamentais para o acesso e permanência de grupos discriminados na graduação, na pós-graduação elas se tornam ainda mais indispensáveis. Já que o pacto narcísico da branquitude (Cida Bento, 2002) logrou êxito ao perpetuar na academia brasileira o mesmo perfil racial homogêneo e excludente do seu grupo.

É de suma importância apresentar esse cenário de mudanças nas universidades brasileiras nos últimos anos em relação às desigualdades raciais para que possamos entender os diferentes tipos de desafios que marcaram as três trajetórias que serão abordadas nos próximos capítulos e os cenários acadêmicos em que elas se construíram: a) um em que tais políticas inexistiam e que algumas

ações individuais e coletivas e projetos pontuais do Movimento Negro ou de organizações internacionais foram decisivos para o enfrentamento destas barreiras – pelo menos até 2003 – como o curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, cursos realizados no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e o Programa de Crédito Educativo (CREDUC) e b) outro em que estas políticas começaram a ser implementadas criando mais oportunidades, mas deixando de atuar sobre outras dimensões da exclusão, do racismo e do sexismo, e apontando para a necessidade do aprofundamento destas ações, debate que não tem ocorrido sem muito embate com aqueles que querem manter o monopólio do campo acadêmico- a partir de 2003, como a Política de Cotas Sociais, o Programa Bolsa Permanência (PBP) e o Programa de Demanda Social (MD).

3 O Conhecimento Situado e a Autodefinição: Quem Somos Nós.

Neste capítulo serão apresentadas as duas intelectuais negras insurgentes (hooks, 2017) interlocutoras desta pesquisa, a assistente social Maria Asenate, e a docente Vera Rodrigues. Além da pesquisadora que vos fala, porque sobre quem eu sou eu mesma posso falar. Busca-se então, a construção de saberes localizado, conhecimentos situados e corporificados como sugere Donna Haraway (1995), como forma de contestar o conhecimento universal que se quer branco, patriarcal, cis-heteronormativo, colonial e capitalista. Assim, se a objetividade feminista é o conhecimento situado, que falemos sobre nós mesmos a partir da autodefinição e da autoavaliação que visam a nossa valorização e nossa definição baseada em nosso próprio ponto de vista.

Mas porque a indispensabilidade de falar quem somos com nossas próprias palavras? A primeira resposta possível é que precisamos nos mover para além dos marcadores de violência e vulnerabilidades dos quais estamos inseridas. A segunda resposta diz respeito à ressignificação necessária e urgente de imagens e processos de desumanização impostos a nós, mulheres negras. Trata-se, porém, da consciência da construção do eu social, formada especificamente por meio das transformações coletivas e ancestrais.

Neste sentido, o empoderamento individual se configura como estratégia inicial de ação para o autorreconhecimento, a autovalorização, a autoafirmação e o autofortalecimento das mulheres negras em busca da construção do empoderamento coletivo baseado no conhecimento. Como explica Joice Bert (2019), esse seria um processo que se retroalimenta, se desconstrói e se reconstrói constantemente.

Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada e uma coletividade empoderada, conseqüentemente, será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes (BERT, 2019, p. 52).

Assim, o exercício de autoavaliação e autodefinição, que será objeto de discussão neste capítulo, emerge como uma ferramenta usada por mulheres negras para a sua constituição enquanto sujeitas humanas (COOLINS, 2016). Desse modo, compreendemos que “não é possível passar por um processo de empoderamento produtivo se não nos fortalecermos e nos encontrarmos em nossa própria pele” (BERT, 2019, p. 120). Já que a construção de imagens desumanizantes sobre nossa

capacidade de agência, nossas assertividades, nossos corpos e comportamentos assumem diversas formas de dominação desde a escravização até os dias atuais: colonialismo, patriarcado, racismo e sexismo.

Diante disso, a escritora, psicóloga, teórica e artista portuguesa Grada Kilomba (2019), argumenta que as mulheres negras passam por dois processos recorrentes de desumanização. Primeiro, são vistas através das imagens racistas primárias sub-humanas – agressivas, sujas, negligentes, etc.; segundo, são vistas através das imagens idealizadas de super-humanas, imagens ligadas ao autossacrifício – mulheres fortes, “aquelas que tudo aguentam, tudo suportam”, etc. Levando em conta as análises de King (1973) e Gilkes (1981), Collins (2016, p. 103) expõe “que a substituição de estereótipos negativos por estereótipos ostensivamente positivos pode ser igualmente problemática, caso a função dos estereótipos como mecanismo para controlar imagens permaneça velada”.

Collins (2019, p. 136) explica que essas imagens são projetadas “para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiças sociais pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” das mulheres negras. Assim, essa naturalização e inevitabilidade das imagens de controle habitam nossos imaginários sociais e servem aos grupos dominantes que objetivam manter a subordinação das mulheres negras.

Mas é importante pontuar que não somente as mulheres negras são afetadas por imagens de controle, pois como explica Collins (2020),

Eu defendo que imagens de controle, no geral afeta cada grupo situado no interior do racismo, machismo, heterossexismo, capitalismo; cada grupo tem uma constelação de imagens de controle que recaem sobre ele. Por exemplo, homens brancos são controlados pelas imagens de controle que recaem sobre eles. Eles podem facilmente supor que são mais inteligentes que todo mundo, que são melhores que todo mundo, que eles têm o direito de mandar nas coisas, que podem bater nas bater nas pessoas, nem todos os homens brancos são assim. Muitos são e muitos não são assim. É a luta com as imagens que foram impostas sobre você e também a questão da relação entre as imagens. As imagens de controle que foram impostas sobre homens negros, por exemplo, são diferentes das imagens sobre mulheres negras.

Entretanto, para atender os objetivos desta pesquisa, veremos como as imagens de controle são difundidas para a objetificação e hierarquização das mulheres negras. Assim, imagens de controle são difundidas e manipuladas principalmente pela mídia, para atribuir significados, justificar sistema de vigilância e

violência na vida das mulheres negras por parte das elites dominantes. Para Bueno (2019), as imagens de controle são centrais para que os sistemas interseccionados de dominação de raça, gênero, classe e sexualidade controlem estruturalmente o comportamento, o corpo e a intelectualidade de mulheres negras.

Assim, imagens de controle operam para negar a humanidade das mulheres negras, tratando-as como outro objetificado para manter as opressões interseccionais. Essa objetificação pode ser tão grave que nega também a subjetividade dessas mulheres.

Sobre processos de desumanização através de imagens estereotipadas, Sueli Carneiro (2017), afirma que aconselha as jovens negras, sobretudo a sua própria filha, a lutarem até mesmo pelo direito à fragilidade e ao cuidado. Isso porque, transitando entre espaços públicos e privados, as nossas imagens, outrora ligadas às escravas, amas-de-leite e das mães pretas (GONZALEZ, 1984) são reelaboradas nas imagens da mulata, da empregada doméstica e da babá. Assim, não importa a posição social da qual fazemos parte, nós, mulheres negras somos vistas, representadas e descritas como corpos prontos para servir.

Constata-se, a partir disso, que as colonialidades do poder, do ser e do saber como produtoras de subalternidade e marginalização que resulta também em apagamento e silenciamento, justifica a reprodução da nossa inferioridade intelectual nos espaços de poder, pois vivenciamos a antítese da branquitude, da masculinidade e da combinação de ambas: “branquitude como condição para integrar o pensamento feminista” e “a masculinidade como condição para integrar o pensamento social e político negro” (COLLINS, 2019, p. 48). Essa dupla alteridade de não ser branca e não ser homem nos coloca constantemente em posições subalternas e marginalizadas numa sociedade estruturalmente racista e sexista como a brasileira.

Nossa posição de outridade, como nos informa Grada Kilomba (2019), não significa falta de resistência ou interesse; pelo contrário, significa que dentro da academia temos sido desqualificadas, nossos conhecimentos invalidados e nossos discursos silenciados em uma ordem colonial violenta que tenta nos empurrar de volta à subalternidade. Ainda assim, mesmo estando na margem, nós mulheres negras desenvolvemos uma compreensão diferenciada das complexidades da vida social: tanto quanto ao *self*, à família e à sociedade. Em contextos acadêmicos – aponta Collins (2016), nós produzimos análises distintas sobre questões

relacionadas à raça, à classe, ao gênero e à sexualidade. Collins (2016) conceitua essa posicionalidade de *outsider within*, que pode ser traduzido como “forasteira de dentro” ou “estrangeira de dentro”.

Seguindo a orientação de Grada Kilomba (2019), de não romantizar opressão e entendendo que a margem é tanto um local de repressão como um local de resistência, de autonomia e de emancipação, como sugere bell hooks (1990), nós mulheres negras observamos a realidade social tanto de “fora (do centro) para dentro” como de “dentro para fora”. Assim, nas margens também são construídas as possibilidades de criação, pois “a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (Kilomba, 2019, p. 68).

Além disso, nós mulheres negras, na posição de “forasteiras de dentro”, temos cada vez mais ocupado os espaços acadêmicos por entender a importância da educação como caminho de empoderamento individual e coletivo, como meio de qualificação para inserção no mercado de trabalho e também de mobilidade social. O compromisso com a educação como ferramenta de empoderamento opera no ativismo político das mulheres negras. E a nossa inserção no ambiente acadêmico faz movimentar as estruturas racistas, rejeitando as opressões interseccionais e propondo e reconstruindo novos modelos de justiça social.

Nós somos sobreviventes e somos testemunhas, porta-vozes dos que foram mortos e silenciados. Nós estamos aqui. A elite intelectual deste país, no começo do século 20, só tinha uma preocupação: quanto tempo levaria para esta mancha negra ser extinta. Uns diziam que até 2015 essa mancha negra estaria extirpada. Nós somos sobreviventes. Vivemos e viveremos. Nós não só sobrevivemos como agora estamos em ação. Nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficamos para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social. Doravante, nada mais será possível sem nós. Eu acho que é isso que essas meninas negras estão expressando com muita força. (Sueli Carneiro, 2017).

O fragmento acima é parte de uma importante entrevista da filósofa e educadora Sueli Carneiro cedida à escritora e jornalista Bianca Santana, onde ela considera que a população negra – sobretudo nós mulheres, somos sobreviventes, testemunhas e porta-vozes de uma geração de mulheres e homens que resistiram e estão resistindo a uma diversidade de experiências pautadas em opressões

estruturais de raça, gênero e classe. Mas como afirmou a Dra. Jurema Werneck (2000), “nossos passos vêm de longe” e vão muito além. Somos sobreviventes de um passado histórico de desumanização provenientes da violação colonial, da exploração sexual e do racismo patriarcal. Somos sobreviventes de violências sistêmicas, dos apagamentos de nossas presenças, dos silenciamentos dos nossos discursos e narrativas em diversos espaços. Quem nunca se perguntou o porquê da escritora do primeiro romance abolicionista da América Latina (*Úrsula*, 1859), a Maria Firmina dos Reis, que escreveu na mesma época que o José de Alencar, ter ficado esquecida na história da literatura brasileira? Ou o porquê da escritora Carolina Maria de Jesus ser notadamente reconhecida nos Estados Unidos, França e outros países e ser totalmente desconhecida (silenciada) aqui no Brasil? Ou como foi colocado pela Dra. Geovana Xavier:

Do apagamento da obra de Virgínia Leone Bicudo, cientista política e pioneira da psicanálise no Brasil. A autora da dissertação de mestrado “Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”, a socióloga foi uma das principais referências para o desenvolvimento das pesquisas de Florestan Fernandes e Roger Bastide, no projeto UNESCO, nos anos de 1950 (XAVIER, 2019. p. 86).

Se não é o racismo epistêmico, o sexismo e outras opressões estruturais que causam esse apagamento, então o que seria? Xavier (2019), afirma que em um país racista, machista e patriarcal como o Brasil, histórias de apagamentos, silenciamentos e invisibilidades do trabalho intelectual de mulheres negras como as citadas acima são recorrentes. Nas palavras de Sueli Carneiro, “nós não só sobrevivemos como agora estamos em ação”. “DORAVANTE, NADA MAIS SERÁ POSSÍVEL SEM NÓS. Eu acho que é isso que essas meninas negras estão expressando com muita força”.

Em objeção a estas imagens desumanizantes, tendo o empoderamento individual e coletivo como bases, as mulheres negras estão desafiando estas imagens de controle através do processo de autodefinição e da autoavaliação. A autodefinição, como argumenta Patrícia Hill Collins (2016), consiste em desafiar o processo de validação do conhecimento político que cria imagens estereotipadas de mulheres negras. A autora expõe que há duas razões significativas para a autodefinição, a autoavaliação e análises centradas na mulher negra. A primeira diz respeito à valorização e definição do próprio ponto de vista frente à desumanização

da qual estamos inseridas. A segunda razão é a rejeição ou a substituição das imagens de controle internalizadas.

Porque a questão importante para mulheres negras é reconhecer que as imagens de controle que foram impostas sobre elas são uniformemente negativas. certo? No caso de outros grupos, elas são positivas, ou uma mistura. Mas quando se enfrenta imagens de controle uniformemente negativas o desafio é não internalizar tais imagens (COLLINS, youtube).

Esses processos têm sido dolorosos e cansativos, já que imagens de controle são projetadas e servem para controlar nossos corpos, nossos comportamentos assertivos e realizações; servem para desautorizar aptidões e intelectualidades (COLLINS, 2016). Como ressaltado por Werneck (2010):

Sabemos que tem sido a partir de condições profundamente desvantajosas em diferentes esferas que nós mulheres negras desenvolvemos nossas estratégias cotidianas de disputa com os diferentes segmentos sociais em torno de possibilidades de (auto) definição. Ou seja, de representação a partir de nossos próprios termos, a partir do que projetamos novos horizontes de luta. Estratégias que devem ser capazes de recolocar e valorizar nosso papel de agentes importantes na constituição do tecido social e de projetos de transformação (WERNECK, 2010, p. 15).

Assim, assumimos o compromisso de nos autoavaliar e nos autodefinir, porque temos sido faladas e infantilizadas (GONZALEZ, 1980), e porque “é algo muito urgente e por que não dizer insurgente, de nós estarmos nos afirmando” (FRANCO, 2021). Ou seja, agora nós falaremos e nos descreveremos com nossas próprias palavras e numa boa. Além do entendimento de que o que somos, onde estamos e o que fizemos para estarmos onde estamos tem demandado estratégias de diversas ordens.

3.1 Maria Asenate: A Gaivota Que Conquistou Voos Mais Altos

A minha vida é criar estratégias...
(Maria Asenate, 2021)

Figura 2 – A profa. Dra. Maria Asenate Franco



Fonte: Acervo da profa. Maria Asenate

A Dra. Maria Asenate Conceição Franco, com nome e sobrenome conforme manifestado pela mesma, cujo significado é a confluência do equilíbrio de personalidade, afirmação e determinação, nasceu em 1967, no município de Camaçari-BA³², no distrito de Vila de Abrantes. É autoavaliada e autodefinida como

³²O município de Camaçari é conhecido como “Cidade Industrial” por abrigar o Polo Industrial de Camaçari; está localizado a 50 km de Salvador-Bahia, sendo a quarta cidade mais populosa da Região Metropolitana de Salvador. De acordo com censo 2010, o município possui 309 208 mil habitantes.

mulher negra, marcada pela ancestralidade; é mãe da Lays Franco (30 anos) e da Aydil Franco (34 anos).

Eu sou a professora Maria Asenate Conceição Franco; digo o nome completo porque no acompanhamento psicológico eu já questionava o porquê fazer uso do Asenate Franco e não Maria Asenate, e ele (o psicólogo) enfatizava que seria necessário eu fazer uso do Maria e Asenate porque nessa junção teria um equilíbrio na minha personalidade. Porque o nome “Maria” eu sempre me reporto à questão da santidade, aquela pura; A Asenate é a afirmação, é um nome que de certa forma dá uma imposição, uma determinação, ele é forte. E dentro dessa trajetória, como uma mulher que me autodeclaro negra, eu preciso do Asenate exatamente – não para a sociedade se intimidar, mas para que a cada dia, a cada instante da minha vida eu venha me afirmando e óbvio – eu me afirmo nessa trajetória porque entendendo que há uma necessidade e não uma necessidade gradativa; é algo muito urgente e por que não dizer insurgente, de nós estarmos nos afirmando.

É filha da Aydir Franco, dona de casa, e do Semião Franco Filho, industrial, seus alicerces para a construção de uma trajetória acadêmica de sucesso e sua formação em mulher negra.

Mainha e Painho (*in memoriam*), alicerces para hoje me apresentar como Maria Asenate Conceição Franco, Maria, símbolo da delicadeza, mas Asenate, nome de origem egípcia, representa a minha resistência a todas as opressões que encontro, cotidianamente, em decorrência dos meus marcadores de diferenciação, gênero, raça e classe. Meus pais me ensinaram a não desistir de meus sonhos e, hoje, estou aqui para agradecer a Aydir Franco e Semião Franco Filho por todos seus ensinamentos.

Antepenúltima de dez irmãos e de família pobre estudou sempre em escolas públicas. “Eu sou Maria Asenate Franco, a antepenúltima de dez irmãos. Minha mãe teve onze filhos, mas apenas seis estão vivos (quatro mulheres e dois homens). E como viemos de família pobre, estudamos sempre em escolas públicas”. Ela completa que a “minha infância foi pautada em pobreza; mas a educação era a meta principal dos meus pais”.

Portanto, ela se define como uma mulher “preta, marcada pela ancestralidade preta que me guia, me ensina a ser “bambu”, ser “rocha”, “borboleta”, “búfala”, “vento”, “brisa”, “entardecer”, e, acima de tudo, de NUNCA ME ESQUECER DE ONDE VENHO” (Grifos da autora).³³

³³ II Encontro de Mulheres - Mesa de debate: violência contra a mulher. Transmitido ao vivo no dia 22 de outubro de 2021 pelo canal: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sbDKkX_A4Kw. Acessado em 22 de outubro de 2021.

Aos 5 (cinco) anos de idade já almejava ampliar seus conhecimentos, quando chorava para acompanhar sua irmã à escola. Aos 6 (seis) anos continuava manifestando o mesmo interesse de tal maneira que a professora permitiu que a mesma assistisse às aulas. Este interesse culminou em relações muito afetivas e amigáveis entre Maria Asenate e as suas professoras. Em suas palavras: “lembro-me de todas as minhas professoras; das relações muito afetivas, muito amigáveis que sempre tive com as minhas professoras no primário, que hoje a gente chama de fundamental I e II”.

Apesar de pretender estudar na Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), Maria Asenate cursou o magistério, aos 15 anos, incentivada pelo pai, no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, em Itapuã, Salvador-Bahia.

A minha família teve uma contribuição principal quando me incentivou a estudar. No primeiro dia de aula a gente já ia com a nossa farda; a escola dava um mês, uma semana para você entrar com a farda, mas painho comprava logo. Nosso caderno de desenho... Na época a gente não tinha o material que a prefeitura e o governo disponibilizam hoje, inclusive livros didáticos. Na minha época não, painho tinha que comprar os nossos livros... Ele fazia questão, ele pegava a nota e ia à livraria e comprava tudo da gente, tudo, tudo, tudo... Era dessa forma; era ele que media nosso pé com cordão e ia à loja e comprava nosso sapato. O nosso shortinho de fazer educação física ele comprava, desse jeito.

Apesar do ambiente de pobreza, a educação era a principal meta dos seus pais.

Porque se eu te falar – sempre estou relatando isso, minha infância, pautada em pobreza; mas a educação era a meta principal dos meus pais. Meu pai que ia me matricular, ele nem deixava minha mãe ir. Então minha infância e minha adolescência foram maravilhosas. Ai de mim se eu não tivesse passado por esse estágio de infância e adolescência com tantas alegrias, tanto bem-estar, tanto prazer. As memórias só me fazem ficar mais feliz.

Além de seus pais, diversas (os) professoras (es) incentivaram e contribuíram para sua formação:

Eu tive uma professora de português que todo ano adotava um paradidático, e esses paradidáticos começaram a mexer com a minha cabeça; eu li a “Ilha Perdida”, eu li “O cortiço” na oitava série, um romance que me chamou muito a atenção. Que dizer, já me preparando para estudar os estilos de época no magistério. Quando cheguei ao magistério encontrei professoras - eu estava até comentando sobre uma professora de sociologia que abriu os meus olhos; ela é uma mulher negra que tinha o perfil que chamava a

atenção; ela dizia que aquilo ali era seu, era meu e era nosso. E ela sabia fazer valer o espaço que ela conquistou. Ela foi uma referência, mas veja que a gente não tinha um contato de bate papo. Mas só de ver o perfil da pessoa. Eu pensei: - a mulher negra pode sim ocupar esse espaço. Mas aí eu tive uma professora de recreação que me incentivou a ser criativa. Tinha uma professora de Biologia também, que me ensinou sobre questões éticas, a questão do compromisso com a sala de aula. Tive uma professora negra de alfabetização, metodologia da alfabetização que me deu o sentido de ser professora de verdade. E o que é ser uma professora de verdade? É você fazer com amor; é você estar em uma sala de aula e saber que ali é uma interação; que você aprende ao mesmo tempo em que você também está disponibilizando conhecimentos.

Percebemos, assim, a importância que professores e professoras têm na trajetória de estudantes negros (as) ao ser inspiração e também incentivadores (as), porque a prática educativa é também uma prática transformadora. E porque “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002)”. Nesse sentido, a professora Maria Asenate reconhece que da educação básica até sua formação acadêmica como doutora, ela teve docentes que foram fundamentais para sua vida acadêmica, entre eles (as) estão as professoras (es) Ângela Borges, Socorro Paim, Narcimária do Patrocínio, Ana Braga, Vera (professora de biologia), a Anaíde (professora de literatura), Almir, Terezinha (professora de Educação Musical), Maria de Lourdes Ciqueira, Edson, um professor de estatística, economista; Gey Espinheira, sociólogo; Lourdes Maria Bandeira, entre outros (as). Para ela “eles foram fundamentais para eu buscar ser o que eu sou hoje, com todos os meus defeitos”.

Em 1987, a professora Maria Asenate cursou mais um ano de magistério no Instituto Central de Educação Isaias Alves (ICEIA) para complementar sua formação como docente. Em suas palavras “eu nasci para ser professora e amo ser professora, isso me deixa muito enaltecida. Quando vou dar aula faço questão de me arrumar, de ficar mais bonita do que eu já sou por entender que estou fazendo algo com muito amor, com muito gosto. Reafirmo sempre isso”.

Ratificando o seu desejo de estudar, a professora Maria Asenate realizou diversos cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entre eles, o curso de Língua Portuguesa com ênfase em Redação, ministrado pela professora Maria de Lourdes Siqueira, com o objetivo de realizar o vestibular.

Assim, em 1990, ingressou na Universidade Católica do Salvador (UCSal), sediada em Salvador-Ba a 51,9 quilômetros de Camaçari, sua cidade de residência,

para cursar Serviço Social. A decisão de cursar a graduação em serviço social em uma universidade particular ocorreu porque este curso não era oferecido na Universidade Federal da Bahia (UFBA), fato que vai acontecer apenas em 2009. Assim, a professora Maria Asenate custeou seus estudos até o quarto semestre; a partir do quinto foi contemplada com 80% de empréstimos do crédito educativo.³⁴ Como vimos no capítulo anterior, a expansão do ensino superior no Brasil, a partir dos anos 80 se concentrou nas instituições cujo acesso dos estudantes pobres se dava via crédito estudantil no sistema bancário, acessível apenas a aqueles que podiam comprovar condições de endividamento, isto é, que tinham uma renda fixa, excluindo desse modo, a grande maioria dos estudantes pobres e negros.

A partir do curso de serviço social, ela participou de vários eventos, seminários e congressos, como IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em Goiânia-Goiás, em 1998; o XII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, que aconteceu em 2007, na cidade de Foz do Iguaçu-Paraná³⁵; participou também da 19ª Conferência Mundial de Serviço Social, ocorrida em 2008, na cidade de Salvador-Bahia³⁶. E após apresentar uma sistematização do seu trabalho como assistente social da Prefeitura de Camaçari, nessa conferência, e das discussões e debates provenientes de diferentes eventos acadêmicos e científicos, acessou

³⁴Criado em 1975, o Programa de Crédito Educativo (CREDUC) tinha o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidade e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. Atualmente é chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) E tem como objetivo financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>.

³⁵O IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais foi realizado em Goiânia, em 1998, entre os dias 20 e 24 de julho, promovido pelo CFESS, ABESS/ABEPSS, CEDEPSS e ENESSO, com o tema: Trabalho e projeto ético-político profissional. O XII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais aconteceu na cidade de Foz do Iguaçu-Paraná, entre os dias 28 de outubro e 02 de novembro de 2007, promovido pelo CFESS, ABEPSS, ENESSO e CRESS/PR 11ª Região, com o tema A Questão Social na América Latina: ofensiva capitalista, resistência de classe e Serviço Social. Disponível em: DIAS, Máira Barbosa. A História do Serviço Social a Partir dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais. 16º Congresso Brasileiro De Assistentes Sociais. Tema: "40 Anos Da "Virada" Do Serviço Social". Brasília (DF, Brasil), 2019.

³⁶A "19ª Conferência Mundial de Serviço Social" foi realizada Entre os dias 16 e 19 de agosto de 2008, na cidade de Salvador, capital da Bahia. A Conferência contou com a participação de 2.691 assistentes sociais de 42 diferentes países dos cinco continentes, e foi a segunda vez que este evento de grande dimensão foi realizado em um país da América Latina, sendo que a primeira foi na Argentina. Disponível em: <https://www.cresspr.org.br/site/19%C2%AA-conferencia-mundial-de-servico-social-2008/>. Acessado em 10 de novembro de 2021.

informações e oportunidades sobre a pós-graduação, e decidiu realizar o processo seletivo para o mestrado.

Assim, em 2009, ingressou no mestrado em Políticas Sociais e Cidadania pela mesma universidade da sua graduação, a UCSal, sem auxílio financeiro de bolsas de estudos. E mais uma vez, um professor teve grande relevância para seu ingresso no mestrado: o sociólogo Carlos Geraldo D’Andrea Espinheira, conhecido como Gey Espinheira³⁷.

Vou falar de alguém que para mim foi crucial para eu fazer o mestrado, *in memoriam*, professor Gey Espinheira, sociólogo que trabalhava a questão da violência contra a juventude negra no subúrbio ferroviário. Eu conheci Gey quando trabalhava na prefeitura de Lauro de Freitas como assistente social. Existia um convênio das prefeituras com o Ministério Público, com o Tribunal de Justiça onde se trabalhava um projeto para receber adolescentes infratores para cumprirem medidas socioeducativas; e umas das medidas socioeducativas era serviço à comunidade e nós estávamos sendo capacitados para receber adolescentes e acompanhar a evolução desses jovens. Eu conheci Gey Espinheira dentro desse projeto e conversando descobrimos algo em comum: ele tinha uma casa em Abrantes e eu sou de Abrantes-Camaçari. E nessa trajetória conversamos e ele me convidou para fazer a disciplina dele, em 2002. Aí fui e fiz a disciplina dele, que era Sociabilidade e Violência; e fiz também a disciplina do professor Edward MakRae, que falava da questão dos entorpecentes, drogas ilícitas e tal. Fiz essas duas disciplinas e Gey falou para eu fazer o mestrado com ele. Eu não sabia sobre o que falar, mas a gente começou a delinear o projeto, só que ele veio a falecer em 2008. Íamos falar sobre cargas, umas pranchas usadas na feira de Camaçari... Ele também tinha a linha de pesquisa “formas de trabalho”. E aí a gente pensou em trabalhar sobre homens que tinham aquelas pranchas – eles chamavam de pranchas, até comecei a ir à feira conversar com esses trabalhadores informais que carregavam sacos linhagem, de tomates... Os sacos pesados eles colocavam nessas pranchas, que é tipo um meio de transporte feito com madeira. Chegamos a delinear o projeto... Ele para mim foi uma referência, tanto que o cito na minha tese como uma pessoa que foi fundamental, que entendia que aquele espaço ali era também meu.

Refletindo sobre o apoio que recebeu de seus (as) professores (as) na sua caminhada acadêmica – na graduação, mestrado e doutorado – ela reconhece: “então, não foi nada no escuro, com os olhos fechados; foi com os olhos abertos,

³⁷O sociólogo e professor baiano, Gey Espinheira, era doutor em sociologia pela Universidade de São Paulo (1997); mestre pela Universidade Federal da Bahia (1975) e graduado em Ciências Sociais também pela UFBA (1970). Era pesquisador do Centro de Recursos Humanos e professor adjunto da UFBA. Faleceu em 2009, aos 62 anos.

simbolicamente falando, às vezes eles estavam fechados, mas alguém vinha e dizia; - oh, continue, não pare!”

E este apoio foi fundamental também para o seu ingresso no doutorado. Após uma experiência desagradável em sua banca de defesa de dissertação mestrado, ela sentiu-se frustrada e considerou não mais dá seguimento à carreira acadêmica. Em suas palavras,

Depois que terminei o mestrado eu fiquei muito frustrada e triste com a banca. Eu não vou falar muito porque você vai ficar pensando: será que toda banca é assim? Não, mas a minha banca do mestrado não foi agradável para mim. Eu falei a minha orientadora que nunca mais queria saber de estudos; não vou estudar e não vou querer saber mais nada, falei. Ela me disse: que nada, boba! Daqui a pouco você estará fazendo doutorado.

E, com efeito, em 2013, a professora Maria Asenate realizou o processo seletivo para o doutorado da UFBA, mas não foi aprovada por falta de duas cartas de referências.

Em 2013 eu me inscrevi na seleção da UFBA – eu estava em um evento, não lembro se foi em Florianópolis, e mandei os documentos do lugar de onde eu estava. Mas eu não fui aprovada porque não tinha o que eles queriam: duas cartas de referências de docentes que não fossem do programa. E no momento eu estava sem... Eu só tinha uma professora que foi a coordenadora do mestrado e que foi minha professora que conhecia minha trajetória.

E em 2014, ela realizou novamente o processo seletivo e ingressou no doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM- UFBA), também sem auxílio financeiro de bolsas de estudos.

A Dra. Maria Asenate Conceição Franco é assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, desde 2010; docente, desde 2013, no Centro de Estudos, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Humano/Especialização. Também é líder do Grupo de Pesquisa Serviço Social, Educação, Negritude e Gênero - GPSSENGÊ.

3.2 Vera Rodrigues: O Resultado de Trajetórias Coletivas e Ancestrais

O corpo de uma mulher negra é um corpo político.
(Dra. Vera Rodrigues, 2021)

Figura 3 – A profa. Dra. Vera Rodrigues



Foto: Acervo Vera Rodrigues

A Dra. Vera Rodrigues nasceu em 1967, no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas³⁸. Filha de agricultores, o senhor Acimar e a senhora Maria Leny.

³⁸Pelotas é um município da região sul do estado do Rio Grande do Sul. Sua população, conforme estimativas do IBGE (2020) eram de 343 132 habitantes, sendo a quarta cidade mais populosa do estado. Disponível em: <https://www.pelotas.com.br/cidade/historia>. Acessado em 10 de agosto de 2021.

Digo que eu sou a filha de pais que tiveram muito mais contato com a enxada do que com o papel. E isso me constituiu naquilo que sou hoje. Eu digo que muito do que eu penso, do que eu vivo, do que eu sou vem dessa experiência de pais que, mesmo não tendo contato com a educação formal, fizeram com que isso em mim fosse tão vivo, tão desejado, que me fez ser quem sou. Então, sou essa filha desses pais.³⁹

Autoavaliada e autodefinida mulher negra, se descreve como o “resultado de trajetórias coletivas de vida”, o “resultado de processos de vida maiores que envolvem outras pessoas, que envolve outras histórias”. Ela também se define como o “resultado da trajetória de pais que conheceram muito mais o trabalho braçal, a enxada, o serviço doméstico, do que o acesso à escola, à educação, ao trabalho intelectual” (RODRIGUES, 2021). Mesmo sabendo que esta é a realidade da maior parte da população negra no Brasil, a Dra. Vera reconhece que isso não impediu seus pais de projetar um futuro melhor para ela e para sua irmã.

Então, essa confluência de trajetórias coletivas de vidas, de influências, que eu me tornei uma professora que gosta muito do seu trabalho e tem um apreço e me sinto bem fazendo o que faço. Sinto-me conectada à minha ancestralidade... Eu não vejo as coisas de formas desconectadas; eu acho que me tornar professora é parte de um projeto ancestral que me liga aos meus, não me afasta, me liga. Então, tudo aquilo que te liga aos seus, na minha visão, não estou falando necessariamente de uma religião, estou falando de uma espiritualidade de visão ancestral. Eu creio muito nos meus ancestrais. Aprendi a andar com eles, mas eu sei que tem alguma coisa no ar, entendeu?

Por tanto, ela define-se como o resultado dessas trajetórias de famílias terrenas e ancestral, do Movimento Negro e da universidade pública. Em suas palavras: “acredito na educação como um direito e um valor, acredito em nosso protagonismo, e gosto muito de ser quem sou” (RODRIGUES, 2021).

A professora Vera Rodrigues e sua irmã, Ana Cristina, estudaram os dois primeiros anos do ensino médio no Colégio Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre, ora como bolsistas, ora trabalhando na própria escola cuidando de crianças do jardim da infância para custear os seus estudos, pois sabiam da qualidade da educação que era oferecida ali. O último ano do ensino médio foi cursado em Porto Alegre, no

³⁹Entrevista cedida ao DEDS EM REVISTA, publicação anual do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da PRÓ-REITORIA de extensão da UFRGS, realizada em 2019. De estudante de curso pré-vestibular a professora universitária. In: Ações Afirmativas e Acesso ao Ensino Superior: Ações de extensão como estímulo ao ingresso na Universidade e à formação cidadã. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revista-do-deds-edicao-3>.

Colégio Estadual Protásio Alves, instituição na qual ela realizou o curso técnico de secretariado. Esse curso possibilitou sua inserção no mercado de trabalho, por outro lado, representou uma grande lacuna na sua formação para ingresso na universidade. Em suas palavras “um curso técnico limita a possibilidade ingresso na universidade. Eu não tinha aula de química, de física, por exemplo. Eu tive que aprender, não foi reaprender, foi aprender no curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares”.

No final do ensino fundamental (antigo 1^o grau), em comemoração ao “dia das crianças”, a professora Vera foi presenteada com um livro chamado “O sonho de Prequeté”, seu primeiro livro, já que sua família não tinha condições financeiras para estas aquisições. A partir da leitura deste livro, percebeu e fortaleceu seu interesse por leituras se refugiando na biblioteca da escola. No intervalo das aulas ela ia para a biblioteca, criando um espaço seguro para si mesma e se “abrindo para o mundo por meio dos livros que lia”. Com esta atitude, consolidou seu empenho para estudar.

Na terceira série do ensino médio eu ganhei de presente do “dia das crianças” um livro chamado “*O sonho de Prequeté*”. Foi o primeiro livro que ganhei na minha vida e isso me marcou tanto que eu descobri que gostava de ler. Minha família não tinha dinheiro para comprar livros... e aí eu fui levada para a biblioteca da escola porque gostava de ler. Aí eu aprendi a me refugiar na biblioteca; chegava a “hora do recreio” eu ia para a biblioteca. Era o único lugar que eu me sentia bem, onde ninguém mexia comigo. E aquilo foi me favorecendo em certa medida. Porque eu fui me abrindo para o mundo por meio dos livros que lia. Foi assim que descobri que gostava de estudar, e assim eu fui. Concluir o primeiro grau, equivalente ao ensino médio. Sempre nesse esquema de bolsa ou trabalhando.

Ao finalizar o ensino médio sua preocupação era trabalhar para auxiliar financeiramente sua família.

Eu terminei o ensino médio e só pensava em trabalhar, porque a vida estava muito dura né... Eu nem sabia que existia uma coisa chamada Universidade Pública para estudar, então eu pensava em trabalhar. Então houve um intervalo de dez anos. Terminei o ensino médio em 1988 e eu retomo a ideia de continuar aos estudos em 1994 quando ingresso no Movimento Negro, que na época era a Cooperativa Integrada de Cultura Afro-Brasileira (CICAB).

Em 1994, ao ingressar no Movimento Negro, conheceu e acessou informações e oportunidades educacionais ao participar do curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, destinado à preparação de estudantes negros e “carentes”

para ingresso em universidades. Assim, após três tentativas no vestibular, foi aprovada no curso de bacharelado em ciências sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999. “Naquele dia eu soube que todas as portas estariam abertas para mim. Não de forma fácil, mas se eu tinha conseguido ingressar na UFRGS eu conseguiria qualquer coisa” (RODRIGUES, 2021). Para ela “naquele momento, foi algo como um mundo completamente novo. Eu vislumbrava possibilidades, apesar de todas as dificuldades” (RODRIGUES, 2019)⁴⁰.

Junto ao Movimento Negro e ao Vestibular Zumbi dos Palmares, a Dra. Vera Rodrigues buscou inspiração e referência para a sua formação intelectual em mulheres negras que ousaram romper o silenciamento e o apagamento imposto a elas, como a psicanalista Neuza de Souza Santos e a escritora Carolina Maria de Jesus.

A minha maior referência está ali naquele quadro ali atrás: Carolina Maria de Jesus (apontando para um belíssimo quadro em sua parede). Eu tenho o livro “Quarto de Despejo” que comprei em um sebo em Porto Alegre. Eu estava chegando ao Movimento Negro e a história dessa mulher me impactou demais; o talento dela. A Carolina foi a minha primeira referência e é uma grande referência. Pensando academicamente, pensando no ato da escrita, de alguém que parece que não nasceu para isso porque não está dentro de um paradigma do que é ser um intelectual, do que é gostar de livros, do que é ler. Claro que depois vieram outros, mas Carolina de Jesus é a minha maior referência.

A escolha do curso de ciências sociais se deu por interesse na área e a motivação para seguir o caminho acadêmico surgiu a partir do seu entendimento de como a sociedade estruturalmente racista e sexista como a brasileira afetava sua vida. Em suas palavras:

Teve um momento que eu achava que era coisa do destino, entendeu? Com minha entrada no Movimento Negro fui aprendendo que isso era fruto de um processo de escravidão, de negação de direitos, de opressões; isso foi me revoltando. Ao tomar consciência da situação ou ela te conforma ou ela te revolta. Revoltou-me quando cheguei ao seguinte entendimento: que eu não merecia viver daquele jeito e eu podia mudar. Então, as dificuldades, os “nãos”, aquela coisa de imaginar que a universidade não era um lugar para mim, tanto como estudante quanto como professora; isso serviu de combustível muito forte para seguir em frente. Cada vez que eu ouvia um “não”, cada vez que via no olhar das pessoas um olhar de pena,

⁴⁰Entrevista ao DEDS EM REVISTA, publicação anual do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da PRÓ-REITORIA de extensão da UFRGS, realizada em 2019. Com título: De estudante de curso pré-vestibular a professora universitária.

como se dissesse: - quem é ela para estar lá; esse tipo de coisas, sabe? Eu fiquei com mais raiva ainda e decidi seguir em frente. Não que eu não me incomodasse, não chorasse... Eu faço uma defesa da raiva. No sentido que nos ensinam a ser dóceis; uma docilidade que por vezes nos mata. Falo raiva enquanto um sentimento propulsor, motivador. Não é a raiva que destrói. Eu poderia ter feito o que o sistema – digamos racista, esperaria de mim. Poderia ter mantido um ciclo de pobreza, de não acesso à educação, de uma série de coisas, mas eu decidi romper com esse *script*, e essa foi a decisão mais acertada que tomei na minha vida (RODRIGUES, 2021).

A partir do seu senso de oportunidade, construído no Movimento Negro e na própria relação com outras colegas estudantes que ingressaram no mestrado, inclusive a Dra. Ana Paula Comin, a Dra. Vera Rodrigues ingressou no mestrado em Antropologia Social também para UFRGS, em 2004. “Formei-me em janeiro de 2004 e em março de 2004 ingressei no mestrado. Eu terminei a graduação me preparando para o mestrado porque eu sabia que não tinha tempo a perder, tanto pela minha idade, quanto pela necessidade”.

Esse ingresso só foi possível porque ela pediu demissão na Companhia de seguros na qual trabalhava – privatizada naquele momento e com plano de demissão para os funcionários concursados – e conseguiu um cargo na Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul devido a sua atuação no Movimento Negro. E sua relação com a Dra. Soraia Mendes que lhe permitiu um horário flexível que viabilizou seu ingresso no mestrado com aulas todas as manhãs, o que seria inviável na Companhia de seguros. Seu ingresso foi precedido por sua participação na condição de bolsista de um projeto da Fundação Ford para apoiar estudantes negros a ingressarem no mestrado e doutorado que custeou um professor tutor, livros e as taxas para os processos seletivos. Ela acessou informações sobre a pós-graduação por meio de colegas de trabalho e estudantes da graduação que haviam ingressado no mestrado.

O mestrado em Antropologia Social foi um preparatório para sua ida para Universidade de São Paulo (USP) cursar o doutorado também em Antropologia Social, em 2008. Para ela “esse mestrado foi um grande aprendizado; a UFRGS me preparou para USP”. E essa liberdade de mobilidade oriunda da ausência casamentos ou filhos, foi um elemento importante para aumentar suas possibilidades de fazer o doutorado em São Paulo ou mesmo o sandwiche na Colombia e no Estados Unidos.

Após o término da bolsa em 2010, trabalhou como professora horista no Centro Universitário Senac, em São Paulo (2011-2012); foi consultora no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD), em 2012; oficina em Cidadania Multicultural na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), em 2011; professora convidada no Centro de Estudos Africanos (CEA-USP), em 2012; entre outras atividades.

Quando estava finalizando o doutorado se preparou para o processo seletivo para professores (as) permanentes da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A primeira vez que tomou ciência da UNILAB, em 2010, esta universidade ainda era um projeto. Já em 2012, com a implantação desta universidade na cidade de Redenção no estado do Ceará, decidiu: “é para lá que eu vou quando terminar o doutorado”, seu “afro-sonho”. E com determinação e dedicação, realizou o processo seletivo em julho de 2012, defendeu sua tese em setembro do mesmo ano e em janeiro de 2013 tomou posse como professora da citada universidade. Em suas palavras:

[...] Eu queria fazer uma coisa que gostava, estava cansada de fazer coisas que eu não gostava para poder sobreviver. Uma das coisas que me faz bem hoje, com todo cansaço, com todo o desgaste, com todo o processo de desvalorização de um país que desvaloriza a educação e seus profissionais, é que eu faço o que gosto, o que acredito (RODRIGUES, 2021).

Além de professora adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), é professora efetiva no Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC-UNILAB. Líder do Grupo de pesquisa Oritá - Espaços, Identidades e Memórias e coordenadora da Linha de Pesquisa "Identidades e Políticas Públicas". Vice-coordenadora do Comitê de Antropólogos (as) Negros (as) da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Diretora de Áreas Acadêmicas da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN), Gestão 2020-2022.

3.3 Gabriela Dos Anjos: Eu, Mulher Negra Quilombola

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes [...]
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes.
(EMICIDA, 2019)*

Figura 4 – Foto da autora



Fonte: Acervo da autora

Sou Gabriela dos Anjos de Jesus, assim com nome e sobrenome porque sigo a orientação da antropóloga e intelectual negra, Lélia Gonzalez. Segundo ela, “negro tem nome e sobrenome, senão os racistas arranjam um apelido... a gosto

deles”. Sou autodefinida e autoavaliada como sujeita-mulher-negra⁴¹, quilombola, mãe solo da Maria Eduarda (14 anos), nascida de parteira, feminista negra, apreciadora da teoria Mulherismo Africana⁴².

Tenho corpo, território, memória e história que se reinventam e me inscrevem no mundo. Sou filha de Ana Maria, mulher preta e marisqueira/doméstica; e Raimundo, pescador/pedreiro. Terceira de seis irmãos, nasci e morei na Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape⁴³, distrito de Cachoeira, cidade do Recôncavo Baiano, situada a 110 km de Salvador.

Estudei em Santiago do Iguape até os 10 anos de idade; posteriormente, transitei por diversas instituições escolares de acordo com as cidades nas quais morei. E foi “como se fosse da família” que em 1998, com apenas 10 anos de idade, fui morar com um casal de sobrinhos da patroa da minha mãe em Alagoinhas-BA, em 1998.

Em 1999 morei em cachoeira-BA na casa da patroa da minha mãe. Cursei a 2ª série do ensino fundamental I na Escola Paroquial Dom Antônio Monteiro. De 2000 a 2003, morei na casa de meus tios em Cairu- BA, cuidando dos meus dois primos, da casa e estudando. Estudei em Cairu da terceira série do ensino fundamental I ao fundamental II. Passei pelo Grupo Escolar Dr. Luís Navarro de Brito, Escola Antônio Carlos Magalhães e o Colégio Estadual de Cairu (CEC). Nas três instituições de ensino, fui muito bem-vinda, tive excelentes professoras (es), construí amizades e vínculos que duram até hoje. A biblioteca era o melhor lugar para mim. Diversas vezes fui chamada à secretaria para justificar os muitos livros

⁴¹ Sujeita-mulher-negra é uma expressão da intelectual brasileira Conceição Evaristo (2005), que se refere à complexidade e heterogeneidade da mulher negra.

⁴² A Teoria Womanist Africana foi desenvolvida Clenora Hudson-Weems, Ifi Amadiume, Mary E. Modupe Kolawole, e outras, tendo como objetivo analisar e explicar as ideias e ativismo de mulheres negras africanas de diferentes perspectivas ideológicas. (DOVE, 1998, p. 21). O Mulherismo africana é uma teoria que visa a discussão de gênero numa perspectiva afrocêntrica. Assim, não é possível entender mulherismo africana sem conhecer a afrocentricidade (ANIN URASSE, 2016).

⁴³ Santiago do Iguape é o maior distrito do município de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia. Localizado na região noroeste da Bahia de Todos os Santos, perto da foz do Rio Paraguaçu, forma a Baía do Iguape, que é um encontro de água doce e salgada, cercada por pequenos morros que formam o Vale do Iguape. Segundo Costa (2012) a Baía do Iguape “é a área mais conservada da Baía de Todos os Santos, com uma área aproximada de 8.117,53ha, sendo que 2.831,24ha em terrenos de manguezais e 5.286,29ha de águas internas”. (COSTA, 2012, p. 3). O distrito Santiago do Iguape, e as comunidades que o compõem, passou por processos formativos e de lutas distintos, o que possibilitou o reconhecimento e certificação da Fundação Palmares como comunidade remanescente de quilombo, em onze (11) de abril de 2006 (JESUS, 2019).

grifados com meu nome completo. Lia qualquer livro, de qualquer gênero, de vários tamanhos e os indicados ou não pelas (os) professoras (es).

Estudei os três anos do ensino médio no Colégio Estadual de Cachoeira (CEC). Mais uma vez tive que conciliar estudos com emprego. Concluí o ensino médio em 2006, um ano depois da criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sancionada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005. Inúmeras vezes as (os) professoras (es) nos incentivavam a dar continuidade aos estudos e nos alertavam da possibilidade de a UFRB ser ocupada exclusivamente por estudantes de outros estados.

No entanto, em 2007, nasceu minha filha, Maria Eduarda, o que fez com que eu adiasse o meu ingresso no ensino superior para sete anos mais tarde. Eu tinha apenas vinte anos de idade, estava desempregada e frustrada por não poder dá continuidade ao meu projeto de vida acadêmica. Porque sim, eu tinha um projeto de ingressar em uma universidade para cursar nutrição ou psicologia! Durante esse processo, passei a fazer cursos, estudar para concursos e criar estratégias diversas para cumprir as responsabilidades de uma maternidade não planejada e solo⁴⁴.

Já em 2013, ingressei na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) por intermédio do Sisu para cursar o bacharelado em Artes Visuais. Ingressei pelo sistema de cotas para estudantes que cursou todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Permaneci nesse curso apenas um ano, por considerar o mundo das artes uma realidade distante para minha inserção no mercado de trabalho.

No ano de 2014, ingressei na mesma Universidade e mesmo Centro de Ensino também por intermédio do Sisu – por desconhecimento sobre a forma de ingresso por transferência interna⁴⁵ – para cursar o bacharelado em Serviço Social, período noturno. Ingressei também pelo sistema de cotas para estudantes que cursou todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou

⁴⁴ Isso não significa que a maternidade compartilhada seja garantia de divisão igualitária dos afazeres domésticos, da educação das crianças e da liberdade de ser e estar em qualquer espaço.

⁴⁵ A Transferência Interna é uma das nove formas de ingresso na UFRB, que “é a forma de ingresso que permite ao discente regular da UFRB, **uma única vez**, por meio de processo seletivo específico, a mudança do curso de graduação a qual está vinculado, para outro curso de graduação oferecido pela UFRB”. As formas de ingresso na UFRB são: Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Cadastro Seletivo, Transferência Interna, Transferência externa, Matrícula de Portador de Diploma de Nível Superior, Rematrícula, Transferência Ex Officio, Aluno Especial, Indígenas Aldeados e Quilombolas. Mais informações disponíveis em: <https://ufrb.edu.br/portal/formas-de-ingresso>.

inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Não era o curso que gostaria de fazer, mas aproveitei a nova oportunidade. O curso que me interessava – Psicologia – era oferecido em Santo Antônio de Jesus, a mais ou menos 69,8km de distância da cidade de Cachoeira. Morar, maternar, trabalhar e estudar em outra cidade era uma realidade distante para mim.

Após o primeiro ano cursando Serviço Social, fui beneficiária do Programa Bolsa Permanência (PBP), que é um auxílio financeiro no valor de R\$ 900,00, que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (estudante baixa-renda, indígenas e quilombolas). O PBP foi determinante para minha permanência e conclusão do curso de Serviço Social.

Participei e me envolvi em eventos, oficinas, palestras e cursos com os mais variados temas, espaços de aprendizados e provocações, e também em Grupos de Trabalhos (GTs). Participei, sem bolsa, do Grupo de Trabalho e Pesquisa de Serviço Social na Educação – GTSSSED da UFRB, entre os anos de 2016 e 2018, sob orientação da profa. Dra. Marcela Mary José da Silva. Participei também, junto com mais três colegas, do grupo de pesquisa sobre o “Diagnóstico de vulnerabilidade social do município de Cachoeira”, em 2017. O grupo era coordenado pelas profas. Dras. Jucileide Ferreira do Nascimento e Heleni Duarte Dantas Ávila.

A partir desse último grupo de pesquisa, resolvi fazer o estágio obrigatório no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da comunidade de Santiago do Iguape por um ano. A partir da experiência do estágio, das discussões, das provocações na sala de aula e das observações feitas no meu diário de campo, resolvi fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área da educação, cujo título foi “Representações sociais de professores e estudantes quilombolas sobre a escola”.

Durante a elaboração do meu TCC fui incentivada por meu orientador, o Dr. Wilson Rogério Penteado Junior, a intencionar a continuação da minha pesquisa em uma pós-graduação. Entre diálogos, ponderações e consciente dos desafios que essa decisão poderia trazer, resolvi realizar o processo seletivo de alunos regulares 2019.1, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento. Sem maiores pretensões, fiz a inscrição e iniciei os estudos das bibliografias disponibilizadas. Foi com muita surpresa que apreciei a

aprovação na primeira etapa, a prova escrita. Aproveção essa que ocorreu também nas etapas subsequentes.

Ingressei pela política de cotas, que está amparada na Resolução CONAC 033/2018, a qual dispõe sobre o sistema de cotas raciais para o acesso e outras políticas de ações afirmativas para a Permanência de Estudantes Negras (os), Quilombolas, Indígenas, Pessoas Trans (Transgêneros, Transexuais e Travestis) e Pessoas com Deficiência em todos os cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em seguida, participei da seleção e fui aprovada no Programa de Demanda Social (MD), que tem como objetivo apoiar discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, por meio da concessão de bolsas de estudo, nos níveis de mestrado e doutorado (CAPES, 2010)⁴⁶.

Tanto a política de ingresso quanto a política de permanência possibilitaram e transformaram significativamente a configuração das universidades brasileiras. Essas políticas foram e são fundamentais para que grupos historicamente excluídos fossem inseridos nos espaços acadêmicos e pudessem disputar vagas no mercado de trabalho mais qualificados.

Apresentei acima aspectos gerais da biografia das duas intelectuais negras, as Dras. Maria Asenate e Vera Rodrigues, e também da minha. Em um exercício de autoavaliação e autodefinição, nos opomos aos estereótipos e as imagens desumanas que são impostas cotidianamente a nós, mulheres negras. Deste modo, analisamos e tecemos contra-olhares (HOOK, 2019) sobre essas categorias sem apelar para a identidade vitimada. Pois, como nos lembra Emicida (2019), “permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes, é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir”. E porque, apesar do lugar de precariedade no qual a população negra deste país está inserida, nós não temos apenas narrativas de dor e tragédias para contar.

Quando falo da experiência como mulher negra, estou falando da minha experiência individual de ser mulher negra. Não é minha pretensão usar pontos de vistas essencialistas⁴⁷, que tratam da experiência da mulher negra como fixas,

⁴⁶PORTARIA Nº 076, DE 14 DE ABRIL DE 2010. Disponível: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741#anchor> Acessado em dezembro de 2020.

⁴⁷ hooks, bell. Essencialismo e experiência. In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

totalizadoras ou homogêneas. Isso porque considero válido o conhecimento baseado na experiência, quando este não é visto de maneira hierárquica, podendo, assim, potencializar a construção de outros conhecimentos. Compreendo, portanto, as heterogeneidades e as complexidades que nos formam como mulheres negras, como enfatizado pela ativista do movimento de mulheres negras Dra. Jurema Werneck:

[...] as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista. Ao afirmar estas heterogeneidades, destaco a diversidade de temporalidades, visões de mundo, experiências, formas de representação, que são constitutivas do modo como nos apresentamos e somos vistas ao longo dos séculos da experiência diaspórica ocidental. (WERNECK, 2010, p. 10).

Assim, celebramos a “nossa capacidade de se mover” em um sistema-mundo moderno/colonial, estruturado pelo racismo patriarcal, e reivindicamos uma existência para além da dominação, da expropriação, da dor, do sofrimento, do extermínio, do estupro e da tortura. Reivindicamos uma existência humana, criativa e ética, na qual possamos nos descrever com nossas próprias palavras.

4 TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE MULHERES NEGRAS: NOSSOS PASSOS VEEM DE LONGE E VÃO ALÉM

Ocê pensa que caminho e estrada é tudo a mesma coisa, mas tá errado, minha fia. A estrada é uma coisa, o caminho é outra. A estrada é uma via, uma picada no mato, um cortado no chão e é muita. O caminho é quando ocê escolhe uma estrada pra seguir e chegar no seu lugar.

Exu Tranca Rua
(CIDINHA DA SILVA, 2010)

Como afirmam Cruz e Rodrigues (2021, p. 29) ao analisarem as “trajetórias de ausências” de Zora Hurston e Lélia Gonzalez, “o caminho é tortuoso, não há linhas retas a serem seguidas. Assim descobrimos que as nossas intelectuais, assim como eu, não fizeram uma caminhada linear, sem atalhos e/ou encruzilhadas”. O mesmo entendimento se aplica às acadêmicas/intelectuais interlocutoras desta pesquisa, as Dras. Vera Rodrigues e Asenate Franco, que por meio de numerosos e variados atos criativos percorreram e percorrem caminhos que foram e são construídos e constituídos por encruzilhadas dialógicas, ou seja, “a encruzilhada como lugar de encontros, de desencontros, de caminhos e possibilidades diversas” (NOGUEIRA, 2020, p. 118), marcada por dissabores, persistências, insistências, criação, mobilização, organização, habilidades, imaginação. Enfim, entendemos que “os caminhos se dão de maneira tortuosa. Através de idas e vindas, rupturas e enlaces” (CRUZ E RODRIGUES, 2021, p. 32).

Entendemos também, que não há uma sequência lógica, cronológica ou uma linearidade progressiva dos acontecimentos da vida das interlocutoras, ou na minha, mas sim uma construção da realidade que se produz na narrativa ou no relato de vida. Procuramos com isso, não incorrer na *ilusão biográfica* tão criticada pelo filósofo francês Pierre Bourdieu (1989). Segundo esse filósofo, somente podemos entender as trajetórias se nos atentarmos para o fato de que os agentes sociais constroem a realidade social, mas a gênese dessa construção é estrutural. A incorporação e interiorização do social se realizam na objetivação do *habitus*, que segundo ele corresponde a “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço em movimento e submetido a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1997, p. 81-82). Ou seja, como “princípio gerador e organizador de práticas e representações” (THIRY-CHERQUES,

2006, p. 7), esse *habitus* é incorporado nos modos de sentir, pensar, perceber, de fazer, de posicionar-se no mundo, levando os agentes sociais a agirem e criarem estratégias por meio das correlações de força de cada campo social. E a objetivação dessa relação resulta em uma trajetória.

Neste sentido, procuramos traçar uma trajetória acadêmica em conexão com alguns aspectos de vida das Dras. Vera Rodrigues e Asenate Franco, e da minha própria vivência, que com nossas particularidades, percorremos caminhos e criamos estratégias de acordo com as regras do campo dominante em que nos inserimos.

4.1 Estratégias de Agenciamento, Enfrentamento e Formas de Resistência

Alinhado ao enfrentamento às opressões, este capítulo apresenta os processos de resistência às opressões interseccionais desenvolvidos pelas interlocutoras e a autora desta pesquisa, em suas trajetórias acadêmicas e evidencia o contexto em que são forjadas essas trajetórias. Assim, será apresentado como nos posicionamos estrategicamente como acadêmicas/intelectuais e produtoras de conhecimentos desafiando as estruturas opressoras para seguirem os nossos caminhos e chegarmos aos nossos lugares. Com isso, pretendemos provocar a lógica colonial e patriarcal que nos vê, nos descreve e nos representa como sujeitas passivas e sem agência, além de ocultar que os sujeitos são sempre, ou ao menos parcialmente, “conhecedores”, e assim, capazes de agir a favor e contra as estruturas que os formaram (GIDDENS, 2003).

Entendemos como estratégias toda e qualquer ação, prática ou investimento que resulte em mudanças efetivas na vida acadêmica das interlocutoras ou da minha. Estratégias construídas ou adquiridas a partir do conhecimento ou reconhecimento das regras do jogo do campo acadêmico, que direciona nossas ações, percepções e reflexões. Estratégias que contenham potencialidades objetivas capazes de transformar todos os nossos – e dos nossos familiares, amigos (as), companheiros (as) – investimentos econômico, psicológico, cultural ou social que dispomos em forma tempo, de intelecto, de energia, de trabalho, de dinheiro, de espiritualidade em movimentos de luta material e política. Estratégias que de alguma forma movimentem o monopólio do poder que dita as regras, que promove consensos e que legitima violências físicas e simbólicas (BOURDIEU, 1989).

Neste sentido, estratégias de agenciamentos seria a capacidade de articulação, mobilização e organização de ações capazes de alterar ou preservar o “estado das coisas” do campo acadêmico, estabelecendo, assim, lutas simbólicas, enfrentamentos e formas de resistências (BOURDIEU, 1990; GIDDENS, 1989).

Dessa forma, procuramos evidenciar nas trajetórias os “campos de possíveis”, os condicionamentos e as interações sociais, as predisposições para agir dessa ou daquela maneira, as motivações para seguir carreira acadêmica e os limites e possibilidades impostos para isso.

4.2 Interseccionalidade: Raça, Gênero e Educação Superior

Como já foi mencionado na introdução, esta pesquisa está fundamentada nas bases epistemológicas do feminismo negro e autoras (es) decoloniais, a partir do paradigma interpretativo interseccional de opressões, no qual raça, classe, gênero, sexualidade e outras opressões enquanto marcadores de desigualdades sociais estruturam e organizam hierarquias sociais na vida de grupos historicamente excluídos, especialmente na vida das mulheres negras (DAVIS, 1981; GONZALEZ, 1981; LORDE, 1984; CRENSHAW, 1991; COLLINS, 1990; AZEREDO, 1994; RIBEIRO, 1995; WERNECK, 2009; CARNEIRO, 2005; BAIRROS, 2010; entre outras).

O conceito de interseccionalidade da jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177)⁴⁸, diz respeito a “forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. A autora argumenta que a desigualdade social vivenciada por mulheres negras não pode ser explicada apenas a partir de uma dimensão de análise, porque múltiplos sistemas de opressões construídos mutuamente afetam sua vida. Para Patrícia Hill Collins (2021),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana.

⁴⁸CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002.

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Collins (2019), explica que opressões interseccionais são organizadas por uma matriz de dominação. Segundo a autora, qualquer matriz específica de dominação, seja analisada por um sistema de poder, seja analisada através de opressões interseccionais, é organizada por quatro domínios de poder inter-relacionados e com propósitos específicos: o domínio estrutural, que “diz respeito ao modo como as instituições sociais são organizadas a fim de produzir a subordinação das mulheres ao longo do tempo” (COLLINS, 2019, p. 438), ou seja, organiza a opressão. O domínio disciplinar tem “a forma de governar baseada em hierarquias burocráticas e técnicas de vigilância” com função de administrar as relações de poder (COLLINS, 2019, p. 448). O domínio hegemônico justifica as práticas exercidas nos dois domínios anteriores, manipulando a ideologia, a cultura, as imagens, as ideias e os símbolos. E por último, o domínio interpessoal, que influencia a experiência e consciência individual “por meio de práticas rotineiras e cotidianas que dizem respeito ao modo como as pessoas tratam umas às outras” (COLLINS, 2019, p. 453). Juntos, esses quatro domínios de poder produzem e reproduzem as desigualdades sociais vivenciadas por mulheres negras em diferentes esferas.

As opressões interseccionais que são organizadas por esta matriz de dominação impõem subalternidade, extermínio, exploração, expropriação, morte, estupro e tortura (MALDONADO-TORRES, 2019); por outro lado, provocam agenciamentos, processos de resistências, mobilizações democráticas, empoderamento, autodefinição, etc., (BERNARDINO-COSTA, 2015; PEREIRA, 2019; BUENO; 2020). Alinhada ao enfrentamento às opressões, apresentamos abaixo os processos de resistência às opressões interseccionais desenvolvidos por nós, mulheres negras, em nossas trajetórias acadêmicas e o contexto em que foram forjadas essas trajetórias. Nesta direção, identificaremos no percurso graduação-mestrado-doutorado, as estratégias de enfrentamentos, as negociações, os deslocamentos e os desafios para superar os limites impostos pelas opressões

interseccionais, e quais acordos foram possíveis fazer para a caminhada na encruzilhada da vida acadêmica.

4.2.1 Maria Asenate – Minha Vida não é Folha de Papel Sem Palavras ou Sentimentos: Gênero e Raça a (Re) Constrói

Figura 5 – A profa. Dra. Maria Asenate em sua formatura



Fonte: acervo pessoal da Dra. Maria Asenate

A Dra. Maria Asenate Franco realizou diversos cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entre eles, o curso de Língua Portuguesa com ênfase em Redação, ministrado pela professora Maria de Lourdes Siqueira, com o objetivo de realizar o vestibular. Nessa época, como nos dias atuais, a prova de redação recebia um grande peso nos processos seletivos de faculdades privadas e era o principal critério de desempate.

Assim, ela ingressou no ensino superior em 1990, aos vinte e três (23) anos de idade, para cursar Serviço Social na Universidade Católica do Salvador (UCSal), localizada em Salvador, seis (6) anos após a conclusão do ensino médio, pois ela

era servidora pública na Prefeitura Municipal de Camaçari, desde 1985. O que a faz criar várias estratégias de sobrevivência e empenhar-se para conciliar o emprego, a maternidade não planejada, a vida pessoal e a vida universitária. Em suas palavras:

A diretora conseguiu fazer um horário de modo que eu ficasse com as duas últimas aulas. E aí eu conseguia conciliar. Saía da escola às 16h30 minutos ou às 17h. Quando era 19h eu voltava para dar aula de novo. Terminava a aula entre às 22h20 ou 22h30 minutos para ir para casa dormi e acordar às 04h da manhã, e às 04h30 minutos sair novamente. Foram quatro (4) anos e meio da minha vida nessa trajetória. O que eu fazia, eu tinha que me manter, tinha que pagar o transporte, tinha que tirar cópias, tinha que comer alguma coisa porque “tomava café” muito cedo, mais ou menos 10 minutos para as 05horas da manhã, e ficava na universidade até as 12h20 mais ou menos; então eu tinha que comer alguma coisa. Eu tinha que ter roupas porque não era farda; você tinha que ter uma roupa para ir. E eu já tinha minha filha também, então, eram gastos que eu tinha que ter e pagar a universidade.

A partir disso, ela percorria todos os dias aproximadamente 52 quilômetros de Camaçari para Salvador para estudar.

Eu saía de Vila de Abrantes às 04h da manhã – eram quatro ônibus, dois para ir e dois para retornar – para estar na Católica às 07h; e voltava às 12h20 minutos. Chegava em Vila de Abrantes às 14h30 minutos – e não pense você que eu ia almoçar, eu ia dar aulas. Chegava à escola atrasada – as aulas começavam às 13h e eu chegava às 14h30 minutos na sala de aula, veja que loucura!

Neste período, já era mãe da Aydil Franco, nascida em 1987, portanto com três anos de idade: “minha filha Aydil tinha três anos de idade quando entrei no ensino superior”. No segundo semestre da graduação engravidou, sem planejamento, da Lays Franco, nascida em 1991.

Eu estava no segundo semestre no serviço social quando engravidei da Lays. Foi uma gravidez não planejada. Eu estudava pela manhã, a tarde e noite dava aula. Então foi muito difícil. Ela nasceu em 29 de setembro, três dias após meu aniversário.

Assim, nesse momento, tornava-se mãe de duas crianças, no contexto no qual era estudante universitária e servidora pública. Nesta encruzilhada dialógica, morava na casa da mãe e dividia os cuidados e as responsabilidades da criação das crianças com sua família.

Confesso que foi muito difícil na casa de minha mãe; eu sofri muito; teve muito sofrimento; tive vontade de desistir do curso de serviço social. Então foi muito difícil; minha filha Laís nasceu e com três meses ela começou a ter problemas respiratórios, eu não podia amamentá-la direito porque eu estava na faculdade, estava no trabalho, às vezes o peito ficava cheio de leite, e aí ela ficava sob os

cuidados da minha mãe, tinha uma moça para também dar o apoio. Não convivi com o pai dela.

Além dos desafios da maternidade em contexto acadêmico, muitas mulheres, em especial as negras, desempenham as responsabilidades e os cuidados parentais sem o apoio dos pais ou dos companheiros. Como esclarece Scavone (2001),

A realização da maternidade ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional, já que, nas responsabilidades parentais, ainda são elas as mais sobrecarregadas (SCAVONE, 2001, p. 145).

Neste sentido, como relatado pela Dra. Maria Asenate abaixo, as mulheres vivem sobrecarregadas pelas dinâmicas do trabalho, pela total responsabilização da maternagem e também pelos desafios da vida universitária.

Então foi uma trajetória difícil para mim porque tinha que dar conta de maternidade, de faculdade e de trabalho. Eram três turnos, quando era no sábado e no domingo eu cuidava das roupinhas dela. Dava toda atenção que podia. É uma criança teve muitos problemas respiratórios; às vezes eu faltava à aula e ao trabalho para ficar com ela internada. Foi muita luta e resistência, mas hoje minha filha é advogada.

Ela enfrentou desafios também para custear os seus estudos, já que a UCSal é uma unidade de ensino particular. Então, custou por conta própria até o quarto semestre e a partir do quinto foi contemplada com 80% de empréstimos do crédito educativo. Criado em 1975, o Programa de Crédito Educativo (CREDUC) tinha o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidade e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. Aprile e Barone (2009) explicam que o programa tinha objetivo de “buscar a igualdade de oportunidades educacionais; diminuir a evasão do ensino superior; e proporcionar às camadas populares recursos financeiros para cursar o ensino superior, entre outros” (APRILE E BARONE, 2009, p. 9). Atualmente é chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e tem como objetivo financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação.

Eu mesma passei muita dificuldade quando estudei na Universidade Católica, porque apesar de eu ser professora, meu salário era pouco, não dava para pagar a mensalidade. Então, eu passava dois, três meses sem pagar, tomava um empréstimo, pagava aqueles meses. Acontecia isso diversas vezes. Quando cheguei ao quinto semestre

consegui o crédito educativo. O governo pagava 80% para depois eu pagar e graças a Deus paguei tudo.

Assim como na educação básica, a Dra. Maria Asenate recebeu apoio de diversas professoras (es) durante a sua graduação, que depois se tornaram suas referências na caminhada acadêmica.

No curso de serviço social eu tive o professor Edson, um professor de estatística, economista, negro; ele sempre estava me colocando para cima; na época eu estava grávida quando fazia a disciplina dele, um barrigão. Dia de sábado de manhã eu ia para aula dele e a gente criou um vínculo dele me dizer que nós negros devemos fazer tudo bem feito, procurando sempre estar buscando... Ele não chegou a dizer que deveríamos ser os melhores, ele não me falou dessa maneira, verdade seja dita, mas ele disse que não deveríamos nos conformar com o pouco, com a coisa de qualquer jeito. Ele foi fundamental para eu buscar ser o que eu sou hoje, com todos os meus defeitos. A professora Socorro Paim, de Política Social, como já falei foi uma referência para mim, entre outras professoras (es).

Suas (es) professoras (es) também foram fundamentais para a escolha do curso, que a princípio seria Letras, entretanto, ela ingressou no curso que era sua segunda opção. Isso porque, muitas vezes temos que acolher compulsoriamente as oportunidades acadêmicas que nos são ofertadas, e assim garantir que estaremos em disputa nesse campo. E porque, na vida de pessoas em situação de pobreza e/ou negras, talvez não haja uma terceira chance.

Eu queria ser enfermeira quando eu fazia magistério. Depois fui tomando gosto na questão de ser professora. Depois pensei em fazer um curso de Letras. Só que quando eu fiz o vestibular eu passei para serviço social, que foi a segunda opção. Eu pretendo fazer outra graduação; sempre tive vontade de fazer filosofia, de fazer história. Já comecei cursar filosofia duas vezes e parei.

Percebemos que há uma imbricação entre as questões de classe, gênero e raça na configuração das carreiras universitárias no Brasil no que diz respeito às áreas de formação ou cursos frequentados, sendo que as mulheres e os negros estão em cursos de menor prestígio social (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004)⁴⁹. Neste sentido, a decisão sobre qual curso frequentar está inserida nas correlações de força e no conhecimento das regras do jogo do campo acadêmico, que é hierárquica, racista e sexista na maioria das vezes.

⁴⁹ BELTRÃO, Kaizo; TEIXEIRA, Moema de P. O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. (*Texto para Discussão n. 1052*).

Após a sua graduação em Serviço Social, a Dra. Maria Asenate realizou duas especializações, a primeira em Gerente de Cidades, no Centro Educacional de Tecnologia em Administração (CETEAD), entre os anos de 2005 e 2006; e a segunda em Gestão Pública e Relações com o Terceiro Setor, na UCSAL, entre anos de 2005 e 2007⁵⁰.

Eu tinha certa disponibilidade dentro da minha carga horária e tinha como conciliar meus estudos e o trabalho. Teve uma época em que eu trabalhava na prefeitura de Salvador, eu trabalhava na prefeitura de Camaçari como professora e como coordenadora e fazia duas especializações: uma terça à noite, e outra dia de sexta e sábado. E pensei: como eu estou conseguindo dar conta? Confesso que foi difícil para mim, conciliar. Mas, enfim, concluí as duas especializações.

Durante o período destas especializações ela já cogitava ingressar na Pós-Graduação *stricto sensu*.

Fiz especialização na área de Gestão Pública e sempre pensando no mestrado... Aqui na Bahia nós tivemos um atraso muito grande do *stricto sensu* no serviço social. Nós viemos ter um mestrado em Serviço Social na Católica, em 2008. Então, eu ficava sempre observando os editais da federal de Pernambuco; uma vontade! Da UERJ, outra vontade..., mas aí eu ficava a pensar nas dificuldades. Como fazer para me manter?

Assim, em 2009, ingressou no mestrado na área de Políticas Sociais e Cidadania com objetivo de pesquisar a questão do trabalho infantil, contudo, optou por pesquisar a questão de gênero a partir da sua própria vivência⁵¹.

Ingressei no mestrado na área de Políticas Sociais e Cidadania, onde eu entrei com meu anteprojeto que falava sobre a questão do trabalho infantil. Mas depois conheci a professora que foi minha orientadora tanto no mestrado quanto no doutorado, e ela me mostrou possibilidade de eu trabalhar a questão de gênero a partir da minha própria vivência; eu como uma mulher que dentro da sociologia, nós vamos dá a expressão de mulheres chefe de família. Dentro da antropologia já vai falar família matrifocal e no serviço social a família monoparental feminina ou masculina. Como a coordenadora do mestrado é uma socióloga, foi minha professora de

⁵⁰ Especialização em Gerente de Cidades, com carga horária de 364h, no Centro Educacional de Tecnologia em Administração, (CETEAD), Brasil. Título: Crescimento Populacional Desordenado de Camaçari de 200 a 2004. Orientador: Izabel Cristina Firmo. 2005-2006.

Especialização em Gestão Pública e Relação com o Terceiro Setor, com carga Horária de 405h, na Universidade Católica do Salvador, UCSAL, Brasil. Título: Pobreza e Assistência Social em um contexto neoliberal: o caso da Secretária de Segurança Alimentar e Benefícios Sociais. Orientador: Michael Jonas. 2005-2007.

⁵¹Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Título: DRIBLAR E APRENDER A JOGAR: As Estratégias de Sobrevivência de Mulheres Chefes de Famílias de Classes Populares. Ano de Obtenção: 2011. Orientador: Márcia Santana Tavares.

sociologia na graduação e tinha um número expressivo de docentes, sociólogos, sociólogas; terminou que ficou chefe de família. Mas aí quando eu trabalhei em alguns artigos, eu fui para a literatura de serviço social sempre colocando família monoparental.

Segundo a profa. Maria Asenate, havia uma lacuna sobre o pensamento feminista negro e das hierarquias raciais em sua graduação em Serviço Social e também no mestrado: “trabalhei na pesquisa a partir do meu entendimento enquanto mulher, pela ausência da discussão do feminismo negro e da questão étnico-racial dentro do Serviço Social; e dentro do mestrado permaneceu uma lacuna sobre essa questão”. Ela completa:

Quando eu fiz o curso de serviço social nos anos 90, nós não falávamos em gênero; o serviço social falava mulher, e nós trabalhávamos o campo mulher. Então permaneceu a lacuna também no mestrado. No doutorado foi diferente, mas até o mestrado eu só trabalhei mesmo a questão de classe, a questão da pobreza intercalada, obviamente, com a questão de classe. Dentro da minha própria vivência, do meu cotidiano, queria entender essas mulheres que chefiavam suas famílias. Como lidavam com as adversidades, com os entraves, com as situações, propriamente ditas, da pobreza.

E em 2014, ela realizou pela segunda vez o processo seletivo e ingressou no doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM- UFBA), também sem auxílio financeiro de bolsas de estudos.

Para construir a sua carreira acadêmica a Dra. Maria Asenate precisou enfrentar desafios e fazer negociações diárias consigo mesma e com seus pares. Sua vida afetivo-sexual e seu tempo de lazer foram postas em segundo plano por causa das obrigações acadêmicas, do tempo dispensado ao trabalho e das responsabilidades e cuidados parentais exercidos sem apoio de um companheiro ou o pai das crianças.

Sobre o tempo disponível ao lazer, que é tão essencial para a qualidade da saúde em sua completude e para o bem-viver, muitas mulheres, principalmente as negras, não usufruem por causa das suas muitas jornadas: mães, universitárias, trabalhadoras, etc.

E o lazer, é outra coisa também, outro ponto; a minha filha disse para mim uma vez: - minha mãe, muitas vezes isso é uma fuga, essa coisa de você ficar estudando, pesquisando, lendo o tempo todo... Outra mulher me disse: dona Asenate, não venha fazer a entrevista hoje porque eu vou viajar. E aí eu pensei: meu deus, quanto tempo

eu não viajo! Outra disse: hoje não vou poder falar com a senhora que eu estou “comendo água”, estou indo para o bar beber.

Com isso, ela foi constantemente questionada: “a minha vida afetiva eu deixei muito de lado em função de está focada em meu trabalho e na academia. Olha o que o padre me disse que eu ia ficar para a titia”.

Mas enfim, Gabi, o doutorado se materializou na Asenate, aquela menina que veio de lá de Camaçari, que não conhecia Salvador direito e que pelo fato de ser mulher e uma mulher negra que não tinha marido; as pessoas achavam que eu era lésbica, falavam que não me viam com namorado, que eu estava boa de casar, de arrumar marido; perguntavam por que eu não “arranjava” um marido, dizendo que eu estava bonita, jovem. Um dia, o padre – hoje eu sou feita no candomblé, mas por um grande período da minha vida eu era muito da igreja católica. Um dia o padre olhou para mim e disse que eu estava sumida. Eu disse que estava fazendo mestrado e ele me disse: - cuidado para não “ficar para titia”, viu, cuidado! Eu pensei: olha que entrada desse padre! Então eu passei por essas situações.

Segundo bell hooks (2019, p. 13), “somos socializados (as) desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas”, mas “são os homens, como um grupo, quem mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado, do pressuposto de que são superiores às mulheres e deveriam nos controlar”. Como sistema de dominação, o patriarcado mantém e sustenta a vitimização, a exploração e a opressão às mulheres, mas não só. A privação da educação e a imposição do casamento são marcas desse sistema. E é o sexismo que alimenta essa ideia que faz com que todos se sentam no direito de opinar e intervir na vida de uma mulher que não tem, não quer ou não precisa de um homem ao lado para se autodefinir, para tomar suas decisões ou até para se legitimar como uma intelectual. Mulheres que desafiam o patriarcado são atacadas e são vistas como subversivas, principalmente quando resolvem fazer esse desafio por meio do conhecimento, da educação.

4.2.2 Vera Rodrigues: “Eu Estou Onde Quero Estar”

A Dra. Vera Regina Rodrigues, após dez anos da finalização do ensino médio, retomou a ideia de continuar os estudos ao ingressar no Movimento Negro, que na época se chamava Cooperativa Integrada de Cultura Afro-Brasileira (CICAB), em Porto Alegre. Esse hiato de mais ou menos dez anos da finalização do ensino médio para a definição de recomeçar os estudos ou o ingresso na universidade aos trinta e dois anos de idade acontece porque ela adiou seu projeto educacional para trabalhar e auxiliar financeiramente sua família.

Contudo, ela sempre esteve interessada em discussões que envolvessem a população negra e participava de qualquer evento com esta temática para ampliar seus conhecimentos. E foi a partir desse interesse que participou do I Encontro de educadores negros e negras ocorrido em Porto Alegre, em 1995. Nesse evento foi criado o curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, destinados à preparação de estudantes negros e “carentes” para ingresso em universidades. Após sua preparação nesse curso (figura) interessou-se em estudar em uma universidade pública.

Ah! Eu amei isso! Como eu não tinha dinheiro precisava de um lugar para estudar e era tudo voluntário. A gente estudava em um espaço cedido, uma creche em uma vila, nos pagávamos com comidas para as crianças durante semana. E no sábado a gente estudava lá, a creche virava uma sala de aula... os professores eram todos voluntários. Então com isso descobri queria estudar em uma universidade pública. Porque eu achava que a UFRGS era um lugar para mim. Se eu não posso pagar uma universidade particular e tem uma universidade pública, vou estudar em uma universidade pública, eu pensei. Embora me dissessem que ninguém entra na UFRGS... Eu pensava que seria difícil e foi, mas eu consegui. Eu tentei três vestibulares... Passei na terceira tentativa.

Figura 6 – A profa. Vera Rodrigues no curso pré-vestibular Zumbi dos Palmares



Fonte: Acervo da profa. Vera Rodrigues

Diante do histórico de negação de direitos e oportunidades educacionais para as classes populares e com a emergência de diversos movimentos sociais nos anos de 1960, surgem também os cursos pré-vestibulares populares com o objetivo de preparar estudantes “carentes” e negros para o ingresso no ensino superior. Entre eles está o Curso Pré-vestibular para estudantes negros e carentes, criado em 1976, no Município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro; o Curso Pré-Vestibular do atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ), criado em 1986; o Curso da Associação Mangueira Vestibulares, no Morro da Mangueira, município do Rio de Janeiro, em 1992; o Curso Pré-Vestibular do Instituto Steve Biko, criado em 1992, na Bahia; o Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense região, metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, criado em 1993; entre outros (NASCIMENTO, 2005). Além da preparação para o ingresso em universidades, “os cursos pré-vestibulares tinham como possibilidades o desenvolvimento da formação

política operando como fonte de informação, aprendizados e conhecimentos políticos, históricos e culturais” (NASCIMENTO, 1999, p. 72). E é também a partir dessa perspectiva que nasce, em 1995, o curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, que possibilitou a preparação da Dra. Vera Rodrigues para o seu ingresso na universidade.

Desse modo, ela ingressou no ensino superior em 1999, aos trinta e dois (32) anos de idade, para cursar o bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ela ingressou numa das primeiras turmas do curso noturno, opção que se colocava devido à impossibilidade de deixar de trabalhar na Companhia de Seguros onde era concursada durante o dia. Ingressou com mais de trinta anos na graduação também, pois postergou seu projeto educacional para trabalhar e auxiliar financeiramente a sua família. Realidade que se estende até os dias atuais, quando observamos que apenas 35,4% dos jovens negros de 18 a 25 anos de idade estão ingressando nas universidades brasileiras; para jovens brancos da mesma faixa etária a taxa é de 53,2%. E se 55,6% dos jovens negros de 18 a 25 anos de idade – beneficiários das políticas de ações afirmativas – já estão cursando o ensino superior, os jovens brancos da mesma faixa etária correspondem a 78,8% desse quadro.

Trabalhando de dia em uma companhia de seguros⁵² e estudando durante a noite, realidade de grande parte dos estudantes negros ainda hoje⁵³, ela percebeu uma desproporção entre seu capital econômico, cultural e simbólico e dos seus colegas de turma. Segundo a professora Vera, seus colegas tinham idade entre 17 a 23 anos, “a maioria já tinha viajado para o exterior, tinham conhecimento de outra língua; já tinham lido uma série de livros que eu nem sabia quem era o autor” (RODRIGUES, 2021).

Como já foi mencionado no capítulo anterior, a Dra. Vera Rodrigues ganhou o seu primeiro livro no ensino médio – presente de uma freira de origem italiana chamada Élide Fiorentin – porque sua família não tinha condições financeiras para estas aquisições: “o livro “O sonho de Prequeté” foi o primeiro livro que ganhei na

⁵²A Companhia União de Seguros, originalmente ligada ao Bannisul e depois privatizada em 20 de novembro de 1997 ao ser adquirida pelo Bradesco.

⁵³De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), aumentou o número de estudantes de 19 a 24 anos que trabalham e estudam, saindo de 45,4% em 2016, para 48,3% em 2019. Estudantes de instituições públicas que trabalham e estudam passou de 35,5% em 2016, para 36,7% em 2019; já para estudantes de instituições privadas esse número é bem maior, aumentou de 54,4% em 2016, para 58,3% em 2019.

minha vida e isso me marcou tanto que eu descobri que gostava de ler. Minha família não tinha dinheiro para comprar livros”.

Esta desigualdade de raça circunscrita na desigualdade de classe entre estudantes da rede privada e estudantes da rede pública, que é constituída, na sua maioria, por pessoas negras, é marca estrutural e estruturante da sociedade brasileira. Inicialmente, poderíamos pensar que apenas a incorporação de um *habitus* criado a partir do capital cultural – mas não apenas por ele – fosse o responsável por essa vantagem que pessoas brancas adquirem ao longo da vida. Entretanto, não podemos esquecer que esta desigualdade entre negros e brancos foi construída e consolidada no Brasil por meio da concentração e acumulação de renda provenientes da exploração, expropriação e estratificação social que resulta nessa reprodução social (manutenção de classe) e que se apresenta como natural.

Ciente dessas desigualdades e ao confrontar-se com essas disparidades, a professora Vera tomou uma decisão que a princípio pareceu inadequada para sua família: saiu de seu emprego na seguradora para tornar-se estagiária na Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Como estagiária tinha uma renda mais alta e mais tempo livre para se dedicar-se aos estudos. Importante mencionar, entretanto, que esta decisão não foi efetuada apenas por interesse de seguir carreira acadêmica, mas porque a seguradora foi privatizada e passaram a enxugar o quadro de funcionários periodicamente até o fim da empresa alguns anos depois. A Dra. Vera Rodrigues e mais alguns funcionários não estavam na lista de prioridade de demissão – pessoas mais velhas, com baixa escolaridade e dificuldade de se adaptar as novas posições que a reestruturação demandava – mas ela enxergou uma janela de oportunidade quando descobriu a existência do mestrado e a possibilidade de conseguir uma bolsa.

Para mim o desafio, minha cara, é que eu fazia curso noturno. Eu trabalhava na seguradora durante o dia – aliás, foi nesse trabalho que eu conheci Ana Paula. Porque quanto mais eu estudava mais eu descobria que o mundo era muito maior do que aquele tempo todo que eu passava dentro de um prédio. Eu dizia que eu ficava o dia todo empilhando papel com gente que cada vez eu percebia mais racista; mais estúpida. Eu não tinha vontade de conviver. Não que a universidade fosse um paraíso, mas a universidade perto daquilo para mim era tudo que eu queria fazer. Então a minha primeira dificuldade foi essa, eu chegava cansada a noite, com fome... Então era difícil para mim.

Com isso, finalizou a graduação se preparando para o mestrado porque sabia que não tinha tempo a perder, tanto pela sua idade, quanto pela necessidade. E assim, concluiu a graduação em ciência social em janeiro de 2004 e ingressou no mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em março de 2004, sendo a primeira mulher negra a ingressar nesse mestrado.

Recentemente eu soube, num momento que foi fantástico, quando eu participei de uma banca do programa de pós-graduação em Antropologia da UFRGS – primeira vez que eu volto à UFRGS como professora, e numa banca de um aluno cotista – que eu fui a primeira mulher negra a ingressar no mestrado em Antropologia da UFRGS. Houve outras pessoas negras, homens. Eu fui a primeira mulher negra.

No primeiro ano cursando o mestrado, trabalhou em uma ONG chamada Themis – Gênero, Justiça e Direitos Humanos⁵⁴; no segundo ano foi contemplada com uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após a experiência de cursar a graduação no período noturno e trabalhar durante o dia, sentia-se vivendo em dois mundos, pois percebeu que a universidade tinha muito mais a oferecer, como a biblioteca e o Restaurante Universitário (RU). Sabia que “estudar era muito mais que assistir às aulas. Assistir aulas era o básico, mas eu tinha que participar dos seminários, das palestras e dos eventos em geral. Eu tinha que ter um tempo para leituras” (RODRIGUES, 2021). Percebeu também que o perfil dos (as) estudantes da pós-graduação da UFRGS era formado por pessoas brancas da classe média; em uma turma formada por 12 ou 15 pessoas, havia apenas três pessoas negras, realidade que vem sendo alterada a partir das políticas de ações afirmativas.

Sem dúvidas as políticas de ações afirmativas alteraram significativamente a composição das turmas, o perfil dos estudantes, as formas como os conteúdos são recepcionados, provocando uma nova dinâmica no campo acadêmico. A presença de outros grupos sociais na graduação e na pós-graduação trouxe novas questões, novas discussões e novos temas de pesquisa. Como mencionado pela professora Vera Rodrigues, naquele momento do seu mestrado, a Antropologia Social da UFRGS não fazia uma discussão efetiva sobre raça. Ela lembra que:

⁵⁴A Themis – Gênero, Justiça e Direitos Humanos - foi criada em 1993 por um grupo de advogadas e cientistas sociais feministas com o objetivo de enfrentar a discriminação contra mulheres no sistema de justiça. Sua missão é ampliar as condições de acesso à justiça. É uma Associação Civil com sede em Porto Alegre (RS/Brasil). Disponível em: <http://themis.org.br/somos/>.

Eu fiquei seis meses sem orientadora. Teve uma professora que aceitou ser minha tutora, a professora Cláudia Fonseca. Mas como meu projeto de pesquisa era sobre comunidades quilombolas, portanto sobre relações raciais, não era o tema dela. Ela me disse: - até aqui eu colaborei contigo, e me deu dicas de leituras, de quais disciplinas fazer... Ela me situou naquele espaço, entende? Ela é uma mulher bastante experiente. Mas aí eu via que as pessoas não sabiam o que fazer comigo, não alguém que quisesse me orientar, quem viesse da área. Naquele momento, o máximo que a Antropologia da UFRGS dialogava era em termos de gênero. E já era a revolução. Raça, minha filha? Só se fosse o que eu chamava de raça festiva, que era aqueles estudos sobre carnaval, festa tal, mas eram estudos que para mim não focava nas desigualdades, não chamavam atenção... Depois eu conheci uma professora ou ela me conheceu, era uma recém-doutora, que tinha ingressado na Pós, a Denise Jardim. Ela me disse que tínhamos que abrir a discussão na Pós, nem que fosse a facção, bem coisa de gaúcho... E fomos assim. Eu também sabia que não podia bater de frente com certas coisas, com certos professores... Eu tinha que me equilibrar.

Quando a Dra. Vera Rodrigues ingressou no mestrado, a professora que orientava e conduzia esses trabalhos tinha se aposentado. Era a Daisy Macedo de Barcelos que pesquisava ascensão social de negros e fez um dos primeiros relatórios antropológicos sobre comunidades quilombolas no Rio Grande do Sul.

Tanto na graduação como na pós-graduação, a professora Vera Rodrigues conheceu o racismo em suas formas mais explícitas até as mais sutis; manifestado por meio do descrédito, da desconfiança, da falta de incentivo ou da professora que havia esquecido seu nome e sobrenome: “sempre me perguntava: você é quem mesmo? Veio de onde mesmo?” (RODRIGUES, 2021).

Nem sempre eu sentia que os professores acreditavam em mim, no meu potencial. Eu disse em outra entrevista que quando eu estava finalizando a graduação eu notava que muitos amigos meus eram perguntados sobre seus planos para a pós-graduação e tirando meu orientador que era um homem negro africano, professor José Carlos dos Anjos, quase nenhum professor me perguntava sobre os meus planos para o futuro. Era como se eu tivesse chegado ao limite, entendeu? Já estava bom... E aí eu fiquei pensando assim: eu quero fazer pós-graduação porque eu descobri que dava pra ser professora da universidade pública. Eu pensava: como é que vou ganhar dinheiro? Ah, eu vou ser professora! Para mim as coisas eram muito simples assim. Não tem muita crise, eu preciso trabalhar e preciso trabalhar no que gosto. Ah, eu vou ser professora! Aí descobri que para isso eu tinha que fazer mestrado e doutorado.

É evidente que isso tinha a ver também com o fato de que os estudantes do curso noturno quase não participavam das outras atividades da universidade porque estavam trabalhando durante o dia; não eram bolsistas de iniciação científica e não

faziam parte da “turma” daqueles que “naturalmente” se esperava que seguissem carreira acadêmica por causa do capital cultural dos pais, da família. Mas ocorre que estamos sempre lidando com a necessidade de demonstrar e defender nossa humanidade, incluindo nossa habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente (hooks, 2005). bell hooks ainda argumenta que a construção da intelectualidade negra é perpassada por conflitos oriundos de estereótipos racistas e sexistas que nos fazem questionar nossas competências e excelências intelectuais. A opção de seguir uma carreira acadêmica e/ou intelectual torna-se uma decisão árdua frente às imposições, desconfianças e desprezo imposto às mulheres negras (hooks, 2005).

Mas apesar de todo este descrédito, ao longo da sua trajetória acadêmica, a professora Vera Rodrigues ganhou diversos prêmios e títulos como o Jovem Pesquisador da UFRGS (2002); o prêmio ABA/MDA Territórios Quilombolas, Ministério do Desenvolvimento Agrário e Associação Brasileira de Antropologia (2005); o Prêmio Políticas Públicas e Equidade - 2a Edição, Fundação Getulio Vargas - Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (2010); entre outros⁵⁵.

E apesar de todas estas questões, o mestrado em Antropologia Social foi um preparatório para sua ida para Universidade de São Paulo (USP) cursar o doutorado também em Antropologia Social, em 2008. Para ela “esse mestrado foi um grande aprendizado; a UFRGS me preparou para USP”.

Ao mudar-se desacompanhada para a cidade de São Paulo, lugar no qual nunca havia estado, sentiu medo e nos primeiros seis meses, adoeceu. Como mencionado anteriormente, ao começar frequentar as aulas, ela passou a enfrentar o racismo dos seus modos mais sutis aos mais explícitos. Ela relata uma experiência que teve com uma professora seguidora das ideias do sociólogo Gilberto Freire:

Eu tive uma experiência na sala de aula com essa professora falando sobre as amas-de-leite, de forma bastante romântica. E eu me contrapus... E aquilo me fez mal, porque às vezes gente cansa... Eu

⁵⁵Outros prêmios: Certificate of Recognition, Ford Foundation - International Fellowships Program (2013); Construindo a Igualdade Racial - II Prêmio de Artigos Científicos, Coordenadoria dos Assuntos da População Negra de São Paulo (2012); Classificação em Concurso Público para Docente em Antropologia, Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (2012); Moção de Parabenização pela Semana da Consciência Negra, Câmara Municipal de Viamão RS (2007); Fórum de Pesquisa do IFCH, UFRGS (2002); Destaque no XIV Salão de Iniciação Científica, UFRGS (2002). Informações do Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8241487427753107>. Acessado em maio de 2021.

me lembro de que rolou um clima pesado durante a aula e eu sair para o corredor, e um colega negro veio atrás de mim – nós éramos os únicos negros naquela disciplina, e era um cara que eu nem conhecia, porque inclusive ele era do Direito, era uma turma de diversos cursos.

Nota-se que ao mesmo tempo em que ela passou por uma experiência traumática, que são as microagressões racistas, recebeu apoio e foi amparada por um colega negro.

Foi o momento que eu mais entendia o que ligava um negro a outro, porque aquele cara entendeu exatamente o que eu estava sentindo. Eu me lembro de que ele foi atrás de mim e me ofereceu um abraço. Para mim foi muito reconfortante, impactante e estranho, porque abraçar alguém que nunca viu na vida, mas a gente se entendeu. Ele me abraçou forte sem dizer uma palavra. Nós não conversamos, mas a gente se entendeu. Foi um dos momentos mais emocionante na universidade justamente porque eu sabia que ia seguir em frente, porque havia outros também. Acho que aquele cara fez uma boa carreira, ele era uma pessoa muito antenado, sensível.

Sem romantizar as relações, que são atravessadas por contradições, conflitos de interesses e tensões, este apoio em forma de “abraçar forte sem dizer uma palavra” é também fonte de fortalecimento, aliança e afeto para pessoas negras alijadas pelos racismos estrutural, institucional, recreativo e religioso.

Eu faço alianças prioritárias com os meus e com as minhas. Eu digo isso abertamente, eu aprendi a dizer. Eu boto para fora. Eu sei que isso causa espantos, causa certos espantos, mas eu estou sendo coerente com minha trajetória de vida. Eu estendo as mãos prioritariamente para os meus e para as minhas. Sou leal com quem é leal comigo. Isso é sobrevivência, inclusive, eu acho burrice pessoas negras que se isolam. Ficam fácil de ser derrubado porque tu te tornas um alvo e vai ser sempre aquela “neguinha” que todo mundo sabe que está lá naquela sala, naquele corredor, sozinha.

O espaço universitário também pode ser um espaço seguro e de acolhimento para a construção de alianças, local de estratégias de resistência, mobilização e organização política entre pessoas negras e outras. Hoje, esta rede de apoio é formada também através do crescimento e fortalecimento dos coletivos negros universitários (mulheres, quilombolas, indígenas, transexuais, entre outros), que se juntam para reivindicar e lutar por direitos, inclusive pela ampliação das políticas de ações afirmativas.

A Dra. Vera Rodrigues ingressou no doutorado por meio das ações afirmativas da Fundação Ford.

Eu fui para a USP com uma bolsa de ação afirmativa da Fundação Ford. Com dedicação exclusiva aos estudos, seguro saúde, intercâmbio; eu fiquei dois meses nos Estados Unidos; dinheiro para comprar livros, para moradia, para ajudar a família. A minha obrigação era estudar. Eu não podia, obviamente, ter notas baixas.

O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) é considerado a primeira iniciativa de ação afirmativa para a Pós-Graduação desenvolvida no Brasil. Foi criado em 2001 e implementado em 22 países do mundo, com previsão de duração inicial de dez anos, sendo prorrogado até 2013, com "objetivo principal de conceder bolsas de mestrado e doutorado a pessoas provenientes de grupos sociais sub-representados no ensino superior e que atestassem compromisso com a justiça social" (ROSEMBERG, 2013, p.04). No Brasil, o programa financiou 343 bolsas de pós-graduação para os grupos-alvos – negros e indígenas; nascidos nas regiões Noroeste (NO), Nordeste (NE), Centro Oeste (CO) – por constituírem os segmentos com menor acesso à Pós-Graduação. Assim, foram concedidas 50% das bolsas para mulheres; 95% para negros e indígenas; E 62% para os nascidos nas regiões NO, NE e CO (ROSEMBERG, 2013).

Após o término da bolsa em 2010, ela trabalhou como professora horista no Centro Universitário Senac, em São Paulo (2011-2012); foi consultora no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD), em 2012; oficina em Cidadania Multicultural na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), em 2011; professora convidada no Centro de Estudos Africanos (CEA-USP), em 2012; entre outras atividades.

Sempre digo aos meus alunos, nós temos que usar a estrutura a nosso favor. Eu gosto da universidade... Quero tê-la como meu cartão de visita, é meu direito. Como diz uma colega da UNILAB: não achei meu diploma no lixo. Sou a Vera Rodrigues, uspiniana.

E como parte de suas estratégias de ação ou investimento em sua carreira acadêmica, começou a projetar seu “afrosenho” quando estava finalizando o doutorado e se preparou para o processo seletivo para professores (as) permanentes da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Eu me lembro de que ouvi falar que ia ter concurso, aí falei para meu orientador na época: - olha, vou parar um mês com a tese e vou estudar para fazer o concurso. Eu lembro que ele ficou apavorado; ele me disse: - Vera, tu não podes perder essa tese; eu disse, - ah professor, não vou perder a tese porque eu não posso nem tomar

posse se eu não tiver o diploma de doutorado. Aí eu estudei como louca. Eu vivia, no máximo, para comer, dormir, tomar banho e voltar para os estudos. Era assim sem sair de dentro de casa.

A primeira vez que tomou ciência da UNILAB, em 2010, esta universidade ainda era um projeto. Já em 2012, com a implantação desta universidade na cidade de Redenção no estado do Ceará, decidiu: “é para lá que eu vou quando terminar o doutorado”, seu “afro-sonho”. E com determinação e dedicação, realizou o processo seletivo em julho de 2012, defendeu sua tese em setembro do mesmo ano e em janeiro de 2013 tomou posse como professora da citada universidade. Em suas palavras:

[...] Eu queria fazer uma coisa que gostava, estava cansada de fazer coisas que eu não gostava para poder sobreviver. Uma das coisas que me faz bem hoje, com todo cansaço, com todo o desgaste, com todo o processo de desvalorização de um país que desvaloriza a educação e seus profissionais, é que eu faço o que gosto, o que acredito.

É importante pontuar que seu casamento com o senhor Paulo Rodrigues se realizou após ela ter se tornado professora na UNILAB. A ausência de um casamento lhe deu a liberdade de ir morar em São Paulo para realizar o doutorado; foi também importante para seu intercâmbio na Colômbia e nos Estados Unidos para fazer o doutorado sanduíche, em 2009.

A Dra. Vera Rodrigues escolheu não ter filhos.

A questão da maternidade – que é uma ruptura para outras mulheres negras. Eu, por exemplo, nunca desejei ser mãe. A maternidade nunca foi um projeto de vida para mim, não me pergunte o porquê, mas nunca foi; nem quando eu era adolescente.

Escolher não ter filhos é uma conquista contínua dos movimentos feministas, já que a “maternidade em suas múltiplas facetas” foi “um símbolo construído histórico, cultural e politicamente como resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro” (SCAVONE, 2001, p. 142-143). Neste sentido, hooks (2019), esclarece que devemos pensar a maternidade para além de uma experiência compulsória ou como fonte de exploração ou opressão, devendo esta ser uma escolha afetiva.

Já me perguntaram se eu não tive filho por causa da carreira, da academia. Eu digo não, simplesmente eu nunca quis. Mas eu sei que tem mulheres que querem as duas coisas juntas. Eu acho que é possível ser mãe e ser tudo o que você quiser nessa vida, se essa

for tua escolha. A minha escolha, por absoluta falta de desejo foi exatamente essa.

Não deveríamos ter que explicar o porquê de não ter filhos, já que a *maternidade em suas múltiplas facetas* não diz respeito somente à concepção, mas a uma relação afetiva entre uma criança e um adulto, que pode ser estabelecida, por exemplo, entre sobrinhos (as) ou afilhados (as). E quando se trata da mulher negra escolhendo não ter filhos ou ter apenas um, rompe-se com uma ideia existente no imaginário social que diz respeito a representação da sexualidade da mulher pobre destinadas a ter muitos filhos, as “parideiras, insaciáveis, permissivas” (hooks, 1993, p.16).

Aquela coisa né, o que é que a filha da faxineira vai ser, o que vai fazer da vida? Ah, ela vai casar e ter os filhos dela; isso nunca foi atraente para mim, nunca foi. As pessoas estavam falando de casamento e eu pensando se um dia eu ia poder viajar de avião, se um dia eu ia ter minha própria casa. Isso tudo soava egoísta, embora seja interessante que na boca dos homens isso soa como plano de vida, na boca das mulheres como egoísmo.

Nesta intersecção de raça, classe, gênero, sexualidade e maternidade e as complexidades, implicações e particularidades que nos atravessam enquanto mulheres negras e longe dos discursos conservadores sobre “a família, a moral e os bons costumes”, nos situamos em um contexto no qual refutamos o determinismo biológico relacionado às mulheres destinadas socialmente a serem mães.

Hoje eu sei que posso distribuir melhor meu afeto. Meu afeto e meu carinho permanecem. Eu diria que existe certa ruptura de ideias, Gabriela. Que mexe nisso, de ser mulher e sua relação com o afeto e as suas prioridades na vida. Muita gente nos diz quais são as suas prioridades, mas a gente tem que descobrir quais são as nossas.

Que sigamos construindo nossas prioridades porque não temos apenas narrativas de dor e violências para compartilhar. E como disse Viola Davis “a única coisa que separa as mulheres negras de qualquer outra pessoa é a oportunidade”.

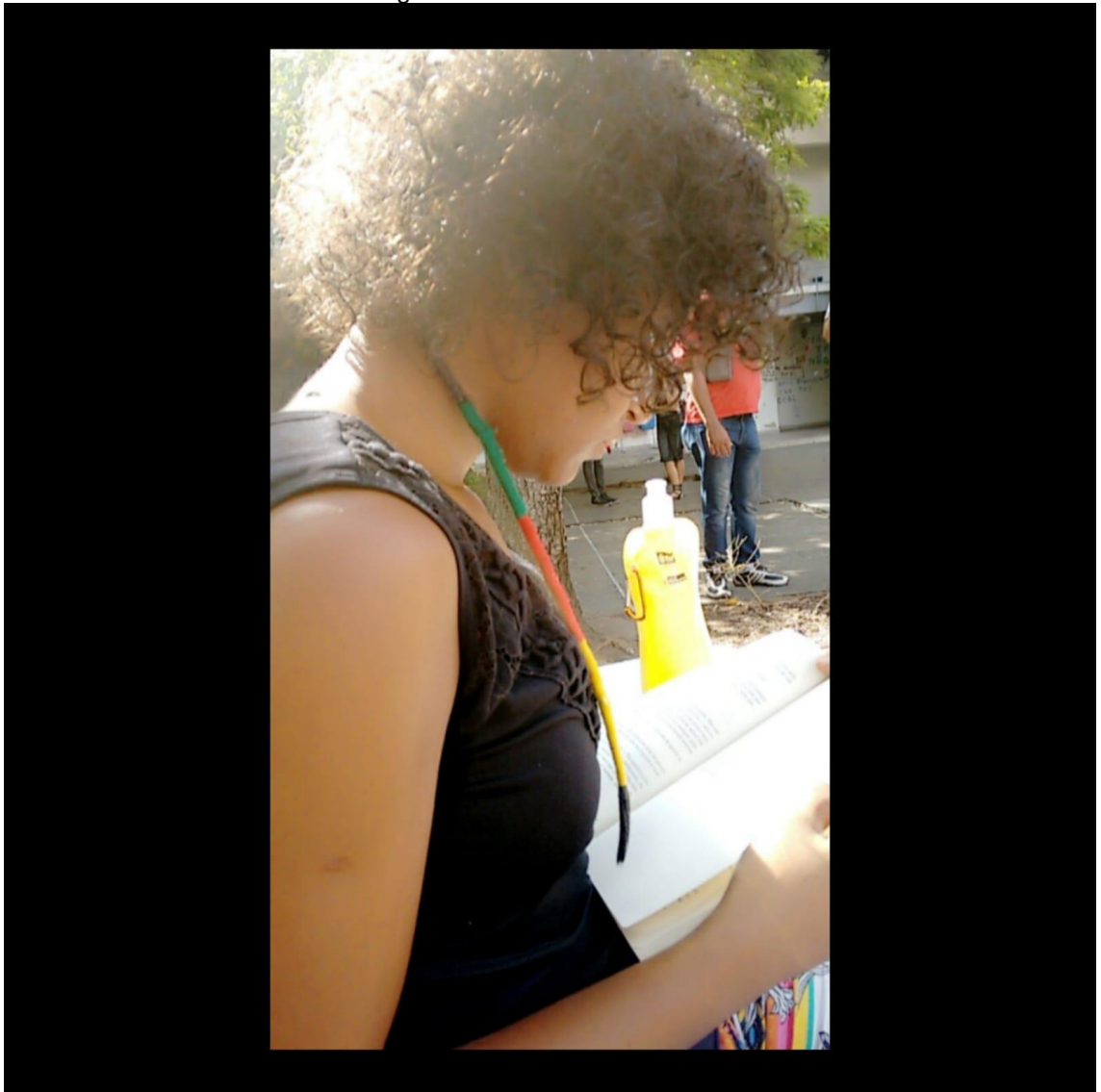
Além de professora adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), a Dra. Vera Rodrigues é professora efetiva no Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC-UNILAB. Líder do Grupo de pesquisa Oritá - Espaços, Identidades e Memórias e coordenadora da Linha de Pesquisa "Identidades e Políticas Públicas". Vice-coordenadora do Comitê de Antropólogos (as) Negros (as) da Associação

Brasileira de Antropologia (ABA). Diretora de Áreas Acadêmicas da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN), Gestão 2020-2022.

4.2.3 Gabriela Dos Anjos: Sou o Legado das Minhas Ancestrais

Eu não fiz contrato com a pobreza nem com a escassez. Não fiz acordo com as violências, as vulnerabilidades. Eu não fiz! Os meus também não fizeram.

Figura – 7 A autora no CAHL



Fonte: acervo da autora

No ano de 2013, sete anos após a conclusão do ensino médio e com uma filha (Maria Eduarda) de seis anos, ingressei na UFRB por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para cursar o bacharelado em Artes Visuais, período noturno, no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), localizado na cidade histórica de

Cachoeira-BA. Permaneci nesse curso apenas um ano, por considerar o mundo das artes uma realidade distante para minha possível inserção no mercado de trabalho.

No ano de 2014, ingressei na mesma Universidade e mesmo Centro de Ensino também por intermédio do SISU, para cursar o bacharelado em Serviço Social, período noturno. Entrei pelo sistema de cotas para estudantes que cursou todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Não era o curso que gostaria de fazer, mas aproveitei a nova oportunidade. O curso que me interessava – Psicologia – era oferecido em Santo Antônio de Jesus, a mais ou menos 69,8km de distância da cidade de Cachoeira. Nesse período minha filha, Maria Eduarda, tinha apenas sete anos.

Eu me preparei para o ENEM estudando em casa, pois aqui em Cachoeira não havia cursinhos preparatórios gratuitos e eu não tinha condições financeiras para custear um particular. Como já mencionei, ingressei na universidade após sete anos da conclusão do ensino médio. Isto ocorreu por conta da maternidade não planejada. Durante este período eu trabalhei como caixa em um supermercado, atendente e babá em uma pousada, camareira em um hotel-fazenda e atendente em uma farmácia.

No primeiro ano cursando Serviço Social eu ainda trabalhava na mesma farmácia como atendente. Então conciliava maternidade solo, trabalho, vida acadêmica e vida pessoal. Minha filha estudava no turno matutino. No meu intervalo para o almoço, eu a buscava na escola e a tarde eu pagava uma pessoa para cuidar dela. A noite ela era cuidada por minha mãe ou eu a levava para a sala de aula. Durante a aula ela lia algum livro ou jogava no celular até pedir para dormir. Dormia até o final da aula entre às 22h: e 40 minutos às 23h. Diversas vezes meu colega Leandro a levava dormindo do CAHL até a minha casa, localizada no bairro Caquende.

Vivemos esta jornada por um ano, até minha demissão sem justa causa. Passado o período do seguro desemprego, fui informada por um grupo de estudantes do Centro Acadêmico de Serviço Social que iam de sala em sala oferecendo informações das mais diversas, que, dependo da nossa condição social, poderíamos ter acesso a alguns auxílios do Programa de Permanência Qualificada (PPQ).

Quando procurei a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPPAE), fui informada do Programa Bolsa Permanência (PBP)⁵⁶, que é um auxílio financeiro de R\$ 900,00, que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (estudante baixa-renda, indígenas e quilombolas). Com este auxílio financeiro pude me dedicar com mais qualidade aos estudos, participar de diversos eventos diurnos e oferecer um tempo mais afetuoso a minha filha. Assim, o PBP foi determinante para minha permanência e conclusão do curso de Serviço Social.

A partir do auxílio financeiro do PBP, criei e aproveitei outras estratégias para uma permanência mais qualificada⁵⁷, como a participação e envolvimento em eventos, oficinas, palestras e cursos com os mais variados temas, espaços de aprendizados e provocações, e também em Grupos de Trabalhos (GTs).

Particpei, sem bolsa, do Grupo de Trabalho e Pesquisa de Serviço Social na Educação – GTSSSED da UFRB, entre os anos de 2016 e 2018, sob a orientação da profa. Dra. Marcela Mary José da Silva. O GTSSSED nasceu das ações de extensão e de mobilização social do Curso de Extensão sobre o serviço social na educação. Tem como objetivos a compreensão, estudos, pesquisas e efetivação da Política Pública de Educação. O Grupo era um espaço de debates, investigação e socialização de conhecimentos.

Particpei também do grupo de pesquisa sobre o “Diagnóstico de vulnerabilidade social do município de Cachoeira”, em 2017. O grupo era coordenado pelas profas. Dras. Jucileide Ferreira do Nascimento e Heleni Duarte

⁵⁶De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os critérios para receber o auxílio são os seguintes: o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições: I - possuir renda familiar per capita não superior a um 1,5 salário-mínimo; II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias; III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar; IV - ter assinado Termo de Compromisso; IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa. O disposto nos incisos I e II não se aplica aos estudantes indígenas ou quilombolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>.

⁵⁷Essa constatação é a partir do entendimento trazido por Santos (2009) sobre o significado de permanência. Para ela, permanência é duração (concepção de tempo que é cronológica); e transformação (espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiência e a transformação de todos e de cada um). E para uma permanência qualificada na universidade são necessárias condições materiais que permitam a subsistência (permanência material); e condições simbólicas de existência (permanência simbólica), “que é a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (SANTOS, 2009, p. 71).

Dantas Ávila. Eram 4 (quatro) estudantes da graduação envolvidos na pesquisa com bolsa concedida pela Prefeitura Municipal de Cachoeira no valor de R\$ 470,00 (quatrocentos e setenta) por 6(seis) meses. O objetivo da pesquisa era fazer um levantamento sobre a situação dos aparelhos da assistência social, colaborando para um aprimoramento dos serviços, do planejamento e das ações capazes de responder às demandas do município.

A partir desse último grupo de pesquisa, resolvi fazer o estágio obrigatório no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da comunidade de Santiago do Iguape por um ano. Entre as idas e vindas as terças e às quartas-feiras de Cachoeira (sede) para a comunidade no ônibus cedido pela prefeitura para os funcionários da área da educação e da assistência social, passei a observar as narrativas tanto das (os) professoras (es) como dos estudantes. A partir da experiência do estágio, das discussões, das provocações na sala de aula e das observações feitas no meu diário de campo, resolvi fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área da educação, cujo título foi “Representações sociais de professores e estudantes quilombolas sobre a escola”.

Durante a elaboração do meu TCC fui incentivada por meu orientador, o Dr. Wilson Rogério Penteado Junior, a intencionar a continuação da minha pesquisa em uma pós-graduação. Entre diálogos, ponderações e consciente dos desafios que essa decisão poderia trazer, resolvi realizar o processo seletivo de alunos regulares 2019.1, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento. Sem maiores pretensões, fiz a inscrição e iniciei os estudos das bibliografias disponibilizadas. Foi com muita surpresa que apreciei a aprovação na primeira etapa, a prova escrita. Aprovação essa que ocorreu também nas etapas subsequentes.

Feita a verificação da autodeclaração negra por meio da Comissão Aferição de Autodeclaração da UFRB (CAAD), fui aprovada e ingressei pela política de cotas, que está amparada na Resolução CONAC 033/2018, a qual dispõe sobre o sistema de cotas raciais para o acesso e outras políticas de ações afirmativas para a Permanência de Estudantes Negras (os), Quilombolas, Indígenas, Pessoas Trans (Transgêneros, Transexuais e Travestis) e Pessoas com Deficiência em todos os cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Em seguida, participei da seleção e fui aprovada no Programa de Demanda Social (MD), que tem como objetivo apoiar discentes de programas de pós-

graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, por meio da concessão de bolsas de estudo, nos níveis de mestrado e doutorado (CAPES, 2010).

Tanto a política de ingresso quanto à política de permanência possibilitou e transformou significativamente a configuração das universidades brasileiras. Essas políticas foram e são fundamentais para que grupos historicamente excluídos fossem inseridos nos espaços acadêmicos e pudessem disputar vagas no mercado de trabalho mais qualificados.

4.3 Processo de Assunção da Identidade Negra

Nesta subseção, trataremos do processo de assunção da identidade negra, que é uma construção social, histórica, cultural e plural (GOMES, 2017)⁵⁸, e como construção ela pode ser reveladora ou ocultadora de interações que afirmam ou negam um pertencimento ao seu grupo social. Para Gomes (2017),

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (GOMES, 2017, p. 39).

A identidade negra, em especial a da mulher negra, é marcada por experiências de subalternidades, opressões, violências, apagamentos e silenciamentos, forjada em experiências sexistas, machistas e racistas. Essa identidade vai sofrer modificações e interações nos espaços sociais, inclusive no espaço acadêmico; espaço esse que não a reconhece como produtora de conhecimento.

⁵⁸ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília. Ministério da Educação, 2005. – Coleção para Todos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acessado em setembro de 2020.

Como uma construção social, de caráter relacional, a identidade está sempre em constante formação, transformação, negociação, contradição e diálogo, mas também pode ser contingente e transitória. Para Gomes (2017),

A identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2017, p. 39).

Para a assistente social Maria Asenate seu processo de identificação negra começou pela assunção da sua estética. “Eu sempre gostei do meu *black power*. Eu sempre trançei o meu cabelo, mas não sabia que é essa forma de tratar o meu cabelo desse jeito socialmente falando de apresentar a minha estética, era sinônimo de resistência. Estava alheia a esse imbricamento”.

Ela revela que assumiu um discurso político sobre sua identificação apenas recentemente. “Tem pouco tempo que eu milito nessa autodeclaração, nessa autoidentificação de maneira política. Acredito que isso acontece na trajetória de muitas mulheres”.

A psicanalista Neuza de Souza Santos em *Tornar-se Negro ou as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social* (1983), argumenta que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade” (p.17). Na realidade brasileira, imbricada na mestiçagem, se autodeclarar negra é uma forma de exercer autonomia, porque

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida às exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SANTOS, 1983, p. 17).

Portanto, recriamos potencialidades ao nos autodefinir, já que impera no imaginário social imagens e ideias distorcidas, agressivas, sub-humanas e violentas sobre a aparência e estética negra. Essa desqualificação e inferiorização proveniente do ideal de branqueamento na sociedade brasileira fortalece a desvalorização da imagem da pessoa negra. Por outro lado, somos compelidas a fazer o caminho inversão: o da valorização, da autodefinição, da confiança e do reconhecimento da nossa beleza. Para Bert (2020),

Uma boa relação com nossa imagem é uma ferramenta importante de reconhecimento de valores ancestrais ou de reafirmação de necessidade de aprofundamento na busca pelo autoconhecimento de nossa história e entendimento de nossa condição social de indivíduo negro. Mas de alguma devemos concluir que apenas isso basta ou ainda que toda pessoa que consegue transgredir esteticamente está empoderada ou absorvida pelo significado político da estética ancestral africana (BERT, 2020, p. 129-130).

Neste sentido, nos limites do fortalecimento da aparência e estética negra, “podemos trabalhar para nos curar através da consciência” (hooks, 2019, p. 62) e da prática revolucionária do autoamor. Uma vez que, “amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras” (hooks, 2019, p. 63).

Portanto, a formação da identidade negra é também resultado das negociações, dos conflitos e dos diálogos advindos das práticas discursivas, sociais e institucionais que estão associadas às discriminações sociais e ao racismo vigente na própria formação social e histórica do Brasil.

A professora Vera Rodrigues relata que a consolidação de sua identidade de mulher negra foi construída a partir de sua inserção no Movimento Negro.

Minha identidade foi construída no Movimento Negro. Eu sabia do ponto de vista político, digamos histórico. Mas eu tinha uma sede de entender mais do ponto de vista teórico. Queria entender sobre essa tal de mestiçagem, democracia racial que as pessoas falavam. Como isso impactava na vida; eu ficava pensando: como algo que alguém pensou e escreveu impactou tanto a vidas das pessoas? Isso me chamava à atenção... E aí quando eu descobri que tinha negros e negras produzindo conhecimentos, fiquei encantada. Então, a minha identidade de mulher negra foi construída dentro do Movimento Negro. O que a universidade fez por mim foi alargar o horizonte dessa compreensão a partir da produção de conhecimento, que é uma coisa que sempre foi negada a nós. Aquela coisa que se fez desde a época do colonialismo dizendo que negro é emoção e o branco é razão. Brancos são produtores e sujeitos de conhecimentos e nós somos os objetos de conhecimentos.

Mas foi a partir da sua inserção na universidade que ela pode elaborar alguns entendimentos sobre a vida em comunidade, como aqueles construídos e consolidados pelas rezadeiras e parteiras. Ela menciona sua avó materna, a dona Dair da Rosa Rodrigues:

Eu fui olhar com outros olhos para minha avó materna. Eu era criança, ela morreu muito cedo, eu tinha onze anos, mas quando eu me lembro dela... Ela fazia tanta coisa, era benzedeira, se cuidava,

tinha uma sabedoria de coisas que é difícil de explicar, mas era fantástico e esse legado se foi com ela. Então é uma coisa que eu valorizava aprender, eu diria que a universidade refinou meu olhar, ampliou.

Isto porque, em seu processo contínuo de formação, a identidade negra é construída em vários espaços sociais, institucionais ou não (GOMES, 2005). E contextos sociais e experiências interpessoais vão influenciar na autodefinição ou na negação da identidade negra. Assim, é importante mencionar que a autodefinição ou a negação dessa identidade pode assumir diversas inflexões.

Já a construção da minha identidade negra quilombola é “uma alteridade situada nos confins do não-ser” (2005). Porque, embora eu já tivesse construído uma consciência racial para me identificar e me reconhecer como mulher negra antes de ingressar no espaço acadêmico, ainda não possuía um letramento racial para assumir um discurso político sobre a mesma. É especificamente na universidade que vou fazer uma releitura e uma redefinição sobre essa construção da identidade da qual faço parte, analisando meu lugar de mulher negra, quilombola, cria do território de Santiago do Iguape. Essa mudança será impulsionadora desse processo de identificação quilombola, já que passo a entender que a identidade é formada, transformada e definida historicamente e que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” como nos explica Hall (2001, p.13).

Para Gomes (2005, p. 43), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)”.

Neste capítulo apresentamos a reconstituição das trajetórias acadêmicas das duas interlocutoras e intelectuais negras desta pesquisa, as Dras. Vera Rodrigues e Maria Asenate Franco, e também um pequeno esboço da minha, já que me encontro em processo de formação. Somos três mulheres negras que, em contextos diferentes e com nossas particularidades, romperam diversas barreiras raciais e sociais para construir uma carreira acadêmica e tornarem-se intelectuais negras.

Em nossas trajetórias de vida e acadêmicas, forjadas em diferentes temporalidades transatlânticas, geracionais, construímos caminhos e estratégias

diversas nos “campos dos possíveis” a partir de atos criativos e da consciência da importância dos “trabalhos nas intersecções”. Somos três mulheres negras que vivem o constante desafio de subverter as imagens e os discursos hegemônicos que operam para a nossa desqualificação humana, intelectual e espiritual nos diversos espaços. Somos mulheres que “sabem que a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica” (LORDE, 2019, p. 137); somos mulheres protagonistas de nossas histórias; somos insubmissas, insurgentes e contracoloniais. Portanto, somos parecidas, mas não somos iguais. Assim, compreendo as heterogeneidades e as complexidades que nos formam enquanto mulheres negras que, com nossas particularidades percorremos um trajeto acadêmico a partir do aproveitamento dos campos de possibilidades disponíveis para nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como finalidade compreender e responder como mulheres negras reagiram às opressões interseccionais de raça, classe e gênero que conformaram, determinaram e interferiram em suas trajetórias acadêmicas. Para este questionamento, tivemos como objetivo geral apresentar e analisar as estratégias de resistência construídas pelas intelectuais negras, as Dras. Vera Rodrigues e Maria Asenate Franco, em suas trajetórias acadêmicas em perspectiva comparada e relacional com a minha própria experiência. Para isso, foram definidos como objetivos específicos: a) a reconstrução das trajetórias das duas docentes e a da própria autora deste trabalho no meio acadêmico; b) a apresentação das estratégias de agenciamento, enfrentamento e formas de resistências de que lançamos mão para permanecermos neste espaço; c) a identificação dos desafios e das negociações para a construção de caminhos que nos moveram para além dos marcadores de violência e vulnerabilidades; e d) a compreensão de como construímos definições próprias para o enfrentamento às imagens de controle sobre a nossa condição de mulher negra.

Para a realização destes objetivos, apresentamos no capítulo 2, como a educação da população negra no Brasil sempre esteve ligada a persistentes desigualdades sociais e raciais, e historicamente, seus instrumentos legais, políticos, administrativos e pedagógicos legitimaram e aprofundaram a discriminação, o preconceito e o racismo que atinge a população negra até os dias atuais. O que determinou em grande medida os desafios educacionais a serem enfrentados, seu campo de possibilidades e as estratégias que podíamos empregar ao longo das nossas trajetórias acadêmicas.

A partir da análise do perfil e do percurso acadêmico das interlocutoras foi possível constatar um grande compromisso social e político e a incorporação de uma “ética da convicção antirracismo” que diz respeito à luta contra o racismo em todas as esferas da vida social visando construir uma sociedade mais justa e igualitária (SANTOS, 2011). Ou seja, as Dras. Vera Rodrigues e Maria Asenate Franco orientam suas pesquisas, estudos e atividades profissionais fundamentadas nesta “ética da convicção antirracismo”.

Assim, no capítulo 3 – O conhecimento situado e a autodefinição: quem somos nós – apresentamos como nos movemos para além dos marcadores de

violência e vulnerabilidades nos quais estamos inseridas a partir da resignificação necessária e urgente de imagens e processos de desumanização impostos a nós, mulheres negras. Neste sentido, empregamos como ferramenta o exercício de autoavaliação e autodefinição para a nossa constituição enquanto sujeitas humanas, tendo o empoderamento individual como estratégia inicial de ação para o autorreconhecimento, a autovalorização, a autoafirmação e o autofortalecimento em busca da construção do empoderamento coletivo.

Ao nos autodefinir, procuramos romper, primeiramente, com a construção de imagens desumanizantes sobre nossa capacidade de agência, nossas assertividades, nossos corpos e comportamentos que habitam nosso próprio imaginário; em seguida, procuramos romper com estas imagens em diferentes esferas sociais: não somos nem sub-humanas nem super-humanas. Pois, como afirmou a Dra. Vera Rodrigues – na intersecção entre raça, classe e gênero – somos uma encruzilhada de afeto, teoria e política em (des) construção porque nossos passos veem de longe e vão além. Em nossa posição de outridade e “como forasteiras de dentro” reconhecemos que temos sido desqualificadas, nossos conhecimentos invalidados e nossos discursos silenciados em uma ordem colonial violenta que tenta nos empurrar de volta à subalternidade. Mas entendemos esta posição como local de resistência, de autonomia e de emancipação, onde são também são construídas as possibilidades de criação, pois “a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68).

Assim, o que assumimos neste terceiro capítulo, foi o compromisso de nos autoavaliar e nos autodefinir, porque temos sido faladas e infantilizadas (GONZALEZ, 1980), e porque “é algo muito urgente e por que não dizer insurgente, de nós estarmos nos afirmando” (FRANCO, 2021). Ou seja, falamos e nos descrevemos com nossas próprias palavras e numa boa. Além do entendimento de que o que somos, onde estamos e o que fizemos para estarmos onde estamos tem demandado uma variedade de estratégias de diversas ordens. Como somos o legado das nossas ancestrais, não podemos esquecer quem veio antes de nós pavimentando os caminhos, quebrando as barreiras, criando as condições de emergência de um cosmosentido emancipatório e construindo os “campos de possibilidades” para estarmos onde estamos hoje: nossos familiares, nossos

mestres e mestras de dentro e de fora da academia, nossas inspirações e referenciais de fortalecimento racial e consciência de classe.

Já no capítulo 4 – Trajetórias acadêmicas de mulheres negras: nossos passos veem de longe – começamos sinalizando que a construção de uma trajetória não obedece a uma linearidade, sem atalhos ou encruzilhadas. Para ser mais precisa, dialogamos com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989), para esclarecer que não há uma sequência lógica, cronológica ou uma linearidade progressiva dos acontecimentos da vida das interlocutoras, ou na minha, mas sim uma construção da realidade que se produz em nossas narrativas ou em nossos relatos de vida. Neste sentido, procuramos traçar uma trajetória acadêmica em conexão com alguns aspectos de vida das Dras. Vera Rodrigues e Asenate Franco, e da minha própria vivência, que com nossas particularidades, percorremos caminhos e criamos estratégias de acordo com as regras do campo acadêmico.

Com isto, apresentamos no capítulo 4 as três trajetórias e suas diversas estratégias de agenciamentos, ações, enfrentamentos e formas de resistências. Identificamos os desafios e as negociações para superar determinados limites e os acordos necessários para isso, como o suporte familiar, que surgiu e surge a partir do nosso entendimento e também do entendimento dos nossos pais de que não podíamos repetir os mesmos modos de vida deles: “minha mãe é um tipo de “nega velha” que sempre dizia que o orgulho dela era que as filhas não “esfregassem o chão” ninguém” (VERA RODRIGUES, 2021); “a educação era a meta principal dos meus pais” (MARIA ASENATE, 2021). O apoio e o incentivo vindos de professoras e professores, que nos auxiliaram e nos auxiliam em nossas limitações, inseguranças, medos e anseios – provenientes das relações humanas – mas também derivados dos racismos e sexismos internalizados. As redes de apoio construídas entre pessoas negras, como os coletivos de estudantes negros (quilombolas, mulheres, trans, indígenas, entre outros). As iniciativas de pessoas negras e grupos antirracistas, como os cursos pré-vestibulares populares, os cursos preparatórios, o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford; as ações dos movimentos negros e de mulheres que nos dão a oportunidade de ter uma relação positiva com a nossa identidade negra; e as ações afirmativas de modo geral.

Dito isto, apontamos nestas considerações finais algumas lacunas, sugestões e recomendações de como ampliar as discussões propostas nesta pesquisa. Iniciamos com o aprofundamento sobre: como as colonialidades do poder, do ser e

do saber impõem desafios para a construção e consolidação da intelectualidade negra, principalmente às mulheres negras? Como – mesmo com o crescente ingresso da população negra nos espaços acadêmicos – as universidades continuam racialmente brancas, vide o corpo docente, o setor administrativo e os cargos de chefias? Como a moralidade colonial tem nos educado para não exercer empatia com os corpos e as vozes negras na universidade, inclusive impondo violências e abusos psicológicos? Quais os desafios impostos às mulheres negras que se propõem discutir a realidade das relações das hierarquias sociais e raciais tão enraizadas na sociedade brasileira? Estas são algumas inquietações que não conseguimos iniciar ou até mesmo aprofundar nesta pesquisa.

Por fim, como mencionei na introdução dessa dissertação, sustento que, ao conhecer, valorizar e afirmar a multiplicidade das nossas experiências, trajetórias e ideias em diferentes temporalidades, estamos promovendo rasuras no cânone acadêmico e além dele. Estamos contribuindo para a visibilidade e discussão das inquietações, dos questionamentos e dos movimentos políticos engendrados pelas pensadoras e intelectuais negras que estão na linha de frente da luta antirracista e antissexista no Brasil. Estamos buscando também contribuir para a compreensão da realidade das mulheres negras acadêmicas que estão na base das hierarquias sociais de raça, classe, gênero e sexualidade. E mais “não esperem mais nenhuma mulher negra ser assassinada com mais de 4 tiros na cabeça para falarem sobre ela. Falem sobre nós em vida (ANIELE FRANCO, 2020). A minha resposta é: eu não vou desistir, não vou abaixar a cabeça. Os meus não lutaram até aqui para que eu simplesmente diga que não posso, não consigo (VERA RODRIGUES, 2021).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Coleção Feminismos Plurais (coordenado por Djamila Ribeiro). Letramento: Justificando. Belo Horizonte, 2018.

BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>>. Acesso em: 15 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015.

BERT, Joice. Empoderamento. Coleção Feminismos Plurais (coordenado por Djamila Ribeiro). Jandaíra. São Paulo, 2020.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 65-69 (3. ed., 2001).

_____. A gênese do conceito de *habitus* e campo. In: O Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. L'illusion biographique. Actes de la recherche en sciences sociales, v.62/63, n.L'illusion biographique, juin, 1986.

BRASIL. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. 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 julho de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acessado em 20 de Novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 13*, de 11 de maio de 2016. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 929*, de 14 de setembro de 2015. Brasília, 2015.

BUENO, Winnie. *Imagens de Controle: Um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

CARDOSO, C. P. *Outras falas: feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinar sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinar sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

_____. *Gênero, Raça e Ascensão Social*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472/15042>
Acessado em 30 de março de 2020.

_____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. *Consciência em debate* (coordenado por Vera Lúcia Bedito). Selo Negro. São Paulo, 2011.

_____. *Escritos de uma vida*. Pólen Livros. São Paulo, 2019.

CARVALHO, José Jorge. *Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisas e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmica*. In: *educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2003.

CAPES. *Portaria CAPES nº 149*, de 13 de novembro de 2015. Brasília, 2015.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento Feminista Negro*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. Soc.

Estado. 31 (1), 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/abstract/?lang=pt>

DOVE, Nah. Mulherisma Afriacana: uma teoria afrocêntrica. Tradução: Wellington Agudá. *Jornal de Estudos Negros*, Vol. 28, Nº 5, maio de 1998 515-539

EMICIDA – AmarElo (Sample: Belchior – Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablo Vittar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU> Acessado em: 14 de março 2020

EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p 16-21. Disponível em <http://nossaescrivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>.

EVARISTO, Conceição. “Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face”. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, 2005.

FIGUEIREDO, Ângela. Pec ou a lei áurea dos tempos modernos? Relações de gênero e cidadania tardia para as trabalhadoras domésticas. In: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK, Susana Bornéo (org.). *Entrelugares e mobilidades: desafios feministas*. vol. 3, Tubarão, Santa Catarina, Copiart, 2014, pp.289-319.

_____. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 237-255.

_____. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, V. 12, n. 29, 2020.

_____. Somente um ponto de vista. *Cadernos Pagu* (51), 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipações*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. Sao Paulo: Martins Fontes, 1989.

GEMAA. *Ações afirmativas*. 2011. Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217 Acessado em agosto de 2020.

GONZALEZ, Lélia (1984) *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. São Paulo, ANPOCS, pp. 223-244.

_____; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

_____. Primavera para as Rosas Negras. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

HENRIQUES, R. (2001). Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. 2001. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão-IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18(Suplemento):57-65, 2002.

HERNANDEZ, R. S; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. Metodologia da Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013. Parte III, capítulo 14. Pp. 414-494.

Hooks, Bell. Olhares Negros: Raça e Representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

_____. Recusando-se a ser uma vítima: obrigação e responsabilidade. In: Killing Rage: Ending Racism. 1996. Disponível em: <https://we.riseup.net/radfem/recusando-se-a-ser-uma-v%C3%ADtima-bell-hooks>. Acessando em 02 de fevereiro de 2020.

_____. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes. 2017.

_____. O Feminismo é todo mundo: Políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvi Libânio. 8ª ed. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos: 2019.

_____. Teoria feminista: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. São Paulo, Perspectiva, 2019.

_____. Anseios: Raça, Representação e políticas culturais. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

_____. Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. Elefante, 2019.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIMA, Márcia. Trajetória Educacional e Realização Socioeconômica das Mulheres Negras. Estudos Feministas, N 2/1995.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16467/15037>
Acessado em 07 março de 2020.

LORDE, Audre. Irmã Outsider: Ensaio e conferências. Tradução de Stephenie Borges. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

MATOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ação Afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Serviço Público Federal. Disponível em: https://ufrb.edu.br/pgcienciassociais/images/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_do_PPGCS2.pdf Acessado em agosto de 2020.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. [s.l.] UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura, vol. 4, núm. 2, julho-diciembre, 2001, pp. 31-43. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NASCIMENTO, A. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 139-156.

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares. 1999. 111 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NOGUEIRA, Jana Flávia Fernandes. Reforma da Educação Superior no Governo Lula: Debate sobre Ampliação e Democratização do Acesso. Brasília: UnB, 2008, 188 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Nota da UFRB sobre as Políticas de Cotas e Ações Afirmativas na Pós-Graduação, lançado em 19 de junho 2020. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/5876-nota-da-ufrb-sobre-as-politicas-de-cotas-e-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao>
Acessado em agosto de 2020.

O Plano Nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12082&Itemid=.

PAIVA, Angela Randolpho Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, e127-e154, out.-dez. 2015.

PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. Intelectuais negras Brasileiras: Horizontes Políticos. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil* [S.l: s.n.], 1988.

RATTS, A. Eu sou atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RIBEIRO, Djamila. O que é Lugar de Fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. Simone de Beauvoir e Judith Butler: Aproximações e Distanciamentos e os Critérios e a Ação Política. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

_____. A categoria do Outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/07/categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoire-grada-kilomba-sobre-ser-mulher/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

RIBEIRO, Matilde. *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila L.; PITANGUY, Jacqueline (Org.). O progresso das mulheres no Brasil 2003–2010. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo. São Paulo: FCC/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1986. 2 v.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SANTOS, Sales Augustos dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. 2014.

SANTOS, Natália Neris da Silva. A Voz e a Palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): Um Estudo das Demandas por Direitos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV - Direito SP), na área de concentração Direito e Desenvolvimento.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES). Universidade de São Paulo. 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. Cadernos pagu (16) 2001: pp.137-150.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados. In: educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, J. M. S. *Mães adolescentes negras na UFBA: As Intersecções entre maternidade, raça, trabalho e ensino*. 2017. 81 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, J. da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jan./jun. 2010.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Graal, 1983.

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher? 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em:

WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone (Org). *Mulheres negras na primeira pessoa*. Porto Alegre: Redes Editora, 2012.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da ABPN. v. 1, n. 1 - mar-jun de 2010 (p. 08-17).

