



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC)**



VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS

**TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS COTISTAS NO
MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA (UNEB)**

**SALVADOR
2024**



VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS

**TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS COTISTAS NO
MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA (UNEB)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho

**SALVADOR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

J58t Jesus, Viviane Oliveira de

Trajatória de vida e formação de mulheres negras cotistas no mestrado do Programa de Pós-graduação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Viviane Oliveira de Jesus.- Salvador, 2024.

135 f. : il.

Orientador: Raphael Rodrigues Vieira Filho.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências e apêndice.

1. Mulheres – Negras – Educação (Ensino Superior) - Bahia. 2. Programas de ação afirmativa na educação - Bahia. 3. Negras – Acesso ao ensino superior – Salvador (BA). Ensino superior – Salvador (BA). 4. Negras – Ensino superior – Aspectos sociais. 5. Discriminação na educação – Bahia. I. Vieira Filho, Raphael Rodrigues. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

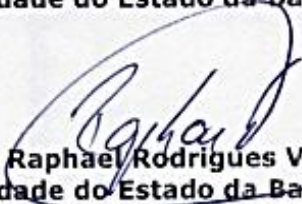
CDD: 369.260.98142


FOLHA DE APROVAÇÃO

TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS COTISTAS NO MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

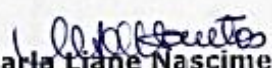
VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 27 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História do Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Documento assinado digitalmente
 MARCILENE GARCIA DE SOUZA
Data: 02/12/2024 17:28:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Marcilene Garcia de Souza
Instituto Federal da Bahia – IFBA
Doutorado em Sociologia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil


Prof. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Dedico este trabalho a todas as mulheres negras que não tiveram a oportunidade de progredir educacionalmente, as que conseguiram romper as estatísticas chegando ao mestrado e também aquelas que irão mais além.

AGRADECIMENTOS

Tenho muita gente a agradecer, espero que dê para registrar todas neste espaço. Primeiramente a Deus por ter me possibilitado ter saúde para chegar a esta etapa tão significativa e importante para mim.

A minha Mãe Marinalva Rosa de Oliveira, a minha irmã Tatianne Oliveira de Jesus, ao meu pai José Luciano de Jesus e ao meu irmão Luciano Oliveira de Jesus. Minha família, vocês são o combustível que eu tenho para sonhar. Se cheguei até aqui foi devido a base que eu tenho. Minha eterna gratidão.

A Universidade do Estado da Bahia, juntamente ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade pela oportunidade de realizar um dos meus sonhos. Ao meu querido orientador Raphael Vieira Filho, o qual tenho uma enorme gratidão, admiração e respeito. Obrigada por ter acreditado em mim, por todo apoio, pela paciência, compreensão e intervenções necessárias principalmente nos momentos em que eu me cobrava e “me agoniava” sem necessidade. Muito obrigada!

Ao Professor Alan Sampaio que, quando estava cursando Filosofia nesta instituição, me incentivou a participar do processo seletivo após não ter sido aprovada na primeira seleção que eu fiz em 2020.

Ao professor Marcos Luciano Lopes Messeder por ter oportunizado a minha participação no grupo de estudos Educação e Desigualdades.

Ao Grupo de Pesquisa Experiências, Memórias e Trajetórias de Populações negras pelos materiais disponibilizados para os estudos iniciais.

A professora Carla Liane, por através do curso de extensão Quilomb-Ação ter me inspirado e ter me apresentado literaturas de mulheres negras intelectuais. Carlinha, você é uma grande inspiração para mim, como pessoa e como intelectual.

A professora Marcilene Garcia por ter me incentivado a tentar o mestrado desde a época em que foi minha orientadora na especialização em Estudos Étnicos e Raciais no Instituto Federal da Bahia. Lena, obrigada por todo apoio e disponibilidade em partilhar seus livros, pelas dicas e todo apoio, nunca irei esquecer disto.

A professora Maria Rita pelas sugestões e orientação coletiva durante a qualificação. As participantes da banca final, pela avaliação e pelos olhares criteriosos sobre a produção.

As membras da banca de qualificação pelas trocas, dicas e orientação coletiva em um momento tão especial e singular para mim.

Ao meu primeiro Quilombo Educacional, Pretes no mestrado, grupo idealizado por Vanessa Lemos que com toda disponibilidade se propôs a orientar desde a ler um edital de seleção de mestrado até a como se portar na etapa da entrevista. Van, muito obrigada por partilhar os seus conhecimentos.

A meu amigo Vandeilton Trindade, pela escuta sensível, pelas inúmeras indicações de leitura importantes para a construção do trabalho e pelas parcerias na realização de publicações em conjunto.

As minhas amigas da Especialização em Estudos Étnicos e Raciais-IFBA (Andreia, Ana Paula, Cristiane, Renata, Raiza, Michele e Girlene), por me escutarem e também me ajudarem a desopilar um pouco da intensidade dos estudos.

Ao Coletivo Sophia's (Simone, Joana, Neia, Daiane e Carol) por todas as trocas de conhecimento.

As minhas amigas construídas ao longo desses dois anos de mestrado: Daiane Messias, Patrícia Santana dos Santos, Christiane Corrêa de Oliveira, Rejane Pereira Correia, Anderson Spavier, Tiago Sampaio, Marta Santos. Minha trajetória acadêmica foi mais leve por ser trilhada com vocês!

Ao Senhor Fernando, sempre gentil ao orientar onde era a sala correta que estava havendo aula e pelas conversas.

As meninas da secretaria, Sônia e Aline, pelo apoio e orientações principalmente nas questões burocráticas.

Aos colegas, professores e professoras da Linha 1 pelas trocas ocorridas durante os momentos de Fórum da linha.

As participantes da pesquisa (Marina, Rejane, Dandalunda e Lauryn Hill) por aceitarem partilhar parte de suas vidas e pela disponibilidade para que fosse possível realizar esta pesquisa que fala tanto de mim e que atravessa a vida de vocês.

RESUMO

Esta dissertação vinculada a Linha de pesquisa 1 (LPq 1) - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), se debruçou sobre a trajetória de vida e formação de mulheres negras cotistas no mestrado da turma de 2022 do PPGEduC, trabalhando as implicações das categorias sociais de raça e gênero. Teve como questão-problema: Como se configura a trajetória de vida e formação de mulheres negras que acessaram ao mestrado? A partir deste questionamento o objetivo geral foi analisar a trajetória de mulheres negras para acessarem ao mestrado. Como objetivos específicos buscou-se identificar as razões que levaram mulheres negras a se inscreverem no programa de pós-graduação; verificar quais estratégias as estudantes negras criaram para acessar ao mestrado; avaliar a política de cotas para o acesso de mestrandas negras no PPGEduC-UNEB. Foram investigadas as histórias de vida de cinco mulheres negras, -incluindo a pesquisadora- que optaram pela participação da seleção através das cotas raciais, tendo como critério ser profissionais da área da educação e terem ingressado ao mestrado através do Processo seletivo regular da seleção de 2022. A pesquisa utilizou além da pesquisa bibliográfica inicial, a escritivência de cartas memoriais como instrumento metodológico para produção de dados, tendo a escritivência como metodologia da pesquisa. Verificou-se semelhanças como as questões relacionadas ao ser mulher e a necessidade do trabalho formal sobressair as questões relacionadas à educação, também a importância da figura das suas mães como incentivadoras para a quebra de ciclos de subordinações, em que a partir das participantes como as primeiras de suas famílias a avançar nos anos de estudos em relação a geração anterior, inspiraram a outras mulheres negras da família e comunidade a progredirem educacionalmente, além disto, o ingresso a graduação logo após a conclusão do Ensino Médio, o processo de escolarização formal das participantes proporcionou uma certa estabilidade econômica, sobretudo através do ingresso da carreira do magistério, além de questões familiares entrecruzadas nas histórias de vida e formação das estudantes negras para acessarem ao mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres negras; Mestrado; Ações-afirmativas; Educação; Acesso à pós-graduação.

RESUMEN

Esta disertación, vinculada a la Línea de Investigación 1 (LPq 1) - Procesos Civilizatorios: Educación, Memoria y Pluralidad Cultural, del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC) de la Universidad Estadual de Bahia (UNEB), se centró en la trayectoria vital y educativa de las mujeres negras que accedieron al programa de maestría en la promoción 2022 del PPGEduC, trabajando las implicaciones de las categorías sociales de raza y género. La pregunta problema fue: ¿Cuál es la trayectoria vital y educativa de las mujeres negras que accedieron a la maestría? A partir de esta pregunta, el objetivo general fue analizar la trayectoria de las mujeres negras en el acceso a la maestría. Los objetivos específicos fueron identificar las razones que llevaron a las mujeres negras a matricularse en el programa de posgrado; ver qué estrategias han creado las estudiantes negras para acceder al máster; y evaluar la política de cuotas para el acceso de las estudiantes negras de la maestría PPGEduC-UNEB. Se investigaron las historias de vida de cinco mujeres negras -incluida la investigadora- que optaron por participar en el proceso de selección por cuotas raciales, utilizando el criterio de ser profesionales del área de la educación y haber ingresado al programa de maestría a través del proceso regular de selección para la selección 2022. Además de la investigación bibliográfica inicial, la investigación utilizó la escritura de cartas memoriales como herramienta metodológica para la producción de datos, siendo la *escrivência* la metodología de investigación. Se encontraron similitudes, como que las cuestiones relacionadas con el hecho de ser mujer y la necesidad de un trabajo formal primaban sobre las cuestiones relacionadas con la educación, así como la importancia de la figura de sus madres como estímulo para romper ciclos de subordinación, en los que las participantes, por ser las primeras en sus familias en avanzar en años de estudio en relación con la generación anterior, inspiraban a otras mujeres negras de la familia y de la comunidad a progresar educativamente. Además, el proceso de escolarización formal de las participantes les proporcionó cierta estabilidad económica, sobre todo al acceder a la profesión docente, así como cuestiones familiares entrelazadas en las historias de vida y formación de las estudiantes negras para acceder a la maestría en Educación y Contemporaneidad de la UNEB.

PALABRAS-CLAVE: Mujeres negras; Maestría; Acciones afirmativas; Educación; Acceso a estudios de posgrado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção nos últimos 10 anos: cotas raciais pós-graduação	45
Quadro 2 - Classificação de cor/raça: Mestrado 2013 a 2023.	79
Quadro 3 - Classificação de cor/raça: Doutorado 2013 a 2023.....	82
Quadro 4 - Perfil das mulheres negras da pesquisa	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil segundo idade e cor ou raça (%)	33
Figura 2 - Trabalho doméstico: 2013-2022.....	555
Figura 3 - Remuneração média por raça e gênero.....	577
Figura 4 - Panorama da educação da população de 25 anos ou mais.	622

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Rendimento médio mensal segundo raça e sexo.....	589
---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
2.1	PROPOSTA DE ABORDAGEM	20
2.2	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	22
2.3	SOBRE O LÓCUS DA PESQUISA	22
2.4	ESCOLHA DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	24
3	AÇÕES AFIRMATIVAS: NEGRITUDE E DESIGUALDADES	26
3.1	TENSÕES SOBRE O RACISMO E CLASSIFICAÇÃO RACIAL	35
3.2	REPARAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DAS COTAS RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO	41
4	GÊNERO, RAÇA E DESIGUALDADES	47
4.1	POR SER NEGRA EU NÃO POSSO SER MULHER?	51
4.2	O NÃO LUGAR DA MULHER NEGRA.....	53
4.3	TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES NEGRAS	62
5	ECOANDO A VOZ DAS MULHERES NEGRAS DO MESTRADO	68
5.1	APRESENTANDO O CAMPO: O PERFIL ESTUDANTIL DO PPGEDUC/UNEB	78
5.2	TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES NEGRAS: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM.....	833
5.3	REMANDO CONTRA A MARÉ: PROGRESSO EDUCACIONAL	900
5.4	DESATANDO NÓS: INSURGENTES NO ENSINO SUPERIOR.....	94
5.5	ENFRENTANDO NOVAS FRONTEIRAS.....	98
5.6	ENEGRECENDO A PÓS-GRADUAÇÃO	101
6	ECOS FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A - CARTA MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO	125
	APÊNDICE B - TCLE	128
	ANEXO A - APROVAÇÃO DE PESQUISA PLATAFORMA BRASIL	134

1 INTRODUÇÃO

A questão racial é um assunto que inconscientemente marca toda a minha trajetória, entre as minhas escolhas e expectativas para a minha vida pessoal, educacional e profissional. Digo isto porque por muito tempo eu não tinha consciência que este assunto sempre esteve enraizado em toda a minha vida e formação, desde antes do meu nascimento. A dissertação, intitulada Trajetória de vida e formação de mulheres negras cotistas no mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é o resultado de uma pesquisa de mestrado que tem como foco a trajetória de vida e formação de cinco mulheres negras cotistas para o acesso ao mestrado.

A escolha desta temática nasceu com inspiração na leitura do artigo da Professora Paula Cristina da Silva Barreto (2015) ao apontar que no campo da educação, na pós-graduação, existem produções sobre raça e gênero, contudo, estudos que interseccionam raça e gênero ainda eram incipientes. Barreto (2015, p. 42) destacou que “[...] na literatura sobre desigualdade racial e políticas de ação afirmativa no ensino superior, poucos estudos têm tratado das disparidades entre negros e brancos, homens e mulheres”. Apesar de passados alguns anos e a produção ter se intensificado, ainda existem lacunas.

Procurando a quantidade de produções sobre as questões raciais na pós-graduação atreladas ao gênero, realizei uma busca no banco de teses e dissertações da UNEB, onde identifiquei que nos últimos 20 anos existe apenas uma produção sobre a temática racial focando as cotas raciais na pós-graduação, porém não possui o foco em mulheres negras.

Além disto, durante o período da pandemia em 2021, participei do Curso de Extensão intitulado QUILOMB-AÇÃO: Círculos Virtuais de Cultura sobre as narrativas e memórias das mulheres negras sob uma perspectiva Amefricana e Decolonial, realizado de forma remota pela Universidade do Estado da Bahia/Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), tendo como responsável a Professora Carla Liane Nascimento dos Santos. Neste curso todas as referências bibliográficas foram de mulheres negras, me possibilitando pela primeira vez ter contanto com um material intelectual e científico totalmente produzido por mulheres negras – inclusive brasileiras, algo que nunca pensei ser possível, tendo em vista que minha trajetória acadêmica foi

permeada de escritos de intelectuais brancos e brancas da Europa, com poucas exceções.

A maior parcela da população brasileira é composta por pessoas negras representando, 55,5% somando pretos (10,2%) e pardos (45,3%) de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022). Esta parte da população vivencia uma realidade de exclusão social no que diz respeito à saúde, moradia, saneamento básico e educação. O acesso à educação é um direito conquistado no Brasil e segundo a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ela é um direito de todas as pessoas, sendo um dever da família, do Estado e deve ser fomentada pela sociedade independentemente de cor, raça ou classe social.

Ao pensar na formação do povo negro brasileiro, estudos de Lélia Gonzalez (2020), Neusa Santos Souza (2021), Sueli Carneiro (2023) entre outros, mostram que desde o período colonial essa parcela da população busca melhores condições de vida, direitos e igualdade social, porém até os dias atuais fazem parte da maior parte da população em situações de desigualdades em todos os aspectos sociais.

De acordo com Ferreira Júnior (2010), a história da educação brasileira é marcada pela exclusão das pessoas negras nos espaços educacionais e a falta de pessoas negras inseridas no processo educativo não é algo atual. Com o fim da escravidão, a falta de direitos foi mais acentuada, não existindo ações de reparação já que após o processo de libertação das/os negras/os escravizadas/os não foram criadas políticas ou medidas a favor de uma vida com acesso a condições básicas de sobrevivência, mas centros educacionais para as elites enquanto grande parte da população constituída de pessoas negras que, segundo Ferreira Júnior (2010), mesmo libertos nem todos tiveram acesso a escolarização.

Segundo Veiga (2008), a ausência de pessoas negras na escola independente de terem sido escravizadas, ocorria devido as desigualdades e faltas de oportunidades e das desigualdades existentes como a presença antecipada no mercado de trabalho, sendo restrita a quantidade de pessoas negras nas escolas tendo como consequência o cenário atual de extrema exclusão que se encontra a população negra.

Embora se pense que a exclusão social seja uma questão de classe e que atinja exclusivamente a população pobre, ao verificar os dados do IBGE (2022), percebe-se que a exclusão tem cor/raça e é negra. A maior parte da população menos favorecida se classifica racialmente como pessoas negras. Segundo Silva Júnior

(2017, p.162), “[...] durante os séculos e evolução de nossa sociedade, até hoje, jamais nos afastamos da hierarquização dos diversos grupos populacionais que formaram e construíram o nosso país, onde o padrão de excelência de civilização é dado pelo branco europeu”. Desta maneira, as pessoas brancas tiveram acesso a privilégios sociais que as não brancas como as pessoas negras não herdaram estando até os dias atuais em situações desiguais e isto não se refere a falta de méritos como Cida Bento (2022) retrata em seus estudos:

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações põem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (Bento, 2022, p. 24-25).

A condição inicial de escravidão da população negra foi sustentada por pensamentos raciais para justificá-los. Com o fim da escravidão, além de não ocorrer uma política de reparação, também não tiveram os direitos assegurados como educação, saúde e moradia. Souza (2010, p. 117) aponta que “[...] a cada 10 anos da História do Brasil, 07 anos foram de trabalho forçado onde esta população foi submetida as mais cruéis formas de violência, tortura e humilhações, desde as formas de captura em solo africano[...]”, e isto evidência o quanto a população negra vivenciou e ainda está submersa a situações de desumanidade e violência, sendo diferenciado a forma de ser tratado, sendo vítimas desde sempre do racismo. No Brasil há um reforço a existência da democracia racial, que é uma maneira de se negar o racismo criando a ideia da existência de igualdade entre as pessoas independente de raça, sendo difícil de reconhecer as dificuldades e desigualdades existentes em função das questões raciais.

Realizando pesquisas em bancos de periódicos percebi que existem poucos artigos que tratam da temática racial atrelada a questões de gênero, cotas raciais e pós-graduação no Brasil. De acordo com Vanali e Silva (2019), são poucas as produções acadêmicas que tratam do perfil dos pós-graduandos e das pós-graduandas, sendo necessário que aumente a quantidade de pesquisas sobre esta temática. São necessárias pesquisas sobre o perfil de quem frequenta e quem

concluiu a pós-graduação, assim como seu gênero, suas trajetórias e raça, para que haja um panorama de quem está ou frequentou a pós-graduação, que é uma etapa da educação que poucas pessoas acessam.

Quando se fala sobre as desigualdades no campo da educação básica é notório, de acordo com Jaqueline Santos e Suelaine Carneiro (2021), o quanto as meninas negras estão em condição inferior em relação à população branca. Além disso, o tempo que deveria ser dedicado aos estudos é utilizado para a realização de serviços domésticos demonstrando também desigualdades de raça e gênero, tendo em vista que no caso dos meninos – negros e brancos – é menor a quantidade de sobrecarga de serviços domésticos.

Pensando ainda sobre as desigualdades que as mulheres negras vivenciam atualmente, Conceição e Queiroz (2018, p. 2) apontam que “[...] a luta das mulheres além de histórica se apresenta como extremamente necessária, sobretudo no atual contexto brasileiro, onde há uma intensa luta das minorias por equidade de direitos [...]”.

Em relação ao ensino superior, modalidade de ensino que possibilita atingir um nível profissional que pode desencadear o desenvolvimento social e profissional, Sueli Carneiro (2011) afirma que quando passam a ser frequentados por outros grupos raciais, como pessoas negras, estes locais passam a se constituir como espaços democráticos. Nas palavras de Vanali e Silva (2019), as desigualdades raciais na educação são evidenciadas em vários indicadores, sendo mais nítidas na pós-graduação *stricto sensu*, que é o espaço acadêmico mais branco.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi a pioneira na implantação da política de cotas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, reservando 40% de suas vagas para candidatos e candidatas que se declarassem afrodescendentes e que fossem oriundos e oriundas de escolas públicas. Embora exista uma maior visibilidade para esta política em obras que apontam que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi a pioneira no vestibular de 2004, a UNEB através da resolução do Conselho Universitário (CONSU) número 196/2002 evidencia que foi a pioneira nas cotas raciais na graduação e na pós-graduação não apenas na região Nordeste, mas no Brasil.

Vale ressaltar que esta resolução foi executada no período em que a reitora da universidade era Ivete Sacramento, uma mulher negra e que foi inclusive, a primeira reitora negra do Brasil. Na instância federal, somente em 2016 com a portaria número

13 de 11 de maio de 2016 é que foi permitido o acesso de estudantes negros e negras aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições federais do Brasil, através da política de cotas. A reserva de vagas em curso universitário é um método utilizado para que a concorrência não se tornasse desigual entre os diversos segmentos populacionais, sobretudo entre oriundos das escolas privadas e públicas (Vieira Filho, 2004).

Quando são abordadas questões de gênero e raça na educação superior, segundo o Censo da Educação Superior de 2019, a maior parte das estudantes que estão cursando este nível são mulheres brancas, dado este que mostra o quanto as mulheres negras encontram-se em desigualdade educacional também neste nível de ensino. Além disso, embora exista uma grande presença de mulheres nos cursos de nível superior, não existe um equilíbrio entre as áreas, pois os homens se concentram em cursos da área de Ciências Exatas, enquanto as mulheres estão em maior quantidade em cursos de Ciências Humanas, como o curso de Pedagogia (Barreto, 2015).

Na Pós-Graduação a presença de discentes negras mesmo após a criação das políticas de cotas raciais ainda é pequena, assim como a quantidade de docentes negras, mostrando que existem desigualdades raciais também a cada passo que se progride intelectualmente (Pereira; Rocha Neto, 2019).

Devido à necessidade de uma reparação histórica, as ações afirmativas na pós-graduação são complementos importantes às cotas raciais da graduação para promover a presença de pessoas negras em todos os segmentos acadêmicos. Após a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva no mínimo 50% das vagas para estudantes negros nos cursos de graduação nas universidades públicas brasileiras, é notório o aumento de pessoas negras nas universidades públicas (Barreto, 2015).

Após vinte anos da implantação da política de cotas raciais na pós-graduação da UNEB existem poucas pesquisas sobre estudantes negros e negras na pós-graduação. No caso específico do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC), em seu banco de dados existem produções sobre estudantes cotistas negros na graduação como a pesquisa de Santana (2019) que trata sobre os enfrentamentos vivenciados por estudantes cotistas em cursos e prestígio social da UNEB; Chaves (2018) que também investiga a permanência de estudantes cotistas no Instituto Federal da Bahia; recentemente Maria Rita Santos (2020) abordou os desafios de estudantes negros e

negras da Universidade Estadual de Santa Cruz para permanecer no ensino superior. Porém, na pós-graduação há apenas uma pesquisa realizada por Souza (2007) abordando a trajetória educacional e o acesso de estudantes negros super selecionados na pós-graduação, apesar de falar sobre estudantes negros na pós-graduação, no entanto, essa pesquisa não tem o foco em mulheres.

A realização da presente pesquisa contribui para que cada vez mais apareçam debates e se reflita sobre a necessidade de reduzir as desigualdades raciais e de gênero na academia. Diante do contexto relatado, e por existir uma carência nos estudos sobre mulheres negras na pós-graduação esta pesquisa se voltou para o seguinte questionamento: Como se configura a trajetória de vida e formação de mulheres negras cotistas que acessaram ao mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB?

A partir deste problema, teve como objetivo: analisar como se configura a trajetória de vida e formação de mulheres negras cotistas que acessaram ao mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB. De maneira mais específica, busquei identificar quais razões levaram as estudantes negras a pleitearem o mestrado, bem como verificar quais foram as estratégias utilizadas para acessarem o programa, avaliar as políticas de cotas para o acesso de mestrandas negras no PPGEduC e realizar um levantamento de pesquisas realizadas sobre mulheres negras cotistas no PPGEduC.

Escolhi o PPGEduC por ser o primeiro programa de Pós-graduação em Educação da UNEB e o pioneiro ao implementar a política de cotas raciais como possibilidade de acesso para pessoas negras à universidade. As sujeitas participantes da pesquisa foram cinco mulheres negras, me incluindo, que ingressaram no programa no ano de 2022 através das cotas raciais, que são ou foram professoras e que estejam atuando na área educacional.

A escolha específica deste ano se dá em função da possibilidade de um contato com as estudantes, tendo em vista que ingressei na turma de 2022, tive contato com as participantes através das disciplinas cursadas. Previamente, antes de ir a campo, foi analisada a lista com a relação das aprovadas no processo seletivo para o mestrado do ano de 2022 para verificar previamente a relação das candidatas que participaram do processo e ingressaram ao mestrado por meio das cotas raciais.

A pesquisa foi inspirada na escrivência como um aporte metodológico que busca, a partir das histórias e narrativas das trajetórias de vida e formação de

mulheres negras, falar também da minha, tendo em vista que esta pesquisa também fala sobre mim. E este trabalho se faz pelo que remete Conceição Evaristo (2005): uma escrevivência, pois pesquiso e escrevo a minha experiência enquanto mulher e estudante negra, bem como, as escrevivências das interlocutoras da pesquisa realizada por meio da escrita de cartas memoriais sobre suas trajetórias de vida para acessar e garantir suas vivências educacionais na pós-graduação.

No entanto, minha escrevivência me permite olhar para meu percurso por um viés de luta, resistência e vitórias, bem como valorizar minha mãe e meu pai, casal negro que não teve a oportunidade de estudar, mas que mesmo sem muita instrução ensinaram as suas filhas e ao seu filho que através da educação apesar das dificuldades, é possível sair das estatísticas negativas que uma pessoa negra carrega. Neste sentido, escrevivência de acordo com Lissandra Soares e Paula Machado (2017):

[...] se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente artístico na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência (Soares; Machado, 2017, p. 207).

A marca da escrevivência é ser voz de sujeito coletivo inscrito no texto individual. Uma escrita que é para além do que está escrito relacionado com a fala de mulheres negras a partir de trajetórias do seu cotidiano, sem uma estrutura rígida. A mulher negra falando sobre a sua vivência a partir da sua perspectiva, atravessada pelo cruzamento de ser mulher e ser negra através dos efeitos do racismo que é vivenciado passa a ter a sua voz as suas escritas. A utilização deste caminho metodológico é uma maneira de tencionar as teorias metodológicas existentes. Neste trabalho, em paralelo a utilização deste caminho metodológico, pretende-se a discussão dos conceitos com a maior parte de intelectuais negros e negras.

A realização de produções científicas sobre mulheres negras e pós-graduação possibilitará a criação de um panorama sobre a presença de mulheres negras no mestrado, permitindo que pesquisas de relações raciais e de gênero possam contribuir para que exista uma maior visibilidade sobre as pesquisadoras negras dentro da academia, além de dar visibilidade a esta temática, tendo em vista que foi publicada em 26 de novembro de 2021 a Portaria CAPES nº 191 (Brasil, 2021) criando o CENSO da pós-graduação, porém até o momento estas informações são pouco divulgadas.

Assim, a contribuição deste estudo para o PPGEduc está em ressaltar as histórias de mulheres negras que estão florescendo educacionalmente em um espaço que suas trajetórias não são estudadas e que possui grande relevância. Estudar mulheres negras na pós-graduação é uma maneira de ampliar e ouvir as vozes dessas mulheres negras, além de gerar estatísticas para a pós-graduação, principalmente pelo fato de a UNEB ser uma instituição que possui vocação com a democratização do ensino e com a diversidade cultural (Vieira Filho, 2004).

Após essa introdução, o trabalho pretende ser tecido em quatro partes. Na segunda trago os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa a proposta da abordagem e o perfil das interlocutoras da pesquisa. Na terceira converso com os autores e autoras sobre ações afirmativas e cotas raciais, atrelado a educação e as desigualdades educacionais. Na quarta dialogo com o conceito de gênero atrelando a raça, classe, trajetória educacional de mulheres negras e na quinta ecoarei a voz das mulheres negras participantes da pesquisa discutindo conceitos juntamente com a análise dos dados da pesquisa, com os possíveis resultados da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de alcançar o objetivo do estudo, as questões relacionadas articulando a pós-graduação, política de ações afirmativas, estudos raciais e mulheres negras, a pesquisa buscou explorar estas categorias aprofundando através de teóricos que debatem esta temática. Inicialmente será realizada a revisão da literatura buscando os principais pesquisadores sobre as temáticas a serem estudadas.

Serão aprofundados os estudos e a compreensão sobre a pós-graduação, políticas de ações afirmativas, raça e gênero/ mulher, trajetória educacional negra, juntamente com a análise de dados através da coleta de informações em órgãos oficiais como na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da secretaria do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB.

2.1 PROPOSTA DE ABORDAGEM

A pesquisa foi inspirada na escrevivência, conceito da intelectual negra brasileira Conceição Evaristo (2005). Atravessando por esse direcionamento metodológico, adaptamos uma metodologia já utilizada em outras pesquisas que é a solicitação de escritas de cartas por parte das participantes da pesquisa, instigadas através da minha vivência como estudante de pós-graduação *strictu sensu*.

O caminho trilhado surgiu a partir da experiência que eu tive no curso de extensão Quilombação realizado em 2021 durante a pandemia de COVID 19, e ao ter contato com leituras de intelectuais negras pude perceber no encontro daquelas escritas, mesmo que teóricas, mas que falavam da trajetória das autoras enquanto ativistas ou militantes e que nesse atravessamento de falas, também falavam sobre mim e sobre as mulheres negras que também se encontravam como participantes do curso. Essas falas me reconstruíam enquanto mulher negra pesquisadora.

Durante o curso, a partir da leitura da pensadora do dia, como parte da atividade, cada participante tinha que escrever uma carta de conteúdo livre para a autora da obra base e a partir desta prática, me inspirei para o uso deste instrumento nesta pesquisa atrelada também as minhas vivências em que até os anos de 2010, a carta era o meio de comunicação utilizado por mim e pela minha mãe para nos comunicarmos com a família que vive no interior da Bahia.

O trabalho com fontes diferenciadas, a exemplo das narrativas expostas nas cartas das participantes, possibilitam aproximações na realização de pesquisas sobre educação, permitindo que sejam ampliadas as investigações de histórias de vida ensejando o entendimento sobre a diversidade e o percurso de vida dos sujeitos de pesquisa. Isso implica dizer que este tipo de pesquisa permite o protagonismo a partir das vivências de cada participante em que a investigação passa a ter não só uma autoria, mas uma coautoria e participação coletiva no processo.

A escrita de mulheres negras perpassa por tentativas e erros. Tentativas em acertar de acordo com a norma acadêmica colonial e os erros em nem sempre conseguir atrelar a maneira de suas escrevivências como aponta Fernanda Felisberto (2020, p.163):

Não é fácil se libertar das amarras das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para “regras” que, no momento da produção de um texto, se traduzem muitas vezes em uma preocupação maior para acertar a forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, titubear, e em alguns momentos engessam a minha capacidade criativa. Já fui traída algumas vezes pela minha escrita! Em diversas ocasiões não encontro o léxico ideal, em outros a estrutura que materialize o meu sentimento, o que torna o exercício da reescrita uma etapa constante em distintos artigos que produzo. (Felisberto,2020, p.163):

Da mesma maneira que a partir do da década de 1980 pesquisas denunciavam a representação de estereótipos do negro nos livros didáticos, contribuíram para a inclusão de temas relacionados a história e cultura afro-brasileira a partir dos movimentos negros. Segundo Íris Verena Oliveira (2022), a escrevivência também passa a ser uma metodologia que possibilita gerar uma nova proposição metodológica vinculando a trajetória de pessoas negras sem separar os corpos que as escrevem, no caso eu como mulher negra, diferenciando da escrita de si, pelo fato de ser uma metodologia que é atravessada pela raça.

Assim, a escrevivência mostra-se como uma escrita que possibilita a visibilidade de uma escrita não conservadora, mas que articula as escritas tradicionais e traz autonomia e resistência em relação às outras metodologias dos manuais eurocentrados. E nesta escrevivência as participantes da pesquisa foram cinco estudantes negras, em que me incluo, que ingressaram ao mestrado através das vagas reservadas para cotas raciais no processo do ano de 2022.

2.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para sular o meu trabalho utilizei como instrumento a carta. Este instrumento de coleta de dados é de extrema importância para a realizar pesquisas no viés da escrevivência. A carta foi intitulada como *Escritas da minha trajetória educacional de formação e de vida*, onde as participantes foram convidadas a rememorar o seu percurso educativo de formação e pessoal realizado até o acesso ao mestrado.

A carta é um gênero primário do discurso propício para refletir a individualidade daquele que escreve. Ela pode permitir, de forma bastante demarcada, a passagem da palavra do autor para o seu destinatário. A alternância de falantes ocorre porque se trata de um gênero mais próximo da oralidade e, por isso, permite a quem escreve dizer tudo aquilo que queria dizer, de tal forma que, ao ler, o destinatário percebe um acabamento do querer dizer do autor [...] (Moraes, 2006, p. 172).

Neste sentido, nesta pesquisa, pelas escrevivências serem individuais e ao mesmo tempo atravessarem experiências da coletividade, o uso da carta como instrumento de coleta de dados permite que as participantes da pesquisa enviassem mensagens com uma aproximação da oralidade, descolonizando, estabelecendo relações mais próximas da pesquisadora com elas, tendo em vista que a carta também é um instrumento capaz de produzir ciência de uma maneira menos formal, através das reflexões contidas a partir deste gênero textual.

Assim, as narrativas sobre trajetórias de vida e formação através das cartas também possibilitaram a construção de sentidos, mas acima de tudo são mecanismos em que as participantes demonstram maneiras de compreender através da escrita os processos e as complexidades de escreverem a sua história e de serem não apenas sujeitas de pesquisa, mas também protagonistas de suas histórias de vida.

2.3 SOBRE O LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi o Programa de pós-graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, situado na cidade de Salvador, Bahia. A UNEB foi criada em 1983 como uma universidade plural, pois nasceu com vários *campi* distribuídos em diversas cidades do estado com sede no bairro de Narandiba na cidade de Salvador.

Nascimento (2018) aponta que, com o objetivo de aperfeiçoar os professores da educação básica, existiam vários cursos superiores mantidos pelo governo do estado e o surgimento da UNEB se deu a partir da junção desses cursos superiores espalhados na Bahia, não só licenciaturas, mas cursos de diversas áreas do conhecimento. A criação da UNEB enquanto uma universidade *multicampi*, de acordo com Boaventura (2009), aconteceu a partir da inspiração de outras universidades multipolares como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP), todas surgindo de união de faculdades ou centros universitários autônomos.

Boaventura (2009) aponta que a contribuição dessas universidades para a construção da UNEB somou-se com a Universidade de Quebec que se propôs a realização de um Mestrado em Educação na UNEB. Com a vinda de professores para realizar aulas e pesquisas neste curso que foi criado em 1986 e que ocorreu de 1987 a 1990, foi iniciativa do ex-secretário de educação Edvaldo Boaventura, e possibilitou que candidatos e candidatas com experiência em Pedagogia pudessem participar da seleção, porém este ainda seria caracterizado como o primeiro programa de pós-graduação da UNEB.

A UNEB possui 26 *campi* e está presente na capital e no interior do estado. Em relação a pós-graduação, possui 26 programas de mestrado e doutorado com formação profissional em diversas áreas do conhecimento. Segundo Menezes, Palmeira e Santana (2009), a necessidade da criação de um programa de Pós-graduação para a Faculdade de Educação do Estado da Bahia, nome que era dado ao Departamento de Educação do Campus I da UNEB, se deu a partir da reunião em 1998 de um grupo de professores que tinham como proposta o objetivo de formar doutores e doutoras que demonstrassem maturidade acadêmica, pesquisadoras e pesquisadores que desejassem a expansão da pós-graduação em uma universidade estadual na Bahia além do compromisso com o desenvolvimento intelectual da região Nordeste.

De acordo com Nascimento (2018), o Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) foi recomendado pela Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1999 e teve início com a sua primeira seleção no ano 2000 ofertando vagas 20 vagas para o mestrado e posteriormente em 2008 teve a recomendação da CAPES para o doutorado, para que

assim tornasse completa o ciclo dos e das pesquisadoras, com a sua primeira seleção ofertando 12 vagas em 2009.

2.4 ESCOLHA DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram cinco estudantes negras que ingressaram no mestrado através das vagas reservadas para cotistas negras no processo do ano de 2022. Para ter acesso a essas informações inicialmente verifiquei a lista de aprovadas no processo seletivo através das cotas raciais. Vale ressaltar que nas listas que constam no portal do PPGEduc não havia a informação que o candidato ou candidata foi aprovado/a através de cotas raciais, somente na seleção para o ingresso em 2021 é que consta que uma candidata foi aprovada. Após a seleção de 2022 nos resultados finais do processo seletivo constam se a candidata/o foi aprovada/o pela reserva de vagas para pessoas negras ou não.

Após verificar a relação de aprovadas entrei em contato durante as aulas de maneira informal com as estudantes para verificar previamente quais estavam dentro dos critérios estabelecidos para a realização da pesquisa. Que além de ter sido aprovada no processo para o mestrado com ingresso em 2022 através das cotas raciais, outro critério que foi estabelecido é que as participantes tinham que ser trabalhadoras da educação básica ou que já atuaram como professora na educação básica.

Verifiquei através da lista final disponibilizada no site do PPGEduc que seis participantes, contando comigo, foram aprovadas através das cotas raciais, porém cinco participantes estavam dentro de todos os critérios para a realização da pesquisa. Das quatro linhas de pesquisa do PPGEduc, Linha 1-LPq1: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; Linha 2-LPq2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; Linha 3-LPq3: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e Linha 4-LPq4: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, apenas na LPq3 não teve nenhuma participante que se candidatou no processo seletivo concorrendo as vagas reservadas para pessoas negras.

Paralelo a essa seleção mencionada dentro dos critérios estabelecidos, foi enviada a proposta da pesquisa para apreciação ética procedimentos da pesquisa através da Plataforma Brasil. Após o retorno e aprovação da submissão pelo Comitê de Ética, as participantes foram contactadas através de um e-mail contendo a

apresentação do trabalho, bem como o TCLE e uma carta contendo a minha história de vida e formação, bem como as orientações para a escrita da carta em que registrei que caso fosse necessário, poderia entrar em contato através de outra carta e também informei que estaria a disposição em caso de dúvidas para a realização da carta.

Com o intuito de valorizar mulheres negras importantes influentes na vida das participantes, sugeri que elas escolhessem o nome de uma delas para que a pudesse utilizar em vez de usar o seu nome durante a realização das análises dos dados da pesquisa.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS: NEGRITUDE E DESIGUALDADES

1439 lugares
e eu era a única negra
há espíritos fortes que falam
de racismo
enquanto assistem carmina burana
[eu quebro]
o primeiro ato
é o roubo
quero escrever coisas outras
pássaros vaginas janelas o clima
as lentes o detergente
roubaram de mim
de você desse lápis
desse teclado
a escrita da poesia qualquer
(Arraes, 2018, p. 48).

Começo esta parte com o trecho do poema de Jarid Arraes (2018) que foi dedicado à intelectual negra brasileira Beatriz Nascimento. Ao ler este poema pensei em como é difícil ser a única negra em determinados espaços que a sociedade naturaliza como espaços que não “deveriam” ser ocupados por pessoas negras. Apesar dos direitos existentes, em alguns momentos eu também fui uma das poucas pessoas negras a estar em alguns espaços, por exemplo quando fui aluna especial de uma disciplina no PPGEduc em 2011 e ao ser supervisora de uma empresa de telemarketing durante os anos de 2010 a 2015.

Nesta parte da dissertação serão realizadas algumas considerações sobre as ações afirmativas, as cotas raciais a partir das desigualdades educacionais e de que forma foi iniciado o processo de reparação social e da história, em que a população negra foi tratada sem oportunidades, com o foco especial no acesso à educação, um direito de todas as pessoas e que por muito tempo nos foi roubado, não sendo garantido para todos.

As ações afirmativas são estratégias de superar as desigualdades e exclusão imposta por questões raciais. Em diversos países já existiam essas ações desde a década de 1940, em países como Índia, Malásia e Nova Zelândia, e até no Brasil onde, até anterior a essa década, ocorreram ações governamentais para permitir o acesso à determinadas camadas da população as terras ou serviços.

O termo com o cunho racial tem origem na década de 1960, no momento de afirmação dos direitos da população negra em um decreto nos Estados Unidos pelo

presidente John Kennedy, que dizia que seria realizada uma ação afirmativa para garantir a igualdade de acesso e direitos através de leis para a população negra, indígenas, mulheres e outros povos (Medeiros, 2005). Com inspiração nos Estados Unidos, vários países criaram esta política para promover a equidade não só em relação a questões referente à raça, como também pessoas pertencentes a diferentes religiões, aborígenes e portadores de deficiência.

As políticas possibilitam a criação de novas oportunidades em diversas áreas, como saúde, cargos públicos, mercado de trabalho e, especialmente, educação, que é o foco deste trabalho. Essas iniciativas também se estendem a outros espaços onde são observadas práticas de exclusão e desigualdade. As ações afirmativas têm o objetivo de combater a exclusão social e racial, além de contribuir para a formação de uma sociedade mais democrática. Como política emergencial, visam provocar mudanças na postura da sociedade e podem partir de iniciativas públicas ou privadas, manifestando-se de diversas formas, como cursos de qualificação, fundos de investimento, bolsas de estudo e a reserva de vagas, conhecidas como cotas (Munanga; Gomes, 2006).

As cotas raciais no campo da educação talvez sejam uma das ações afirmativas mais visíveis. O Estado brasileiro reconhece as exclusões e busca reparar os direitos negados, além de diminuir o abismo social e educacional entre negros e brancos, resultado das desigualdades raciais no Brasil, que começaram com a chegada forçada de uma grande parcela de africanos ao país, escravizados pelos colonizadores. Esse fato histórico reflete até hoje, dada a persistência das diferenças sociais entre brancos e negros, que enfrentam desvantagens em várias esferas, como saúde, moradia, emprego e educação, uma desigualdade herdada da forma como o Brasil foi constituído (Santos, 2005).

As primeiras experiências com ações afirmativas no Brasil ocorreram na década de 1930 com a Lei dos Dois Terços, que visava garantir a participação de trabalhadores brasileiros em empresas no país. Na época, em meio a um grande fluxo de imigrantes, os empregadores frequentemente priorizavam os estrangeiros, e havia discriminação por parte de empresas estrangeiras na contratação de brasileiros, especialmente no Sul do país (Medeiros, 2005). Embora essa questão não fosse de cunho racial, por se tratar de uma região predominantemente branca, ela evidencia a presença da discriminação no Brasil.

Segundo Adão (2007), as Políticas de Ações Afirmativas para a população negra são fruto das lutas do Movimento Negro Brasileiro, e a implementação de Políticas Públicas foi uma consequência da Declaração dos Direitos Humanos, que surgiu após os desrespeitos ocorridos durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Os estudos de Dyane Brito Reis (2009) indicam que, embora não tenha sido intitulada como uma ação afirmativa, a Frente Negra Brasileira, organização ativa na primeira metade do século XX, criou escolas para pessoas negras, compreendendo que a educação era um caminho para o desenvolvimento social dessa população.

Outras iniciativas também foram criadas para reduzir discriminações e desigualdades, como leis para garantir o emprego de pessoas com deficiência, o acesso de mulheres a candidaturas políticas, e investimentos nas regiões Norte e Nordeste, as mais pobres do Brasil. Até mesmo a criação do imposto de renda, que cobra uma alíquota maior de quem ganha mais, é considerada uma ação afirmativa, tendo como objetivo beneficiar grupos historicamente excluídos e discriminados por motivos étnicos, de gênero ou de classe (Medeiros, 2005).

Apesar das diversas ações reparatórias mencionadas, quando se trata da questão racial, há uma resistência no Brasil. Na década de 1940, uma das reivindicações do Manifesto à Nação Brasileira foi o direito de admissão escolar para negros brasileiros, porém, essa solicitação não foi atendida (Munanga; Gomes, 2006). É lamentável que, quando se trata da melhoria das condições sociais da população negra, as possíveis reparações sejam frequentemente adiadas.

Em 1983, quarenta anos após essa reivindicação, o deputado federal do Rio de Janeiro, Abdias do Nascimento, apresentou o Projeto de Lei 1.332, que, segundo Medeiros (2005, p. 126):

[...] abrange as áreas do emprego, público e privado, e da educação, estabelecendo cotas de 20% para homens negros e de 20% para mulheres negras em todos os “órgãos da administração pública, direta e indireta, de níveis federal, estadual e municipal”, incluindo as Forças Armadas, “em todos os escalões de trabalho e de direção” (art. 2º), assim como nas “empresas, firmas e estabelecimentos, de comércio, indústria, serviços, mercado financeiro e do setor agropecuário” (art. 3º). Reserva também a estudantes negros 40% das bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e Secretarias de Educação, estaduais e municipais, assim como 40% das vagas do Instituto Rio Branco, estas últimas igualmente divididas entre homens e mulheres (art.7º). Não se restringe, contudo, a medidas numéricas, pois obriga o Ministério e as Secretarias de Educação a estudar e implementar “modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário,

secundário, superior e de pós-graduação)”, com vistas a incorporar ao conteúdo dos cursos de História do Brasil e de História Geral “o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes” e também das civilizações africanas, “particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia [...]” (art.8º) (Medeiros, 2005, p.126).

Mesmo com a criação do projeto de lei, as lutas pelos direitos da população negra não tiveram sucesso imediato, já que o projeto foi engavetado. A conquista de direitos e a redução das desigualdades para a população negra é uma tarefa árdua, contínua e desafiadora. Embora o projeto de Abdias do Nascimento não tenha sido aprovado na época, algumas de suas propostas foram implementadas muitos anos depois, como a bolsa de estudos no Instituto Rio Branco para pessoas negras e a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras (Medeiros, 2005).

O debate sobre a disparidade racial na educação ganhou força com a influência dos movimentos negros. Em 1995, durante a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, foi denunciada a discriminação sofrida pela população negra, reconhecendo-se e debatendo-se a existência do racismo no país (Reis, 2009). Após esse evento, foram organizadas conferências estaduais e nacionais contra o racismo e a intolerância, culminando na I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada em julho de 2001 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Essa conferência serviu como preparação para a conferência mundial, e os debates resultaram em um documento oficial do Brasil para a Terceira Conferência Mundial, colocando a questão racial na agenda pública brasileira (Carneiro, 2011).

A partir da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em setembro de 2001 em Durban, na África do Sul, ocorreram mudanças significativas na luta pela igualdade racial, especialmente no campo educacional. Esse evento, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), possibilitou discussões e reflexões sobre a necessidade de reduzir as desigualdades raciais, com foco no direito à educação. De acordo com Sueli Carneiro (2002), a conferência foi de extrema importância, pois:

[...] reconheceu a urgência de implementação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens sociais de que esse grupo padece, recomendando aos Estados e aos organismos internacionais, entre outras medidas, que elaborem programas voltados para os

afrodescendentes e destinem recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e às medidas de controle do meio ambiente, e que promovam a igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras iniciativas de ação afirmativa ou positiva (Carneiro, 2002, p.212).

Santos (2005) declara que a conferência foi um marco importante para o debate racial no Brasil, pois, a partir desse evento, a imprensa passou a divulgar mais notícias sobre a questão racial, um tema que até então não era abordado. A situação das pessoas negras no Brasil passou a integrar a agenda nacional, assunto antes ausente nos debates da mídia brasileira.

Segundo Sueli Carneiro (2002), a Conferência de Durban foi um momento muito significativo para o movimento negro e a população negra, pois, a partir das conferências mundiais realizadas pela ONU, surgiram novos direcionamentos para a criação de políticas públicas. Além disso, possibilitou debates sobre questões sociais globais, como meio ambiente, pobreza e raça, que é o foco deste trabalho. A conferência foi um divisor de águas para repensar, transformar e gerar ações voltadas à redução das desigualdades raciais, especialmente no Brasil. Vale destacar que, conforme Sueli Carneiro (2002), o protagonismo das mulheres negras foi evidenciado durante o evento, com iniciativas de organizações nacionais e internacionais, como a Articulação de Organização de Mulheres Negras Brasileiras Pró-Durban.

Após a conferência, surgiu a proposta de implementação de cotas raciais no ensino superior público como forma de reparação histórica, visto que, ao longo do tempo, a população negra esteve em desvantagem em diversos aspectos, sobretudo educacionais. Parte da imprensa brasileira, como os jornais *Folha de São Paulo* e *O Globo*, posicionou-se contra as cotas raciais nas universidades públicas. Além dos veículos de comunicação, políticos como Paulo Renato de Souza, ex-ministro da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, e autoridades como o presidente do STJ, Paulo Costa Leite, e a reitora da UERJ, professora Nilcéa Freire, apesar da política de cotas na instituição, também se opuseram à medida (Guimarães, 2016).

Embora alguns políticos e autoridades públicas tenham se mostrado contrários às cotas, houve apoio de outras figuras, como o então presidente Fernando Henrique Cardoso e intelectuais como José Jorge de Carvalho e Rita Segato, da Universidade de Brasília, além de militantes negros como Sueli Carneiro e Carlos Alberto Medeiros.

O debate sobre as cotas extrapolou o ambiente acadêmico e se tornou uma pauta de relevância nacional, conforme apontam Munanga e Nilma Lino Gomes (2006, p. 195): “[...] aos poucos, a sociedade brasileira, concorde ou não com as cotas raciais, está sendo desafiada a implementar práticas para a superação do racismo e das desigualdades social e racial”.

Um fato decisivo para as mudanças na questão racial no Brasil ocorreu após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, um marco em resposta à pressão do movimento negro, quando o presidente reconheceu a existência de desigualdades raciais no país, rompendo com a ideia de democracia racial (Reis, 2009). A partir disso, foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, instituindo a reserva de vagas para estudantes negros(as) em instituições públicas federais de ensino superior.

As cotas raciais foram criadas com o objetivo de ampliar o acesso de pessoas negras que, historicamente, não tinham condições de competir em igualdade com os brancos, devido a critérios de seleção excludentes, que beneficiavam principalmente aqueles com mais acesso a direitos básicos, como saúde, educação, alimentação e moradia.

Algumas fontes apontam a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como a primeira instituição de ensino superior a implantar cotas raciais no Brasil, em 2003, e a Universidade de Brasília (UnB) como a primeira universidade federal a adotar essa política. No entanto, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é, na verdade, a pioneira na reserva de vagas raciais tanto na graduação quanto na pós-graduação. Mattos (2010) afirma que, em 2002, a UNEB, através do Conselho Universitário (CONSU), implementou o sistema de cotas para pessoas negras em seus processos seletivos, embora esse fato seja frequentemente omitido na literatura.

Esse apagamento pode ser uma tentativa de deslegitimar uma universidade situada fora dos grandes centros econômicos e acadêmicos do país, uma vez que a UNEB está inserida na região Nordeste, onde há uma grande concentração de pessoas negras. A reserva de vagas para negros é uma forma de reduzir as desigualdades existentes entre brancos e negros, especialmente no campo da educação, onde a população negra sempre esteve em desvantagem, apresentando os piores índices de progressão educacional em relação aos brancos.

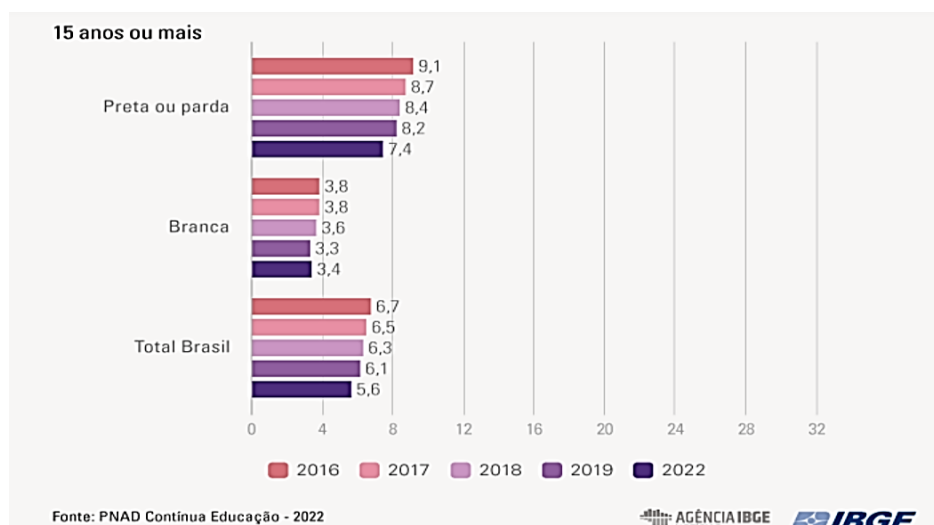
Uma das maiores barreiras à implementação das cotas raciais na educação superior foi a ideologia da democracia racial, o mito de que brancos e negros convivem em harmonia no Brasil, ignorando os conflitos e as posições sociais privilegiadas ocupadas pelos brancos em comparação a negros e indígenas. Quando o debate sobre as cotas começou, muitas pessoas na sociedade se opuseram a essa forma de combater as desigualdades entre negros e brancos no ensino superior, muitas vezes por falta de informação, como observa Medeiros (2005).

A maioria dos brasileiros desconhece o que seja isso e, entre os poucos que já ouviram falar do assunto, a ideia é de que se trata de um sinônimo de “cotas”, que teriam sido adotadas nos Estados Unidos, nas mais diversas áreas, para beneficiar exclusivamente os negros – e que não teriam dado muito certo, já que vez por outra se noticiam incidentes envolvendo racismo naquele país (Medeiros, 2005, p.126).

As cotas não têm o objetivo de eliminar todas as desigualdades educacionais históricas enfrentadas pelo povo negro. Sendo uma política de reparação, elas não são permanentes, mas são eficazes e necessárias para alterar o perfil dos estudantes das universidades públicas no Brasil. Após 20 anos de sua implementação, o perfil racial dos estudantes das universidades públicas já não é composto exclusivamente por pessoas brancas. De acordo com o IBGE (2022), 48,3% das pessoas negras ocupam vagas universitárias em instituições públicas e privadas, enquanto, no final da década de 1990, apenas 1,8% de pessoas negras estavam matriculadas ou haviam concluído o ensino superior (Veloso, 2018).

Embora a educação seja um direito garantido pela Constituição de 1988 a todas as pessoas e considerada um ato social, ainda há grandes diferenças no acesso a esse direito quando analisado de forma racializada. Mesmo sendo assegurado, o percurso educacional para pessoas negras é diferente daquele vivenciado por pessoas brancas. Segundo os dados apresentados no quadro abaixo, é perceptível a grande desigualdade no percentual da taxa de analfabetismo entre brancos e negros, ou seja, entre pessoas pretas e pardas.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil segundo idade e cor ou raça (%)



Fonte: PNAD Contínua Educação-2022 disponível em Agência de Notícias IBGE.

Na análise do gráfico acima, percebe-se que o percentual de analfabetismo da população negra com 15 anos ou mais diminuiu 0,4% entre os anos de 2016 e 2017, enquanto no mesmo período a taxa de analfabetismo da população branca também apresentou redução. Embora a taxa de analfabetismo entre pessoas negras tenha caído de 9,1% em 2016 para 7,4% em 2022, ainda é o dobro do percentual de pessoas brancas analfabetas.

Na pesquisa de Menezes (1994), constata-se que, por trás da baixa escolaridade da população baiana, analisada nos censos entre 1872 e 1980, existe também um problema social: a falta de democratização da educação. Ela destaca que, mesmo com o aumento da oferta de acesso à educação, as populações negras não foram beneficiadas da mesma forma que as populações brancas. A inclusão de novos alunos privilegiou os brancos, resultando em uma exclusão educacional para a população negra, que possuía menor renda salarial e um percentual inferior de escolarização. Assim, torna-se evidente que o acesso à educação é historicamente marcado pela raça, sendo a população branca privilegiada em relação à negra.

Da mesma forma, Bourdieu (1998) aponta que a escola é um local de privilégio devido à sua capacidade de acumular vantagens. Essas posições nunca foram destinadas àqueles desprovidos de capital econômico, cultural e social. O capital cultural refere-se a elementos como a cultura, que é acumulada pela posse de bens culturais e pelo acesso à escolarização. Embora Bourdieu (1998) não mencione a categoria racial, ele destaca as diferenças entre a escolarização de filhos de pessoas

ricas e de trabalhadores, que não tinham as mesmas oportunidades. Historicamente, a população negra foi excluída, desprovida de capital cultural e, portanto, não feita para a escola nem para alcançar posições sociais viabilizadas pela escolarização.

Quando se fala sobre as desigualdades no campo educacional, pesquisas e dados estatísticos demonstram que a população negra está em desvantagem em relação à população branca. Segundo Carvalho (2006), alunos da escola pública, majoritariamente negros, apresentam maiores taxas de analfabetismo e evasão escolar em comparação com os alunos brancos, mostrando que a cor é um dos fatores que influenciam o fracasso escolar. A formação social racializada, ao longo da história, criou condições socioestruturais desfavoráveis, o que contribuiu para esse fracasso.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015, enquanto 25% da população branca possuía nível superior (graduação e pós-graduação), apenas 12,5% da população negra atingia esse nível. Isso comprova que estudantes brancos têm mais chances de alcançar níveis educacionais mais altos, como o acesso ao ensino superior. Ou seja, as desvantagens dos estudantes negros em relação aos brancos aumentam proporcionalmente ao nível educacional, chegando ao extremo na pós-graduação *stricto sensu* (Barreto, 2015).

Percebemos as desigualdades entre negros e brancos em todos os segmentos sociais, com destaque para a educação e o mercado de trabalho. Segundo Marcilene Garcia de Souza (2010), no Brasil:

A maioria dos brasileiros, por exemplo, como percebemos nos indicadores sociais, não possui as qualidades necessárias para ingressar nas linhas de emprego das grandes empresas; de outro lado, os serviços básicos do Estado, como a saúde e a educação são programas fracassados da administração pública, dado o pouco impacto na realidade social dos indivíduos (Souza, 2010, p. 112).

Apesar de utilizar dados de quase 15 anos passados, as análises de Marcilene Garcia de Souza (2010) continuam vigorando ainda hoje, as pessoas negras com uma relação socioeconômica desprivilegiada na sociedade e as pessoas brancas sempre com os melhores cargos e salários, retrata como existem as desigualdades econômicas, sociais, educacionais etc., tendo em vista que esta é uma das marcas do racismo que para Maria Nilza da Silva (2000):

A justificativa é que a situação do negro na sociedade estaria baseada na sua cor, portanto a justificativa para os baixos níveis sociais era a

inferioridade baseada na cor mais escura que lembra a escravidão e na medida que houvesse um processo de miscigenação com o embranquecimento do negro, ele teria a possibilidade de ascender (Silva, 2000, p. 108).

O fato de haver aparentemente boas relações pessoais e interpessoais entre algumas pessoas brancas e negras não significa que o racismo não exista no Brasil. Essa ideia contribui para o mito da democracia racial, ou seja, o pensamento de que brancos e negros vivem em harmonia, sem diferenças. As estratégias utilizadas pelas instituições, reforçadas nas escolas, sustentam que não há racismo, com base em comparações com os Estados Unidos, onde o racismo é mais explícito e as classificações raciais são diferentes das que se adotam no Brasil.

3.1 TENSÕES SOBRE O RACISMO E CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Para entender as desigualdades existentes entre pessoas negras e brancas, é necessário compreender a categoria social raça, especialmente neste trabalho, que aborda a mulher negra. O fato de o Brasil ter sido colonizado por europeus e esses escravizado a população negra contribui para a dificuldade de aceitar sua herança racial como um povo de diáspora africana, o que é essencial para entender a origem de sua formação.

Assumir-se racialmente como negro ou negra no Brasil significa considerar a história dos seus ascendentes como elementos fundamentais para a sua constituição como pessoa não branca. Luiza Bairros (1996) afirma que ser negro transcende qualquer condição econômica ou de gênero, pois a raça precede qualquer outro aspecto no caso das pessoas negras.

No Brasil, ao falar sobre raça, a associação geralmente é feita de forma negativa ao ser negro ou negra, o que está relacionado ao racismo. Para Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006), a forma como as pessoas reagem ao serem questionadas sobre sua raça depende de sua identidade e compreensão racial, além de como percebem o outro. Segundo Nilma Lino Gomes (2002), a identidade não é construída isoladamente, mas através de interações sociais. No caso da identidade negra, ela é uma construção social, histórica e cultural coletiva, e a escola desempenha um papel importante, podendo valorizar, negar, segregar ou isolar, já que diferentes olhares são lançados sobre o pertencimento racial, histórico e cultural.

A falta de compreensão sobre o conceito de raça demonstra a necessidade de desenvolver um entendimento mais profundo sobre a relação de ser brasileiro com ascendência africana, para que “[...] raça se constitua na categoria indispensável para definir esquemas de confrontação, dominação, resistência e subversão na sociedade como todo” (Bairros, 1996, p. 176). Nesse sentido, a raça não se limita a traços fenotípicos, mas também compõe uma categoria social, política e, possivelmente, econômica. Da mesma forma, Beatriz do Nascimento (2021) considera que entender a condição do negro no Brasil só é possível através do estudo da ideologia brasileira, compreendendo suas origens, como também defende Luiza Bairros (1996).

O entendimento e a conceituação dessa categoria variam entre os países, de acordo com as relações de poder presentes nas sociedades, que são formadas por ideologias de dominação e controle. No Brasil, a classificação racial ocorre por meio do fenótipo, o que pode ser difícil para algumas pessoas devido à diversidade racial, menos para os negros, que sempre estiveram em situação de subalternidade, sofrimento e exclusão — marcas do racismo vivenciadas diariamente nas relações de poder e dominação.

Em nossa sociedade, algumas pessoas têm dificuldade em classificar sua cor e raça, devido à herança racial, à negação de suas origens e à escassa discussão sobre o tema em espaços não acadêmicos. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 1976, diferentemente do censo atual, onde a cor é atribuída pelo pesquisador, os brasileiros utilizaram 136 cores diferentes para se identificar (Osorio, 2003). Ainda hoje, algumas pessoas se classificam como morenas, sararás ou mulatas, termos considerados pejorativos.

No Brasil, a “cor”, também uma metáfora, é um tropo para raça. As estatísticas coletadas pelos Censos Demográficos e pelas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) se baseiam, grosso modo, em autotranscrição do respondente a cinco alternativas propostas à pergunta “qual a sua cor ou raça”: branca, preta, amarela, parda, indígena (Rosemberg, 2010, p.2).

Como é sabido, o órgão responsável por levantar os dados e informações sobre a raça da população brasileira é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com os dados coletados por meio do Censo Demográfico, realizado a cada dez anos, é possível formular e implementar políticas públicas que promovam melhorias sociais no país. No que diz respeito à classificação racial, de acordo com o IBGE, o Brasil é

dividido em cinco categorias de cor ou raça: branca, preta, amarela, parda ou indígena. “[...] ainda que, por vezes, alvo de críticas, estas categorias também têm exercido um papel legitimador das representações sobre os diferentes grupos étnico-raciais que convivem no País” (IBGE, 2011, p.12).

Com a diversidade das categorias utilizadas para a classificação racial no Brasil, tornou-se evidente a hierarquização da raça, em que os indivíduos da raça negra são vistos como inferiores, o que gera uma desigualdade de oportunidades entre negros e brancos, especialmente em relação às suas condições sociais. Ao analisarmos os dados estatísticos, percebemos que a população negra enfrenta mais desvantagens sociais do que a população branca.

Beatriz Nascimento (2021) aponta que, em meio à complexidade existente na conceituação da raça, ser negro é:

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, à prática de ainda não pertencer a uma sociedade à qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. Ser negro não pode ser resumido a um “estado de espírito”, à “alma branca ou negra”, aspectos de comportamento que determinados brancos elegeram como sendo de negro, e assim adotá-los como seus (Nascimento, 2021, p. 49).

Isso evidencia a falta de sensação de pertencimento na formação da sociedade brasileira de maneira democrática e valorizada, considerando que as pessoas negras estão em maior quantidade em situações de encarceramento, são as que mais sofrem com o genocídio, apresentam os maiores índices de analfabetismo, têm baixa permanência na escola e estão em menor número no ensino superior e nos cargos de prestígio social. Como mencionado anteriormente, mesmo após anos de resistência, ainda somos invisibilizados, e nos espaços de privilégio, a sensação é de que só nos é permitido ocupar as posições mais inferiores, pois a sociedade não criou oportunidades para que estivéssemos em condições de igualdade com as pessoas brancas.

Em relação às desigualdades escolares dos negros, Nilma Lino Gomes (2002) reflete que:

Isso fica mais evidente quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e

essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. Quem de nós já não ouviu frases como: “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”; “o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento”; “eles vêm de uma família desestruturada”; “basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontrará um lugar na sociedade [...]” (Gomes, 2002, p.40).

Sentimentos como a ausência e a diferença de oportunidades, decorrentes do racismo, foram evidenciados por Nilma Lino Gomes (2002). Além de existirem disparidades nas oportunidades nas áreas educacionais e sociais, a raça negra está relacionada ao baixo desempenho educacional, associado a outros problemas sociais, como a fome, a pobreza e a desestruturação familiar.

Oferecer alimentação e emprego de forma isolada não é suficiente para garantir que as pessoas negras ocupem espaços de privilégio na sociedade. É sabido que, mesmo quando as pessoas negras conseguem mobilidade social, ou seja, ascender social e economicamente, elas não têm acesso a todos os benefícios sociais e simbólicos que estão disponíveis para as pessoas brancas. A raça, portanto, precede a posição social e educacional, evidenciando o quanto o racismo está enraizado na estrutura da sociedade.

Neste sentido, Lélia Gonzalez (1984) destaca a sutileza do racismo, pois há uma ideia de que não existem diferenças entre as pessoas brasileiras e que, com esforço, a pessoa negra pode alcançar qualquer posição social. No entanto, sabemos que essa ideia não reflete a realidade. Esse pensamento geralmente provém de quem não sofre as consequências das desigualdades, mas de quem sempre esteve em uma posição de superioridade e possui privilégios em todas as esferas sociais.

É necessário compreender que o racismo é reproduzido no cotidiano da nossa sociedade e eliminar a noção de que a população negra é inferior. O que é apresentado nos livros didáticos sobre a história do povo negro geralmente retrata apenas sua condição de escravizados, ignorando sua rica história anterior. É fundamental que essa história seja reconhecida, respeitada e valorizada, não como coadjuvantes, mas como atores importantes na constituição do país. Saliento que a falta de oportunidades e de equidade em diversos âmbitos sociais, especialmente na educação, é uma forma de reprodução do racismo institucional, que, como mencionado anteriormente, foi naturalizado por muito tempo.

A sociedade brasileira enxerga e trata a população negra de maneira diferenciada, independentemente de sua classe social, pois ser negro já implica em uma condição de desigualdade em relação à pessoa branca. Segundo Gonzáles (1984), o sentimento de que quem é negro deve viver na pobreza, ser perseguido pela polícia e que as mulheres negras são prostitutas ou faxineiras, é uma naturalização do racismo.

O conceito de raça, de acordo com Munanga (2003, p.6): “É um conceito carregado de ideologias, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação”. Desta forma, a hierarquização das raças é baseada em características fenotípicas em que a raça branca é a que domina a raça negra, que estar em uma posição de dominadora se dá por ser erroneamente associadas a características intelectuais, culturais e morais em que o branco possui os privilégios sociais em detrimento da sua cor de pele. Assim, o debate sobre o racismo se fundamenta na ideia de hierarquização, onde a superioridade de um grupo — no caso, o branco — sobre o negro consolida o racismo.

Beatriz Nascimento (2021), em seus estudos de 1974, já apontava que as questões relacionadas ao racismo não devem ser consideradas apenas sob a perspectiva social e econômica, embora existam pesquisadores que utilizem essa abordagem para contestar a existência do racismo.

Preferem muitos “teóricos” repetir obviamente que a origem da discriminação está no aspecto socioeconômico que caracteriza a sociedade brasileira. Insistem em não ver o preconceito racial como reflexo da sociedade como um todo, ou seja, em todos seus níveis, pois a ideologia, em que repousa o preconceito, não está dissociada do nível econômico ou do jurídico-político; não está nem antes nem depois desses dois, também não está acima ou abaixo (Nascimento, 2021, p. 52-53).

A relação de que os negros são inferiores, a negligentes, fracos, fora dos padrões e que os brancos que se consideram os fortes, dominadores e que oprimem os negros, vítimas do racismo. Como o racismo é implícito e em alguns casos, sutil, existe a ilusão de que pessoas negras e brancas vivem em uma democracia racial, mito que existem oportunidades de maneiras iguais para todas as pessoas. Como Lélia Gonzalez (2020), em seus estudos da década de 1980 já criticava.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (Gonzalez, 2020, p.78).

A ação de movimentos sociais, como o Movimento Negro, possibilitou que fosse possível discutir e buscar estratégias para ressignificar e politizar o entendimento sobre raça, como uma forma de emancipação ressignificando-a, indagando a história do Brasil e da população brasileira, construindo instrumentos para explicar que o racismo também ocorre no cotidiano das pessoas negras, tendo em vista que por ser algo impregnado na sociedade, as vítimas e os opressores naturalizavam esta prática, conforme Nilma Lino Gomes (2017).

Nilma Lino Gomes (2005) também afirma que, os movimentos sociais, tiveram um papel muito importante para a garantia e busca pela educação da sociedade no que se refere as questões raciais.

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos (Gomes, 2005, p.39).

Vale salientar que, graças às lutas do movimento negro e suas diferentes formas de organização, foi possível a implementação de leis que garantem a educação: “[...] o direito à educação, o respeito às contribuições de matriz afro-brasileira, como as religiões, e o combate às formas de discriminação racial e preconceito”, conforme afirma Santiago (2013, p. 27). A implantação dessas leis marca um novo momento de resistência e luta em relação às questões raciais no Brasil, além de proporcionar um espaço para falar sobre o negro como sujeito histórico na formação da sociedade.

Com a promulgação da Lei Federal 10.639/2003, foi possível articular debates sobre a diversidade étnico-racial nas escolas, desigualdades e racismo. A lei propõe mudanças nas concepções educacionais, questionando o conhecimento previamente produzido, que sempre reforçou valores eurocêntricos em detrimento do

reconhecimento do valor dos africanos e seus descendentes. A partir de 2008, com a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial de ensino por meio da Lei Federal 11.645/08, tivemos outro marco importante para a educação nas relações étnico-raciais.

A criação de leis como essas oferece alternativas para superar o racismo e reduzir as desigualdades, valorizando e respeitando a história do povo negro. Outra estratégia desenvolvida para reparar as desigualdades e diminuir a separação de oportunidades entre pessoas negras e brancas são as ações afirmativas e a política de cotas raciais.

3.2 REPARAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DAS COTAS RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO

As cotas raciais, após muitas lutas originadas pelos Movimentos Negros, tornaram-se uma realidade a partir de 2003 no Ensino Superior das universidades brasileiras. Inicialmente contemplando as vagas destinadas à graduação, elas se estenderam para a pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado, níveis educacionais que, historicamente, eram compostos majoritariamente por pessoas brancas.

Embora não exista um censo racial docente nas universidades do Brasil que mostre que a maioria dos professores é branca, essa realidade, por si só, já demonstra a falta de interesse na questão racial na academia. Isso leva a refletir sobre a resistência existente em apresentar dados oficiais que indiquem que a universidade é um espaço de privilégio branco (Carvalho, 2006). No PPGEduc-UNEB, por exemplo, tomando como base a linha de pesquisa na qual participo — a Lp1, que aborda questões relacionadas à educação, pluralidade cultural, memória e questões raciais —, dos sete professores que fazem parte da linha, apenas um é negro. É importante salientar que essa observação se baseia na análise do fenótipo dos professores e professoras por meio da heteroidentificação racial que realizei enquanto pesquisadora. Ao buscar informações na secretaria do programa, fui informada de que não há uma tabulação com a classificação racial dos docentes. Além disso, embora exista o Censo da Educação Superior, cujo último ocorreu em 2021, ele apresenta apenas o percentual de professores universitários distribuídos pelos estados brasileiros, sem informações sobre a classificação racial dos docentes.

Diante desses dados, é possível compreender que alcançar progressões educacionais é um grande desafio para as pessoas negras, como Mattos (2010) reflete:

[...] a exclusão quase total de acesso da população negra e indígena ao ensino superior configura-se não só como uma evidência concreta do caráter racialmente discriminador da sociedade brasileira, mas também como um poderoso e injustificável empecilho ao processo de desenvolvimento econômico e social, de tal forma que esta exclusão deixa de ser apenas um problema a figurar na pauta de lutas e reivindicações da população negra e indígena, através de seus movimentos sociais, passando a ser um problema a ser enfrentado e solucionado pela sociedade, de um modo geral, seja através das suas instituições representativas, seja através do próprio Estado por meio da implementação imediata de políticas públicas setorializadas (Mattos, 2010, p.124).

Concluir a educação básica, iniciar e finalizar uma graduação e chegar à pós-graduação são processos que apresentam barreiras a serem rompidas. Existem fatores que contribuem para que essas etapas não sejam cumpridas, como as dificuldades educacionais resultantes da falta de suporte, salas superlotadas, a repetência, a baixa autoestima e problemas sociais, como a fome, a violência e a falta de moradia e saúde, entre outros. Esses problemas afetam especialmente a população negra. De acordo com Dyane Brito Reis (2009), a educação brasileira é elitista e as oportunidades são exclusivas para determinados grupos, como no caso da pós-graduação.

Considerando que existe uma hierarquia resultante do racismo, em que as pessoas brancas sempre estão em uma posição de vantagem e privilégios em relação às pessoas negras, foram criadas na pós-graduação iniciativas com o intuito de reduzir esse processo de exclusão por meio de ações afirmativas. Maria Aparecida Silva Bento (2007, p. 166) salienta que “[...] os lugares de poder são hegemonicamente brancos, e a reprodução institucional desses privilégios é quase que automática; as mudanças exigem uma explicitação por parte dos excluídos, que aparece na reivindicação de cotas para negros”.

A história das ações afirmativas voltadas ao acesso de pessoas negras na pós-graduação teve início com o Programa de Bolsas da Fundação Ford, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, que criou um edital em 2011 com o intuito de financiar cursos de formação para acesso ao mestrado e doutorado em universidades

brasileiras para pessoas negras e indígenas, através do Programa Equidade na Pós-Graduação (Oliveira; Silva, 2016). Embora o programa de bolsas não tenha durado muito tempo, possibilitou a abertura de um diálogo sobre a importância da existência de cotas na pós-graduação, considerando que o panorama racial nesse espaço era de escassez de pessoas negras.

O debate sobre as ações afirmativas faz rever crenças e pressupostos que sustentam a identidade brasileira, sobretudo o mito da democracia racial. O debate sobre ações afirmativas em educação, por sua vez, traz à tona a possibilidade de privilégios, uma vez que apenas um segmento social tinha possibilidades de acesso a todos os cursos – sobretudo os mais nobres – da Universidade. Não se pode negar que o nível Universitário (NU) ainda é um distintivo social em nosso país (Reis, 2009, p.13).

Neste sentido, é importante frisar que estar em um programa de pós-graduação também significa fazer parte de uma elite privilegiada. Ao oportunizar o acesso de pessoas negras por meio de ações afirmativas, quebra-se o paradigma de que esse espaço é predominantemente ocupado por pessoas brancas, tanto entre os estudantes quanto entre os professores.

Para atuar na docência do ensino superior, um dos pré-requisitos é ter diploma de graduação e, ao menos, pós-graduação a nível de doutorado. A implementação de cotas também nesta etapa acadêmica possibilita uma mudança no cenário racial docente das universidades.

Para garantir o acesso de pessoas negras, após o Programa de Bolsas da Ford, foi criado o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, que previa a criação de cursos preparatórios para a seleção de mestrado e a concessão de bolsas de estudo em universidades estrangeiras. Este programa foi estabelecido em 2014 pelo Ministério da Educação. Em 2015, a Fundação Carlos Chagas realizou um seminário com o objetivo de dialogar sobre os caminhos percorridos e os novos desafios para o acesso de pessoas sub-representadas em cursos de pós-graduação no Brasil, além de destacar a importância da diversidade racial no espaço acadêmico (Oliveira; Silva, 2016).

Em maio de 2016, o Ministério da Educação publicou no *Diário Oficial da União* a Portaria Normativa n. 13, que dispõe sobre a indução de políticas de ações afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. A portaria – que levou em conta o Estatuto da Igualdade Racial, a constitucionalidade atribuída

às ações afirmativas e a Lei n. 12.711/2012, que institui a reserva de vagas em cursos da graduação – deu um prazo de 90 dias para as instituições federais de ensino superior (Ifes) apresentarem propostas de inclusão e criarem comissões próprias, com a finalidade de dedicarem-se e aperfeiçoarem a discussão (Vanali; Silva, 2019, p.99).

Mesmo antes dessa portaria federal, algumas universidades brasileiras públicas já praticavam a política de cotas raciais nas seleções dos cursos de pós-graduação. Um exemplo é a UNEB, uma universidade estadual que, no ano em que implementou as cotas na graduação, também estendeu essa política à seleção da pós-graduação.

Para Mattos (2010), esse pioneirismo em relação às cotas é de grande importância, pois possibilita mais discussões sobre o acesso de pessoas negras a espaços que não eram contemplados. No entanto, é necessário salientar que essa reparação é uma demanda da luta pelos direitos do povo negro, uma luta antirracista, já que a escassez de pessoas negras em espaços privilegiados, como em níveis elevados de progressão educacional, é uma característica do racismo, que é composto predominantemente por pessoas brancas, sobretudo homens.

Ao realizar uma busca com o descritor “cotas raciais na pós-graduação” no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando como parâmetro o período de 2012 a 2022, observa-se que, mesmo após a criação da política de cotas raciais na UNEB em 2003 — que se estendeu à pós-graduação — e a implementação da portaria a nível federal em maio de 2016 para a indução da política de ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação, o número de pesquisas com foco nas cotas na pós-graduação ainda é pequeno.

Quadro 1 - Produção nos últimos 10 anos: cotas raciais pós-graduação

Produção acadêmica	Autoria	Instituição	Título	Palavras-chave	Ano
Dissertação	Cíntia Nobrega Gabetto de Sá	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Implementação da Política de Cotas Raciais em um Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ações Afirmativas; Cotas Raciais, Pós-graduação, Avaliação de Processos, Política Social.	2022
Dissertação	Carlos Eduardo do Vale Ortiz	Universidade Federal de Rondônia	O discurso sobre as cotas raciais como forma de acesso à universidade sob um olhar decolonial	Pós-Colonial; Cotas raciais; Análise de conteúdo; pós-graduação	2021
Dissertação	Aline David dos Santos	Universidade Federal de Goiás	Representações das cotas raciais na graduação e pós-graduação entre docentes produtividade em pesquisa (PQ) na Universidade Federal de Goiás	Cotas raciais; Pós-graduação; UFG; Representações sociais	2018
Tese	Gabriela do Rosário Silva	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	A política de cotas étnico-raciais em programas de pós-graduação stricto sensu da UENF e do CEFET/RJ e a construção da identidade negra	Política de Cotas Étnico-raciais; Pós-Graduação Stricto Sensu; Análise Crítica do Discurso; Identidade; Justiça Cultural e Justiça Social.	2021
Dissertação	Kelly Martins Bezerra	Universidade de Brasília	Universidade de Brasília, para quê? E para quem? Um estudo sobre as ações afirmativas para negros (as) no Programa de Pós-graduação em Direito da UnB	Ações afirmativas; Pós-graduação; Educação Superior; Políticas Públicas.	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nota-se, como foi exposto no quadro acima, que dos dados encontrados, cinco pesquisas resultaram em quatro dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado. A falta de pesquisas sobre as cotas raciais na pós-graduação é um indício de que existe desinteresse em investigar esse tema, algo que pode ser considerado como “racismo acadêmico”. Não basta apenas a criação de políticas públicas para a inserção de pessoas negras na pós-graduação; são necessárias também produções científicas que debatam e analisem o papel das pessoas negras a partir das cotas raciais na pós-graduação.

Apesar das cotas, é necessário garantir a equidade no acesso à progressão acadêmica, assegurando que haja uma quantidade equilibrada de pessoas negras em relação aos brancos em espaços de prestígio educacional (Artes, 2018). Juntamente com as ações afirmativas que utilizam o critério racial, é importante discutir o perfil de quem está acessando a pós-graduação, incluindo a criação de um censo efetivo com dados acessíveis à população. Isso permitiria verificar, por meio de dados oficiais, o panorama de quem ingressa e conclui os programas, avaliando assim a efetividade dessa política.

4 GÊNERO, RAÇA E DESIGUALDADES

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes [...],
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas. (Evaristo, 2021, p. 121).

Trago, através dos versos de Conceição Evaristo (2021), de forma metafórica, o que essa parte do trabalho significa para mim: o ato de "morder a palavra" no processo de leitura e escrita, especialmente ao abordar a mulher negra, vinculando raça e classe à minha vivência. "Rasgo entre os dentes" ao refletir sobre a essência de ser mulher negra na contemporaneidade. Nesta seção, discuto o conceito de gênero e o papel da mulher negra, destacando as desigualdades que permeiam sua trajetória educacional, o que é necessário para que ela se torne uma intelectual respeitada na sociedade. Abordo também os conflitos interseccionais relacionados a gênero, classe e raça, não necessariamente nessa ordem.

Falar sobre gênero de maneira geral é repercutir a voz de uma categoria que foi negligenciada por muito tempo, e, mesmo com suas lutas, não contemplou todas as mulheres, uma vez que a mulher negra sempre esteve em posição de exclusão em relação aos homens e às mulheres brancas. Como o objeto desta pesquisa está pautado na categoria mulher negra, é necessário discutir o gênero feminino sob uma ótica racializada.

Segundo Lugones (2014), o gênero não se restringe ao sexo, que é um aspecto biológico. Essa confusão entre as categorias se dá porque, de acordo com a autora, o sexo refere-se ao órgão sexual, enquanto o gênero está relacionado a uma construção social, política e comportamental. Conceituar gênero apenas pela perspectiva biológica impõe limitações e exclui homens e mulheres trans e travestis, pessoas cujo gênero não corresponde ao sexo biológico.

Como Tatiane Lima (2020, p. 72) reflete, gênero: "[...] não está condicionada ao sexo biológico com o qual a pessoa nasce; está relacionada à afinidade com os gêneros masculino e/ou feminino, que são definidos a partir de questões sociais e

históricas.” Nesse mesmo sentido, Oyèrónke Oyěwùmí (2021) argumenta que o gênero é uma categoria socialmente construída, localizada nos sistemas culturais, cuja história e articulações devem ser mapeadas criticamente, juntamente com outros aspectos sociais, como a raça.

Ao pesquisar sobre mulheres negras, não poderia deixar de abordar gênero e feminismo negro, fundamentando este texto nas reflexões de intelectuais negras contemporâneas. É importante lembrar que o feminismo, de maneira geral, nunca foi pensado sob o viés da classe, muito menos da raça, o que evidencia a dimensão da exclusão de mulheres pobres e negras, conforme destaca Lugones (2014).

Quando se considera as categorias dominantes, entre elas “mulher”, “negro” e “pobre”, vê-se que não estão articuladas de maneira que incluam pessoas que são mulheres, negras e pobres. A intersecção entre “mulher” e “negro” revela a ausência das mulheres negras em vez da sua presença. Isso porque a lógica categorial moderna constrói as categorias em termos homogêneos, atomizados, separáveis, e constituídos dicotomicamente (Lugones, 2014, p. 942).

Para Lugones (2014), o conceito de gênero foi criado como uma posição de poder, e existem feminismos diferentes; a mulher não deve ser considerada uma categoria universal. É importante salientar a nossa luta: coloco-me enquanto mulher negra, e nossos desafios e dificuldades são distintos dos enfrentados por mulheres brancas.

Pela ótica da branquitude, apontada por Cida Bento (2022), existe uma transmissão de privilégios que mantém lideranças brancas em uma hierarquia de dominação em relação às pessoas negras. Não pretendo, com esta fala, deslegitimar a importância do feminismo para a sociedade e, sobretudo, para as mulheres negras. Da mesma forma, Lélia Gonzalez (2020, p. 140) afirma que o feminismo desempenha um papel crucial em nossas conquistas, pois desenvolveu uma forma de olhar para as mulheres; no entanto, esse olhar não se deu levando em conta a discriminação racial.

Scott (2019, p. 67) conceitua o gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; uma forma primeira de significar as relações de poder.” As mulheres começaram a ver o gênero como uma categoria de análise a partir do feminismo hegemônico. Segundo Sueli Carneiro (2011), o feminismo não pode ser considerado o mesmo para mulheres negras, visto que, ao recordar o Dia Internacional da Mulher, a celebração gira em

torno do aumento da presença feminina em atividades reservadas para homens brancos no mundo do poder, ocultando que as mulheres negras não estão conquistando esses espaços de forma semelhante, tanto em quantidade quanto em qualidade, aos que o feminismo produziu.

Em seus estudos Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira dos Santos (2016), refletem que a sociedade age com naturalidade em relação às desigualdades existentes entre homens e mulheres:

[...] A nossa imersão no mundo cotidiano nos faz olhar para ele com uma grande naturalidade. De modo geral, o mundo nos aparece como bastante natural e por essa razão nos indagamos pouco sobre esse cotidiano. Assim é que a naturalidade das presenças de homens e mulheres no nosso dia a dia faz com que percebamos as diferenças entre eles, ou seja, as diferenças de gênero, como sendo muito naturais. Parece bastante natural a divisão das tarefas, a divisão de atividades, aquilo que parecem ser os papéis próprios de homens ou de mulheres. No entanto, nada nos nossos corpos, na nossa biologia, determina essa divisão de tarefas, e o tratamento diferenciado que a sociedade confere a homens e mulheres. Ou seja, relações de gênero não são relações determinadas pela natureza, mas construções sociais e históricas. Relações entre homens e mulheres são, portanto, relações sociais. E, como tal, relações de poder, de força, relações que se constituíram ao longo da história da humanidade de forma hierarquizada. No entanto, seu caráter construído perdeu-se a tal ponto na memória dos tempos que as diferenças entre homens e mulheres aparecem para nós, hoje, de modo naturalizado; como algo que estaria determinado pela biologia, pela forma diferente dos corpos de homens e mulheres. Assim, relações de gênero não são simples relações interpessoais entre homens e mulheres. São relações de poder que estão inscritas na “ordem das coisas”, isto é, no modo próprio de ser da sociedade, e que hierarquizam posições; são um modo de classificar homens e mulheres com base em representações construídas a partir da sua anatomia (Queiroz; Santos, 2016, p.72-73).

Essa longa citação de Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira dos Santos (2016) nos recorda o quanto não percebemos no cotidiano e nem questionamos as diferenças existentes entre homens e mulheres nas dimensões dos privilégios construídos ao longo do tempo. Os homens usufruem dessas vantagens em diversas ações cotidianas, desde as mais simples, como a divisão das tarefas domésticas e o cuidado da casa e da família, que são frequentemente atribuídas às mulheres, até o processo de hierarquização nas relações de trabalho, onde o homem sempre esteve e está em uma posição de obter remunerações mais altas, por exemplo.

Oyèrónke Oyěwùmí (2021) reflete que a conceituação de gênero, a partir dos discursos ocidentais, tem o corpo como base para situar as pessoas na sociedade, sendo usada para explicar hierarquias e para situar divisões de trabalho. Nesse contexto, o corpo evidencia as desvantagens e os privilégios associados ao gênero, destacando a desvantagem do gênero feminino negro em função da hipersexualização da mulher negra, que faz parte da estruturação da identidade de gênero. Nossa construção social foi marcada por uma hipersexualização, como traz Cláudia Pons Cardoso (2014):

[...] Mulata é corpo, apenas, mas não qualquer corpo: o conjunto, que a caracteriza, é formado por seios e bunda grandes e uma habilidade 'natural' para mexer sensualmente e eroticamente os quadris em movimentos ritmados, anunciando o convite para o sexo. Essas características são exclusivas das mulatas, da 'gente negra'; mulheres brancas, conforme a representação social, não sabem rebolar 'naturalmente', muito menos os homens brancos. Em função disso, a mulata possui os 'ingredientes' para corporificar a sexualidade livre de normas e controle sociais. O estereótipo da mulata, por conseguinte, reduz a mulher negra a um conjunto exagerado e, ao mesmo tempo, simplificado, de características que foram estrategicamente marcadas como diferenças inatas (Cardoso, 2014, p. 997).

Atravessando esse pensamento, Oyèrónke Oyěwùmí (2021) afirma que a insubordinação da mulher é universal e que as mulheres são desfavorecidas e oprimidas pelo patriarcado. Para Danubia de Andrade Fernandes (2016), esse patriarcado se refere ao poder exercido pelos homens brancos, que impede que homens negros e mulheres, tanto negras quanto brancas, assumam papéis de liderança. Isso ocorre porque esses indivíduos são frequentemente considerados humanos universais, o que resulta em uma dominação exercida pelos homens brancos sobre as mulheres negras, brancas e homens negros.

As representações decorrentes da construção do gênero na modernidade são atravessadas pela raça. No caso da mulher branca, o processo de inferiorização não ocorre da mesma forma, evidenciando que, apesar da existência de relações de poder sobre as mulheres, a raça precede o gênero e intensifica o processo de desigualdade e inferiorização.

Nesse sentido, Lugones (2014) aponta que a mulher branca europeia era vista como aquela que reproduzia a partir de sua "pureza sexual", por não trabalhar fora de casa e por sua submissão, estando a serviço do homem branco burguês. Em

contraste, a mulher negra sempre esteve a serviço do trabalho para a mulher e para o homem brancos. Isso diferencia a luta da mulher negra da luta da mulher branca, uma vez que o trabalho, por exemplo, sempre foi uma realidade para a mulher negra, especialmente durante o processo de escravidão.

A vida social, psíquica, econômica e educacional das mulheres negras é permeada por sacrifícios, como o da mãe que, para garantir direitos básicos, precisa trabalhar. Apesar disso, os direitos à educação, saúde e moradia digna nem sempre são alcançados, mesmo com esforço.

Cida Bento (2022) relata que as condições da mulher negra no mercado de trabalho são marcadas pelo preconceito, inferioridade salarial e informalidade. A maioria dos cargos de liderança, melhores salários e empregos com carteira assinada é ocupada por pessoas brancas. Nessa mesma perspectiva, Sueli Carneiro (2011) aponta que as mulheres negras integram, em sua maioria, o grupo de trabalhadores mais vulneráveis, como autônomos, sem carteira assinada e empregadas domésticas.

Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira dos Santos (2016) mostram que ser mulher e negra são condições hierárquicas que fomentam a desumanização e a desvalorização em todas as esferas sociais, evidenciadas nas relações de emprego, saúde e educação, onde a vulnerabilidade está, sobretudo, na mulher negra.

4.1 POR SER NEGRA EU NÃO POSSO SER MULHER?

A mulher negra precisa lidar com uma série de demandas que a mulher branca desconhece. Não quero afirmar que a vida da mulher branca é um mar de flores, pois o machismo, a misoginia e o sexismo estão presentes, colocando as mulheres em situações de inferioridade e desrespeito. No entanto, o que a mulher negra enfrenta é muito além disso, pois existem diferenças socialmente construídas entre as mulheres brancas, negras, os homens brancos e os homens negros. “Deste modo, negras e negros, bem como mulheres de todas as cores e outros grupos minoritários, são destinados às funções mais precárias da vida laboral nas sociedades” (Fernandes, 2016, p. 693).

Diante das diversas situações que evidenciam como as mulheres negras são tratadas sem humanidade, é possível perceber que suas trajetórias e experiências de

vida são diferentes das mulheres brancas. Danubia de Andrade Fernandes (2016) nos relata o que ocorreu com Saartjie, uma mulher africana que, no início do século XIX, foi utilizada como atração em um espetáculo infame na Piccadilly Street, em Londres.

Ela foi vendida por um treinador de macacos e, após alguns anos, morreu. Durante sua vida, seu corpo foi explorado em atrações de circo na Europa, onde foi desumanizada, ridicularizada, explorada e ludibriada. Era escravizada e foi prometido pelo seu proprietário que o dinheiro recebido pelas apresentações pagaria sua liberdade, mas ela morreu e seu corpo foi usado como objeto de pesquisa para “afirmar” a diferença entre corpos negros e brancos, alegando que pertenciam a diferentes raças (Fernandes, 2016). Assim como Saartjie, mesmo sendo mulher, quando associamos a raça ao gênero, as condições de vida e sobrevivência da mulher negra não se assemelham às da mulher branca.

Lugones (2014) aponta que a humanidade era vista apenas para as pessoas brancas europeias, que eram consideradas “humanas e civilizadas”, enquanto aquelas semelhantes a Saartjie, as colonizadas, eram tratadas dessa maneira por não serem reconhecidas como humanas. Não havia, portanto, o objetivo de validar essas pessoas como seres humanos.

A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória (Lugones, 2014, p. 938).

Nesse sentido, percebe-se que foi criada uma polaridade entre mulheres brancas e negras. Assim, para as negras, foram construídas de forma perversa imagens de irracionalidade e sensualidade, levando-as a serem animalizadas, enquanto as brancas são associadas à racionalidade. Essa construção é também um reflexo do capitalismo, que perpetua a inferioridade das mulheres negras em relação às brancas e explora as colonizadas em um ciclo que estrutura o sistema (Fernandes, 2016).

Ao acompanharmos os noticiários e lermos as páginas dos jornais diariamente, ou até mesmo em nossa vida cotidiana e em nosso convívio social, percebemos outras tantas Saartjies em situações não presas em jaulas físicas, mas em jaulas simbólicas que se manifestam como prisões realistas, por meio da exclusão das mulheres na

educação, especialmente nos níveis educacionais mais elevados, como na educação superior e na pós-graduação, que é o foco deste trabalho, além das posições e condições de trabalho mais valorizadas e dignas.

Muitas delas também enfrentam situações de rejeição social, pois estão presas em estruturas sociais tão violentas quanto se fossem físicas. Além disso, entre nós, mulheres negras, somos plurais; no caso das mulheres negras trans e travestis, as desigualdades se manifestam em violências ainda mais letais, devido à repressão existente sob o ponto de vista moral, social e religioso. Em alguns ambientes sociais, ocorrem exclusões e transfobia contra travestis e transexuais, que se tornam vítimas de um sistema de inferiorização, provocando mortes sociais, mentais e físicas, e exacerbando ainda mais os eixos de opressão (Lima, 2020).

Desse modo, o gênero mulher não pode ser compreendido de maneira uniforme, pois essa abordagem exclui as mulheres negras. A raça reconfigura todas as questões, evidenciando como as desigualdades de gênero se intensificam quando se consideram as diferenças e desigualdades entre mulheres brancas e negras. Assim, torna-se relevante introduzir a luta das mulheres negras, com o objetivo de conquistar direitos por meio do movimento feminista negro, visando buscar a equidade de gênero de forma racializada.

A desigualdade de gênero e raça está presente precisamente no não lugar da mulher negra, considerando que a existência de mulheres negras como heroínas na história do Brasil foi ocultada por muito tempo nos currículos educacionais, por exemplo. A mulher negra não tinha voz; muitas vezes, não teve a oportunidade de ler, escrever e contar sua própria história. Quando isso ocorria, era geralmente pela perspectiva do homem branco, devido à estrutura racista e machista da sociedade brasileira, como aponta Flávia de Jesus Damião (2020).

Não podemos naturalizar a invisibilidade e o silenciamento da mulher negra; é fundamental refletir sobre a importância de que a mulher negra fale por si mesma, e que não seja invisibilizada nos diversos espaços que ela pode e deve ocupar, demonstrando assim a relevância de se reduzir as desigualdades.

4.2 O NÃO LUGAR DA MULHER NEGRA

Estar em destaque na sociedade, especialmente na brasileira, sempre foi um privilégio de homens e mulheres brancas. A começar pelo processo de escravização,

onde homens brancos eram os donos de pessoas que não tinham o direito de escolher suas próprias vidas. Sueli Carneiro (2023) aponta que um dos efeitos das desigualdades de gênero e raça existentes até os dias atuais decorre do passado colonial. Apesar da abolição da escravidão ter ocorrido em 1888, “a grande maioria da população de cor (90%) já se encontrava livre e economicamente ativa antes de 1888” (Lélia Gonzalez, 2020, p. 32). Mesmo assim, ainda hoje existem situações que podemos considerar como escravidão contemporânea, especialmente quando pensamos no trabalho doméstico, que é mal remunerado e exercido, sobretudo, por mulheres negras.

Segundo Sueli Carneiro (2011), em 2003 a Federação Nacional de Advogados (FENAdv), juntamente com o Instituto de Advocacia Ambiental (IARA), apresentou ao Ministério Público denúncias sobre desigualdades raciais no mercado de trabalho. A partir desse feito, em 2005 foi criado o Programa de Promoção de Igualdade de Oportunidades, que identificou diversas empresas, como bancos privados, com um quadro de pessoal racialmente desigual. Por exemplo, não havia uma quantidade de homens e mulheres negras compatível com a população de Brasília. Órgãos como o IPEA e o IBGE também apoiaram a iniciativa; no entanto, as desigualdades raciais no mercado de trabalho persistem, mesmo após mais de 20 anos desse feito.

Os dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) sobre o trabalho doméstico, ao comparar os resultados de 2013 e 2022, reforçam a ideia de que esse trabalho representa um lugar de escravidão contemporânea para as mulheres negras. Em 2013, 6 milhões de pessoas estavam ocupadas nos serviços domésticos, e a maioria delas eram mulheres negras (63,3%). Em 2022, esse percentual aumentou para 67,3%, evidenciando, assim, o espaço que a mulher negra ocupa no mercado de trabalho brasileiro.

Para Cida Bento (2022), essa é uma situação contemporânea herdada do período de escravidão, uma continuidade da posição da mulher negra na condição de serviço. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020) demonstra, por meio de seus estudos na década de 1980, que essa realidade persiste até os dias atuais. Ela aponta que a inclusão da mulher negra no mercado de trabalho concentra-se em empregos manuais, caracterizados pela baixa escolarização e pelas menores remunerações, em contraste com a menor quantidade de mulheres brancas nesses setores.

No quadro abaixo, é apresentada a situação da mulher negra em relação ao trabalho doméstico, com dados do Infográfico do Departamento Intersindical de

Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 2023, que apresenta um comparativo dos resultados dos anos de 2012 e 2022, demonstrando que, mesmo com o passar dos anos, a predominância das mulheres negras ocupando o trabalho doméstico permanece.

Figura 2 - Trabalho doméstico: 2013-2022.



Fonte: Infográfico DIEESE, 2023.

Verifica-se que, em pleno século XXI, um país como o Brasil possui quase 6 milhões de pessoas trabalhando em serviços domésticos. No entanto, o problema não está nessa ocupação, mas nas condições de trabalho e na baixa remuneração por esses serviços. Dentre essas trabalhadoras, 67,3% são mulheres negras, evidenciando que a escravizada de ontem é a empregada doméstica de hoje. Assim, a mulher negra continua sendo vista como Saartjie, no sentido de ser reduzida a uma condição de escravizada, e as circunstâncias que determinam esse lugar de opressão decorrem de sua raça e gênero (Danubia de Andrade Fernandes, 2016).

Neste mesmo sentido, Lélia Gonzalez (2020, p. 137) aponta que o racismo operado no Brasil afeta tanto as mulheres negras, vítimas da sociedade, quanto as pessoas brancas, que acreditam ser natural que a mulher negra desempenhe papéis sociais desvalorizados. Além disso, Lélia Gonzalez (2020, p. 160) menciona que, em uma pesquisa realizada em 1983, meninas negras de baixa renda começam a trabalhar na infância, por volta dos nove anos, muitas vezes abandonando a escola e

pulando etapas importantes de suas vidas, como a infância, devido ao trabalho, que, como mostram os indicadores, é mal remunerado.

As mulheres negras enfrentam as piores condições de emprego e renda, muitas vezes em cargos sem carteira assinada. Essa situação é uma herança do passado escravocrata que persiste até os dias atuais. Ao conquistarem direitos trabalhistas no trabalho formal, sua remuneração ao serem admitidas está abaixo da recebida por homens não negros, como homens brancos, mulheres não negras - neste caso, mulheres brancas- e homens brancos. Isso evidencia que a mulher negra não alcança uma posição econômica superior à de homens brancos, mulheres brancas ou homens negros, demonstrando que a desigualdade enfrentada pelas mulheres negras abrange não apenas questões de raça, mas também de gênero.

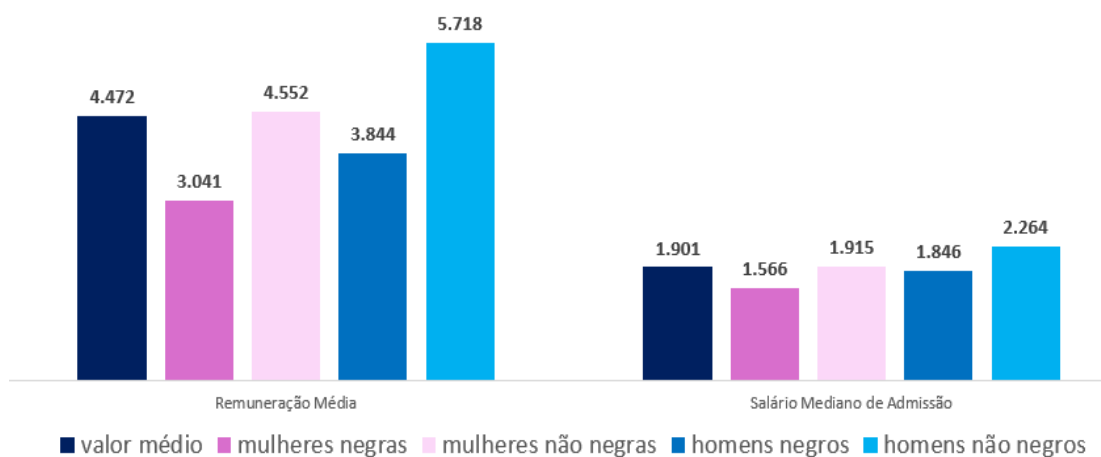
Cida Bento (2022) reflete que as instituições empregatícias criam narrativas sobre as mulheres negras sem considerar a diversidade da população existente no país, uma vez que não há equidade em relação aos melhores cargos, principalmente os de liderança, que não são ocupados por mulheres negras. Sua presença e contribuições sociais são invisibilizadas, independentemente do tipo de organização, seja pública ou privada; o não-lugar da mulher negra é semelhante.

Ao refletirmos sobre a remuneração de trabalhadoras e trabalhadores em relação às questões de raça e gênero, fica evidente quem está na base das desigualdades, como retratado no gráfico abaixo do Ministério do Trabalho (Brasil, 2024). Esse gráfico mostra as diferenças salariais entre homens negros e brancos, assim como entre mulheres negras e brancas, evidenciando que ser uma mulher negra implica também estar em uma situação de desvantagem salarial. Cida Bento (2022) aponta que, devido à dominação de raça e gênero por parte das instituições, mesmo que de forma silenciada, essas desigualdades ocorrem.

Segundo a imagem abaixo do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), em 2022, as mulheres negras, ao serem admitidas no mercado de trabalho, recebiam R\$ 698,00 a menos que os homens não negros (Brasil, 2024). Em relação aos homens negros e às mulheres brancas, as mulheres negras recebem os menores valores de remuneração, evidenciando que, além das barreiras para acessar um lugar social necessário, elas ainda estão em desvantagem em relação aos homens negros e brancos, bem como às mulheres brancas.

Figura 3 - Remuneração média por raça e gênero.

Valor da remuneração média e do salário mediano de admissão, por sexo e etnia e raça Brasil, 2022 (em reais)



Fonte: MTE, [eSocial, Rais](#).

Fonte: Ministério do trabalho e emprego.

Lélia Gonzalez (2020, p. 25), ao trabalhar com dados da década de 1980, nos ajuda a entender esse não-lugar e as desigualdades de raça e gênero existentes no mercado de trabalho. É necessário compreender que tudo isso é fruto da maneira como o capitalismo se desenvolve em determinadas construções socioeconômicas do Brasil. Segundo Lélia Gonzalez (2020, p. 29), as barreiras existentes para o crescimento da força de trabalho em regiões subdesenvolvidas, atreladas ao desenvolvimento desigual, contribuiriam para que as mulheres negras se tornassem vítimas de uma sociedade desigual e, conseqüentemente, não alcançassem os espaços que são ocupados em grande escala por homens e mulheres brancas.

Ainda segundo Lélia Gonzalez (2020, p. 41), ao considerar a dimensão racial, as mulheres negras enfrentam maiores dificuldades para serem contratadas em setores que exigem atendimento ao público. Para que as mulheres negras pudessem exercer determinados cargos de atendimento ao público, era necessário ter pelo menos o ensino médio. No entanto, para funções como serviços administrativos e recepção, existiam barreiras não apenas educacionais, mas também raciais e relacionadas à aparência.

De acordo com Sueli Carneiro (2011), a boa aparência exigida nas seleções de emprego denuncia a discriminação racial existente nos processos de recrutamento. Durante muitas décadas, era exigida, inclusive, uma foto da candidata à vaga de

emprego, o que se tornou uma barreira para que mulheres negras pudessem conquistar oportunidades no mercado de trabalho. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020, p. 43) revela que a boa aparência nada mais é do que pertencer à raça branca.

Em diversas posições de trabalho, a mulher negra sempre se encontra em situação de inferioridade. Como é possível verificar no quadro abaixo, seja no serviço público, privado, formal ou informal, o rendimento médio mensal das mulheres negras é o menor, demonstrando como raça e gênero desempenham papéis que afirmam a inexistência de democratização e equidade no mercado de trabalho.

Em pleno 2023, as mulheres negras recebem, em média, quase a metade do que os homens brancos ganham e ocupam postos de trabalho mais precarizados. Isso demonstra a magnitude das desigualdades de raça e gênero, evidenciando que este problema está longe de ser solucionado. O Brasil continua a ser um país marcado pelo racismo e pela desigualdade de gênero, especialmente no que diz respeito às mulheres negras.

TABELA 1 - Rendimento médio mensal segundo raça e sexo.

Rendimento médio mensal do trabalho principal, segundo raça/cor e sexo - Brasil 2º trimestre de 2023 (em R\$)

Posição na ocupação	Negros	Mulher negra	Homem negros	Não negros	Mulheres não negras	Homens não negros	Diferença negros/não negros
Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada	921	904	1.136	1.108	1.093	1.286	-16,9%
Empregado no setor privado sem carteira de trabalho assinada	1.490	1.400	1.530	2.690	2.389	2.881	-44,6%
Conta-própria	1.767	1.444	1.924	3.017	2.658	3.220	-41,4%
Trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada	1.562	1.536	1.738	1.681	1.649	(a)	-7,1%
Empregado no setor privado com carteira de trabalho assinada	2.256	2.017	2.402	3.239	2.832	3.547	-30,3%
Empregado no setor público sem carteira de trabalho assinada	2.166	2.038	2.359	2.936	2.704	3.397	-26,2%
Empregado no setor público com carteira de trabalho assinada	3.204	2.591	3.965	4.922	4.188	6.060	-34,9%
Militar e servidor estatutário	4.373	3.882	4.924	6.029	5.056	7.329	-27,5%
Empregador	5.862	4.784	6.259	8.411	7.665	8.773	-30,3%
Total	2.192	1.908	2.390	3.605	3.096	4.013	-39,2%

Fonte: IBGE. Pnad Contínua
Elaboração: DIEESE

Fonte: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2023).

Dados como os elaborados pelo DIEESE (2023) demonstram a hierarquia existente entre raça e gênero. Por exemplo, quando uma mulher negra empregada no setor público, com carteira assinada, recebe R\$2.591,00 e um homem não negro ganha R\$6.060,00, a diferença de R\$3.469,00 evidencia, além das hierarquias, a possibilidade de condições de vida melhores.

Para Cida Bento (2022), indicadores como este também evidenciam como a sociedade é alimentada pelo lucro e pela desigualdade de raça e gênero, explorando o trabalho de mulheres negras e negando-lhes um lugar digno, democrático e equitativo, além de negligenciar sua significância social.

Embora o homem negro seja impactado pela questão racial de maneira semelhante à da mulher negra, ele ainda se encontra em uma condição de superioridade salarial em relação à mulher negra, fruto do machismo que, segundo Danubia de Andrade Fernandes (2016), é uma opressão que se instala independentemente das questões raciais. Confirmando e evidenciando as vantagens existentes em relação à raça, de acordo com Lélia Gonzalez (2020, p. 159), o privilégio racial mostra como a população branca foi beneficiada da exploração da população negra. Através dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, a população negra continua sendo dominada pela população branca.

Outro fator importante a ser refletido, que Danubia Andrade Fernandes (2016) destaca, é que um dos motivos pelos quais a mulher negra não possui condições de equidade em relação a mulheres e homens brancos se dá pela falta de valorização intelectual, sendo vistas como seres desprovidos de mente. Elas são objetificadas, consideradas hipersexuais e, ao mesmo tempo, vistas como fortes, semelhante ao homem.

Ao mesmo tempo, a mulher negra não possui a igualdade de direitos que o homem negro desfruta; seu sofrimento também não é o mesmo que o do homem negro. É importante lembrar do caso de Saartjie. Não quero, com isso, indicar que homens negros não vivenciam situações de opressão—pois é sabido que sim, como nas abordagens policiais e no genocídio de meninos negros—, mas, além da raça, a condição de ser mulher e negra traz mais situações de desigualdade.

Cida Bento (2022) nos faz refletir sobre a falácia da meritocracia, que diz que a presença de pessoas brancas em posições mais qualificadas, com melhores remunerações e condições dignas de vida, como acesso à educação, moradia, emprego e saúde, se dá pela discriminação. Essas desigualdades ocorrem porque a falta de pessoas negras em determinados espaços é atribuída à falta de preparo, enquanto as pessoas brancas são vistas como mais qualificadas e, por isso, ocupam bons lugares no mercado de trabalho, com os melhores salários e acesso à saúde e educação. Acreditar nessa justificativa é aceitar uma ideia falsa, pois não são garantidas condições sociais básicas para a população negra.

Não é possível competir com quem sempre teve o privilégio de não ser comparado pela cor da pele. É impossível justificar as desigualdades através da meritocracia, tendo em vista que ela não considera a herança histórica que as mulheres negras carregam ao longo dos anos, como aponta Lélia Gonzalez (2020).

[...] No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube a mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi sustento moral e subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até à noite após ter servido o jantar e deixado tudo limpo (Gonzalez, 2020, p.40).

Para além do período pós-abolição, esse ainda é o retrato do cotidiano de uma grande parcela da população negra feminina brasileira. A mulher negra, que além de desempenhar todos esses papéis na vida adulta, continua arcando com a responsabilidade familiar durante sua vida educacional. Meninas em idade escolar cuidam de seus irmãos mais novos enquanto suas mães, que muitas vezes são as chefes da família, deslocam-se para o trabalho, trazendo desde cedo para as meninas negras a responsabilidade de cuidar e servir.

Ao observar dados estatísticos, como os anteriormente citados, que permanecem inalterados, a sociedade naturaliza a condição da mulher negra. Não podemos naturalizar o fato de que, quando uma mulher negra ocupa uma posição importante, acredita-se que isso é algo positivo. Como nos ensina Sueli Carneiro (2011), deve-se considerar que ela faz parte de um grupo minoritário que ocupa uma posição de importância social. Casos isolados de mulheres negras em posições de prestígio servem apenas para desmistificar a existência da exclusão social.

Embora a presença de mulheres negras represente a maior parte da população brasileira, nos níveis mais altos de educação, sua concentração é desigual. Sueli Carneiro (2011) aponta que, para ocupar as melhores posições no mercado de trabalho, é necessário possuir altos níveis de escolaridade. Assim, as mulheres negras, por não terem acesso à educação de qualidade, acabam afastando-se dos melhores postos de trabalho, resultando nas maiores desigualdades educacionais.

Não é aceitável que “[...] um conjunto de aproximadamente metade da população feminina tenha apenas uma ou outra ocupando posições de importância” (Sueli Carneiro, 2011, p. 119). Neste sentido, Sueli Carneiro (2011), em concordância com Lélia Gonzalez (2020), ratifica que, embora não atrele a questão de gênero, a análise deve ser feita pela ótica racial.

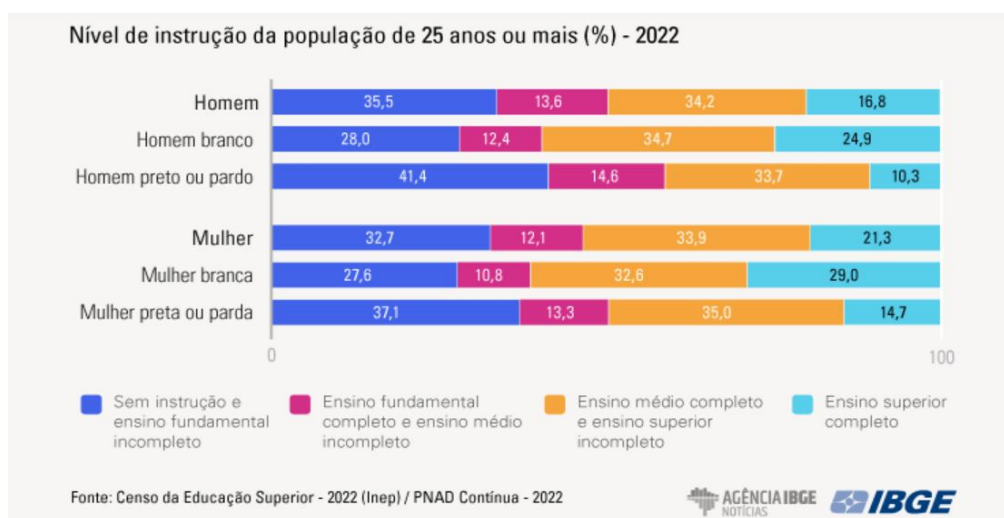
[...] Se relacionarmos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos não só a população de cor se situa majoritariamente nos níveis mais baixos, mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação – em termos de vantagens ocupacionais- do que o grupo branco. Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional. No grupo branco, a relação entre educação e renda é praticamente linear, enquanto no grupo negro o incremento educacional não é acompanhado por um aumento proporcional de renda. A discriminação ocupacional é plausível, a partir do momento em que, concretamente temos quase que cotidianamente notícias de não aceitação de pessoas de cor em determinadas atividades profissionais (Gonzalez, 2020, p.37).

Ainda que o pensamento de Lélia Gonzalez (2020) traga, neste trecho, as relações sobre a educação e seus reflexos no mercado de trabalho para pessoas negras, sem o recorte de gênero, isso potencializa os impactos que as desigualdades raciais marcam em nossa sociedade.

Segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2021), as desigualdades educacionais existentes entre a maior parte da população brasileira com mais de 25 anos sem instrução e com o Ensino Fundamental incompleto são majoritariamente compostas por pessoas negras, sendo 37,1% de mulheres negras. No caso das mulheres brancas, o percentual é de 27,6%. À medida que aumenta o número de anos de estudo, a proporção de mulheres negras nessa mesma faixa etária também é menor em comparação às mulheres brancas e aos homens brancos.

Em comparação aos homens negros, o índice educacional da mulher negra é maior, como podemos verificar no gráfico a seguir, que mostra as mulheres negras como o grupo com o maior percentual de conclusão do Ensino Médio ou de nível Superior incompleto, correspondente a 35%. Contudo, elas possuem a menor presença na formação superior em relação a mulheres brancas e homens brancos, embora em relação aos homens negros, o número seja maior.

Figura 4 - Panorama da educação da população de 25 anos ou mais.



Fonte: Agência IBGE Notícias (2024).

Vale salientar que nesta amostra não constam informações sobre o panorama educacional em cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado. Embora a taxa de escolarização da mulher negra seja maior do que a do homem negro, com 14,7% das mulheres negras possuindo o Ensino Superior completo, isso não significa que estamos em uma situação de educação favorável. Continuamos em uma condição de desvantagem educacional, e dados como os citados denunciam essa situação, principalmente em relação à progressão educacional.

Mesmo a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), que configura os direitos sociais de forma igualitária e sem preconceitos, ainda não garante uma sociedade democrática com os mesmos direitos e condições para todas as pessoas. No caso da mulher negra, ela é a maior vítima da pobreza, enfrentando piores condições de trabalho, remuneração, desemprego e educação.

4.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES NEGRAS

O lugar da mulher negra no Brasil, devido à construção social, impôs a essas mulheres a exclusão da escola e da universidade. No entanto, o lugar delas é, de fato, na escola e, posteriormente, na universidade. A falta de perspectiva em relação ao futuro, mediada pela educação, juntamente com as desigualdades existentes em todos os âmbitos sociais, contribui para que a participação das mulheres negras em níveis educacionais mais elevados não seja uma realidade. Como aponta Sueli

Carneiro (2023), a falta do direito à educação é uma história que remonta ao período da escravidão, em que, mesmo em condição de liberdade, negros e negras estiveram sujeitos à contenção educacional e à exclusão.

Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira dos Santos (2016) confirmam em seus estudos que a precariedade vivenciada pelas mulheres negras é um dos entraves para a sua progressão educacional. Nesse sentido, Carla Liane Nascimento dos Santos e Dantas (2020, p. 4) afirmam que esses entraves não devem ser “[...] interpretados desassociados do passado colonial vivenciado no Brasil, com uma herança histórica de exclusão dos negros na educação formal.”

Tentar romper o histórico de exclusão educacional é uma realidade recente para as mulheres negras, que se sacrificam para estudar. Embora a educação seja um direito de todas as pessoas, segundo a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), as melhores condições educacionais ainda não estão disponíveis para a população negra, devido aos desafios estruturais existentes na educação básica pública. Esses desafios incluem a desvalorização dos profissionais da educação, a estrutura física inadequada das escolas, a ausência de docentes em algumas disciplinas, o índice de violência nas escolas, a falta de material didático e as salas superlotadas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a obrigatoriedade da educação gratuita foi estabelecida a partir dos quatro anos de idade até os dezessete anos, dividindo a educação em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Anteriormente, a obrigatoriedade começava aos seis anos. Isso demonstra que a desigualdade educacional surge a partir do momento em que, somente em 2013, as crianças, independentemente de sua classe e raça, passaram a ter a obrigatoriedade de estar na escola. Essa mudança permite que crianças negras tenham o direito de frequentar a escola desde a primeira infância, pois quanto mais cedo se tem contato com a educação, maior é a probabilidade de um desenvolvimento educacional adequado.

As consequências disso se manifestam nos anos finais da educação básica, em que, ao tentar concorrer a vagas no ensino superior público, especialmente nos cursos considerados de grande relevância social (Queiroz; Santos, 2016), quem acaba conseguindo a aprovação são aqueles que não tiveram seu direito ao estudo negado, possuindo o privilégio do acesso escolar devido ao investimento em escolas

particulares, mesmo em idades não obrigatórias para a escolarização, o que, evidentemente, não se aplica às meninas negras.

Nesse sentido, Sueli Carneiro (2023) nos mostra que:

[...] assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e a justiça social. É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social (Carneiro, 2023, p. 106).

Parece que ser mulher negra é estar sentenciada a viver em meio a inúmeras condições sociais negativas, como ser pobre, ter poucos anos de escolarização, iniciar a vida no mercado de trabalho informal ou como trabalhadora doméstica, viver nas favelas, e não ter direito ao lazer ou a boas condições de saúde.

Dessa forma, a educação é de extrema importância para a melhoria das condições de vida das mulheres negras, tendo em vista que elas são as maiores vítimas das desigualdades educacionais, que desaguam nas desigualdades sociais, as quais, na verdade, são desigualdades raciais que são naturalizadas. Segundo Carla Liane Nascimento dos Santos e Dantas (2020, p. 5), isso é consequência “[...] da prática do racismo enquanto elemento estrutural de reprodução das desigualdades na sociedade brasileira, edificando obstáculos para o acesso ao ensino formal [...]”, sendo a mulher negra uma grande vítima das desigualdades.

Estar em um curso de pós-graduação, em nível de mestrado, é um privilégio para uma pequena parcela da sociedade. Essa etapa educacional requer várias exigências, como domínio de uma língua estrangeira e letramento acadêmico e científico, que nem sempre são adquiridos ao longo de uma trajetória educacional com condições desiguais.

Uma parte dessas excluídas são as mulheres negras, em função de um histórico de desigualdades educacionais que se estende desde a educação básica até o ensino superior, como já foi relatado anteriormente. Segundo Paula Cristina Barreto (2015), as desigualdades educacionais entre pessoas negras e brancas estão presentes desde a pré-escola até a pós-graduação, sendo mais significativas à medida que se progridem os níveis educacionais.

De acordo com Artes (2018), após a década de 1980, o acesso educacional das mulheres se elevou, aumentando a quantidade de mulheres nos anos finais do Ensino Fundamental II. Contudo, as mulheres negras são marcadas por um processo de desqualificação e desvalorização de sua voz, papel e importância na sociedade.

A quantidade de homens brancos na pós-graduação, que implica ter passado por várias etapas de escolarização, é maior do que a quantidade de mulheres negras, mesmo com a progressão educacional destas últimas (Artes, 2018). É importante salientar que “[...] neste novo milênio ocorreu um relativo aumento de negras na pós-graduação, tornando-se provavelmente a primeira geração de mestres e doutores negras no Brasil” (Figueiredo, 2016, p. 220). Essa mudança se refere aos efeitos das cotas nas universidades brasileiras.

A presença de pessoas negras no nível superior está concentrada em áreas tidas como femininas, como Educação e Saúde. Já nas Ciências Exatas, o domínio é de homens e pessoas brancas, e à medida que se avança nos títulos acadêmicos, a quantidade de negros e negras diminui (Artes, 2018). Não podemos negar que a implementação das cotas raciais é uma experiência exitosa e que mudou o perfil das universidades brasileiras nos últimos 20 anos, mas isso não modificou toda a estrutura que historicamente foi constituída de forma desigual.

A população negra enfrenta dificuldades para entrar e permanecer nas universidades, mesmo após a implementação das cotas. A forma como as seleções são conduzidas possui práticas excludentes, pois muitas estudantes não são direcionadas, a partir da graduação, para participarem das seleções de pós-graduação. Além disso, há a necessidade de ter um segundo idioma, o alto custo das inscrições para participar das seleções, e a falta de estímulo para a produção acadêmica e a formação contínua (Lima; Lopes; Neves, 2016). Existe uma necessidade de letramento acadêmico ou científico que não está presente no currículo dos cursos de licenciatura, onde o objetivo principal é formar professores, e não pesquisadores.

Segundo Ângela Figueiredo (2016), em relação à presença de mulheres negras na academia, elas, que eram historicamente vistas como donas de casa, mães pretas ou mulatas, passaram a compor a universidade com a implementação das cotas raciais, mesmo não sendo compreendidas por suas famílias. Isso ocorre porque, em alguns casos, não há possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho, além das atividades domésticas e a responsabilidade pelos filhos.

“Sobre os ombros das mulheres negras pesa o pertencimento a um grupo que foi concebido como formado por pessoas destituídas de capacidade intelectual” (Damião, 2020, p. 34). Isso implica que o estereótipo da forma como a sociedade vê as mulheres negras é derivado historicamente do período de escravidão, do processo de mestiçagem e da negação das mulheres como sujeitos históricos. Assim, elas nunca foram vistas como promotoras de intelectualidade ou de conhecimento científico, independentemente de sua classe social ou profissão (Cardoso, 2014).

O lugar da mulher negra historicamente não era em casa, mas sim trabalhando, cuidando dos filhos de seus patrões, cozinhando e limpando. Ou seja, o trabalho sempre ocupou um grande espaço na vida das mulheres negras, ocultando outros aspectos necessários para uma vida equilibrada, como lazer e educação (Davis, 2016).

O direito à educação para as pessoas negras foi, por muito tempo, negado, e no caso das mulheres, até pouco tempo, a educação estava em uma realidade distante, pois, desde jovens, precisavam trabalhar e cuidar dos irmãos, tornando os estudos um ato secundário. Nesse sentido, Petronília Beatriz Gonçalves Silva (1998) aponta que:

[...] a respeito da discriminação que sofre a população negra, em particular a mulher, ao ser-lhe negada a possibilidade de realizar estudos e ao ser afastada dos bancos escolares, seja por necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família, seja por ver desconsiderado seu modo de ser, viver, a cor da sua pele, a cultura de seu grupo étnico (Silva, 1998, p.3).

De acordo com bell hooks (1995), além de serem vistas como aquelas que nasceram para servir, priorizando os outros, seja homens brancos ou negros, a mulher negra é percebida de forma sensual, como um corpo que não tem mente, que não pensa e que possui poucas ou nenhuma perspectiva. Além disso, muitas vezes, a mulher negra não acredita em sua própria potencialidade intelectual.

Dessa forma, é necessário valorizar e incentivar a presença e a produção intelectual das mulheres negras, possibilitando sua presença ininterrupta no espaço educativo desde os primeiros anos de vida, na primeira infância, e garantindo que completem a educação básica. Assim, poderão posteriormente alcançar níveis mais elevados de educação, como graduação, mestrado e doutorado. Para isso, além de políticas públicas, como as cotas raciais já existentes, é fundamental implementar

ações que garantam a equidade de direitos, de modo a combater as desigualdades em todos os aspectos sociais, nos quais as mulheres negras são a grande parcela das vítimas.

5 ECOANDO A VOZ DAS MULHERES NEGRAS DO MESTRADO

A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue e fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade (Evaristo, 2021, p 24-25).

Início esta parte do trabalho com o poema *Vozes Mulheres*, em que Conceição Evaristo (2021) traz a voz das mulheres de sua família, entrelaçando passado, presente e futuro. As revoltas, dificuldades e conquistas, expressas pela voz da filha, refletem a liberdade e a possibilidade de mudança diante da desigualdade, em meio a gerações marcadas pelo racismo.

A análise dos resultados da pesquisa dá voz às mulheres protagonistas deste estudo que, assim como no poema, iluminam novas perspectivas de vida em meio às desigualdades raciais existentes em nossa sociedade, especialmente por meio da educação. Dialogando com teóricas que tratam das trajetórias de vida e formação de mulheres negras, assim como da pós-graduação, ressalto que, para compreender o acesso de mulheres negras à pós-graduação, é fundamental conhecer suas trajetórias educacionais.

Farei a narrativa da minha escrevivência neste início, atrelando-me ao que Conceição Evaristo (2020, p. 38) afirma: “[...] a escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso.” Trazer meu caminhar educacional até o ingresso no mestrado confirma que as histórias das mulheres negras se inter cruzam; ao mesmo

tempo em que são situações individuais, tornam-se coletivas, pois repetem-se padrões, como mostrarei a seguir.

Começo esta parte falando da minha formação inicial de vida e, posteriormente, educacional, enquanto sujeita desta pesquisa e protagonista da minha história. Confesso que escrever e reviver sobre isso não é uma tarefa fácil. Ao refletir sobre minha trajetória como mulher negra, eu, Viviane Oliveira de Jesus, filha de Marinalva, uma mulher negra diarista, e de Luciano, um homem negro mestre de obras, recordo que ambos não nasceram na capital baiana. Devido às dificuldades existentes nos anos 80 em relação ao acesso à educação e ao mercado de trabalho, tiveram que se deslocar de suas cidades para a capital. As condições de vida na zona rural eram bastante precárias; a escola era para poucos, e era necessário dividir o tempo entre os estudos e o trabalho braçal na roça para garantir a sobrevivência.

Meus pais tiveram duas filhas e um filho: eu sou a mais velha, minha irmã do meio se chama Tatianne e meu irmão caçula se chama Luciano. Embora minha mãe e meu pai não tenham alcançado uma ascensão educacional no ensino formal, sempre fizeram o possível para que seus filhos tivessem acesso à educação. Isso confirma o que afirmam Martins e Geraldo (2013) sobre a importância do incentivo das famílias negras como estratégia para que suas filhas e filhos trilhem caminhos diferentes por meio do ensino formal, na tentativa de escapar das desigualdades.

Flávia de Jesus Damião (2020, p. 25) aponta que: “Essas, e muitas outras, têm sido as formas de luta que a população negra tem lançado mão para se inscrever enquanto protagonista de sua história e importante atriz social no cenário nacional.” Isso é bem evidente em meu contexto familiar. O fato de minha mãe e meu pai cobrarem a dedicação nos estudos de mim e dos meus irmãos foi o que nos permitiu ser protagonistas de histórias que considero de sucesso educacional. Meu irmão ainda não conseguiu acessar a universidade e atualmente está conciliando os estudos de um curso pré-vestibular com o trabalho para tentar ingressar em um curso universitário. Já minha irmã é professora de Matemática; no ano em que terminei o curso de Pedagogia, ela foi aprovada no vestibular de Matemática na UFBA, demonstrando assim o quanto o incentivo e a representatividade familiar são importantes para que outros membros da família possam escapar das desigualdades.

Considero-me privilegiada, de certa maneira, por ter iniciado minha vida educacional aos 4 anos de idade, no final da década de 1980, quando a obrigatoriedade da educação infantil ainda não existia e o acesso às escolas públicas

era permitido apenas a partir dos sete anos. Ganhei uma bolsa parcial e estudei até os sete anos em uma escola particular de pequeno porte, conhecida como uma escolinha de bairro, próxima à casa em que nasci, em um bairro periférico próximo à UNEB, chamado Arraial do Retiro, na cidade de Salvador.

De acordo com minha mãe, eu sempre gostei de estudar, mas a mudança para a escola pública, em um período de muitas dificuldades financeiras, quando completei oito anos, teve algumas implicações no meu gosto por ir à escola. Isso ocorreu porque me destaquei um pouco mais que os demais colegas da turma, mesmo em uma escola que não possuía recursos como livros didáticos. Naquela época, na escola onde estudei, os livros não eram para todos, e isso retrata como a vivência das desigualdades educacionais está enraizada na população negra, pois nem o básico era acessível.

Em 1994, embora desde o século XIX o governo já tivesse assumido a educação pública como sua responsabilidade e desde a Constituição de 1988 no artigo 205, ainda não houvesse a lei geral da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei afirma que: “O governo assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para Estados e municípios” (Piana; Parreira, 2014, p. 6).

As aulas eram expositivas, com poucos recursos, limitando-se ao quadro e ao giz; quando havia um giz colorido, era uma novidade. Na escola havia uma biblioteca com vários livros, mas esta era trancada a sete chaves, pois, segundo a professora, os livros “sumiam” durante as aulas na biblioteca, deixando de permitir o contato tão importante com os livros para a formação de vida e educacional de estudantes, sobretudo de crianças negras. Considero que minhas professoras do Ensino Fundamental I eram conteudistas e se mostravam como as detentoras do saber; vale salientar que não tive nenhuma professora negra durante o Ensino Fundamental I.

Não me recordo de nenhuma situação que demonstrasse afetividade comigo nem com meus colegas de sala. Uma das experiências mais marcantes dessa época foi quando fui uma das candidatas a rainha do milho e cheguei a ser eleita uma das princesas do milho. É engraçado que, mesmo a escola possuindo uma quantidade considerável de estudantes brancas, alcancei esse posto, que geralmente é ocupado por meninas brancas.

A vida de uma família negra, pobre e com poucas experiências no sistema educacional formal não é fácil. Porém, mesmo diante dos desafios, os desejos de

melhores condições de vida frequentemente levam a vitórias, como o acesso dos filhos ao ensino superior, que foi o meu caso. Considero que isso possibilitou a conquista de aspectos simbólicos, como o capital cultural, conforme abordado por Bourdieu (1998), que se desenvolve por meio do título superior. Os enfrentamentos para alcançar o capital cultural sempre existiram, mesmo que minha família não tivesse consciência disso, através dos incentivos aos estudos, a busca por ser a melhor da turma, o empenho para não repetir de ano e a valorização da leitura. Recordo que, em alguns domingos, meu pai comprava jornais e passava o tempo lendo; em determinado momento, minha mãe fez assinatura de uma revista e, por meio dessas práticas, eu também acabava lendo.

Segui toda a minha trajetória na educação básica estudando em escolas públicas, e, mesmo assim, meus pais priorizavam que eu estudasse em escolas que eram vistas como referências por eles, que, na verdade, eram instituições difíceis de conseguir uma vaga devido à localização, ao corpo docente e ao público que as compunha. As escolas onde estudei eram majoritariamente frequentadas por pessoas brancas, e, na visão deles, essa concorrência significava qualidade. Estudei no Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa, no bairro do Resgate, e no Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas, no Centro da cidade.

Apesar de não ter representatividade familiar em relação ao ensino superior, estar na universidade, mais precisamente na UNEB, era o meu maior sonho. Eu sabia que não queria seguir o caminho de empregada doméstica, como minha mãe, e ela sempre enfatizava que eu deveria estudar para não vivenciar as explorações que as patroas faziam e que me revoltavam. Meu pai também incentivava, embora não tanto quanto minha mãe; afinal, ela era quem sempre acompanhava minha rotina de estudos e participava das reuniões de responsáveis na escola. Esses estímulos contribuíram para meu sucesso escolar, como apontam os estudos de Martins e Geraldo (2013), que evidenciam a influência da família como fator que contribui para o avanço educacional de pessoas negras. Recordo que, durante minha adolescência, meu pai dizia que queria que eu fosse cientista e que, se tivesse tido a oportunidade de estudar sem parar, teria se tornado doutor. E aqui estou eu, buscando esse caminho.

Por morar no Arraial do Retiro, um bairro periférico que fica ao redor da UNEB, eu sempre passava em frente à universidade e imaginava que naquele lugar estavam pessoas inteligentes. Algo dentro de mim me dizia que um dia eu também estaria

naquele espaço. Após prestar vestibular três vezes, em 2003, ano em que conclui o Ensino Médio, tentei Comunicação Social, mas não obtive êxito. Em 2004, optei por Pedagogia, mas não passei. Em 2005, tentei Pedagogia novamente e consegui acessar o tão sonhado nível superior através da política de cotas raciais. Fui a primeira da minha família, tanto materna quanto paterna, a trilhar esse caminho; e, depois de alguns anos, minha irmã também seguiu meus passos, sendo aprovada em 2010 em Matemática na Universidade Federal da Bahia.

Meus anos na universidade contaram com pouca representatividade negra no corpo docente. Em relação ao corpo discente, como cursei Pedagogia, um curso historicamente composto por mulheres, minha turma tinha muitas alunas, com apenas três homens, todos negros. Quanto à raça, a turma era predominantemente composta por alunas negras, evidenciando o desequilíbrio que Paula Cristina da Silva Barreto (2015) aponta em relação à quantidade de homens e mulheres em determinados cursos, onde os da área de Humanas possuem mais mulheres.

Apesar da política de cotas raciais que vigorou na UNEB desde 2003, nos corredores dos departamentos não havia um equilíbrio na quantidade de estudantes negros/as em comparação aos brancos/as. No que se refere ao gênero, no curso de Pedagogia havia mais discentes mulheres do que homens nas turmas, mas, ao observar o fenótipo dos estudantes, era notável que o curso concentrava a maioria das pessoas negras. Estudei no Departamento de Educação no turno matutino, e, na época, o único curso que existia era o de Pedagogia. Minha vivência na universidade foi majoritariamente com as pessoas da minha sala, mais precisamente com um grupo de colegas que começou no 1º semestre e perdura até hoje, o G7, composto por dois homens negros e cinco mulheres negras.

Tive muitas dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho, pois antes de iniciar minha jornada acadêmica eu já trabalhava com carteira assinada em uma empresa de telemarketing nos turnos da tarde e da noite. Mesmo assim, consegui ter um bom rendimento durante o curso. Mesmo sendo da terceira turma após a implementação da política de cotas raciais, alguns professores e professoras demonstravam indiferença, principalmente no último horário, por eu ter que sair alguns minutos antes da finalização da aula. Como eu precisava trabalhar, tinha que pegar o ônibus, almoçar (não havia restaurante universitário, e eu levava marmitta na bolsa) e iniciar minha jornada laboral. Assim como eu, outras colegas também enfrentavam

essa dupla jornada, coincidentemente todas eram cotistas. E assim foi durante os quatro anos de estudos.

Embora hoje tenha conhecimento sobre bolsas de Iniciação Científica, naquela época isso era pouco divulgado. Acredito que teria mais experiências acadêmicas e, conseqüentemente, devido à remuneração, ajudaria nas despesas de casa, possibilitando uma maior participação na vida acadêmica. Ao vivenciar na universidade pública a ausência de docentes negros, vale ressaltar que tive apenas quatro professores negros durante toda a graduação. Isso já demonstra que a pós-graduação é um espaço de poder predominantemente branco, tendo em vista que, para ser professor/a universitário/a, é necessário ter, no mínimo, o título de mestre. Esse dado sublinha a importância de realizar estudos sobre o perfil de quem acessa e quem está nesse espaço acadêmico.

Conto nos dedos os professores que me representavam e que abordavam temas raciais em suas aulas. Destaco o professor de Psicologia do Desenvolvimento, Djalma Francisco Santos, e a professora Narcimária Luz, que ministrou a única disciplina que tratou da questão racial, chamada Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural. Durante a graduação, tive algumas inquietações que implicitamente referiam-se à questão racial, embora, naquela época, eu não tivesse conhecimento acadêmico sobre esses assuntos. Realizei meu trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado "A Influência das Mídias na Violência Escolar" (Jesus, 2010). Esse trabalho foi motivado pela minha experiência durante o estágio em uma escola municipal da periferia de Salvador, onde a maioria dos/das estudantes era negra e reproduzia no cotidiano práticas de violência.

Como mulher negra, embora tivesse o sonho de estar na universidade, não pude participar ativamente de eventos que seriam importantes para minha formação, pois enfrentava uma dupla jornada: era estudante e trabalhadora, e esse trabalho não tinha relação com a educação. Eu precisava estudar e trabalhar, e, como mulher negra, temia o desemprego e a possibilidade de não ser aceita em escolas de grande porte, devido ao padrão eurocêntrico de aparência que existia e ainda existe em algumas instituições. Também não tinha conhecimento sobre as políticas afirmativas para pessoas negras na universidade, como a Iniciação Científica ou programas de permanência; essas informações não eram divulgadas pelos professores.

Após concluir a graduação, no ano seguinte, em 2011, apresentei um recorte dos resultados do meu TCC no Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, juntamente

com a professora Terezinha Zélia Queiroz, minha orientadora do TCC, uma mulher branca que sempre dizia que eu tinha muito potencial. Com seu incentivo, participei da seleção para aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB e fui aprovada na disciplina Educação e Tecnologia da Informação, onde tive meu primeiro contato com a pós-graduação.

No segundo semestre de 2011, cursei o componente *Educação e Vida Cotidiana*. Foi nesse momento que surgiram novas indagações. Em uma atividade de aula, o professor perguntou qual o lugar mais distante que cada estudante havia visitado. Essa aula foi inesquecível para mim, pois senti na pele o quanto a academia é excludente. A maioria dos meus colegas era composta por pessoas brancas que já haviam realizado viagens para fora do país, enquanto o lugar mais distante que eu havia ido ficava a apenas 300 quilômetros de onde residia: a casa da minha avó materna, no município de Novo Horizonte, Bahia. Neste dia, compreendi que o saber que existe fora da academia não é valorizado e que o ambiente acadêmico pode ser opressor.

Observei que havia poucas pessoas negras naquela sala de pós-graduação *stricto sensu*. Várias lembranças vieram à minha mente como um filme, mostrando que tive poucas professoras e professores negros ao longo de toda a minha trajetória educacional, da educação infantil até aquele momento. Questionei a mim mesma: "o que estou fazendo aqui?" Havia uma ausência negra ainda maior do que na graduação. Pensei em abandonar a disciplina, mas acabei concluindo o curso, embora não tenha tentado fazer a seleção do mestrado por temer viver situações semelhantes. Além do medo de ser reprovada, ao fazer uma autorreflexão após esse episódio, acreditei que era incapaz e que aquele espaço era destinado a pessoas com condições de vida estabilizadas, enquanto eu era uma trabalhadora de telemarketing e estudante que nunca havia saído do próprio estado.

Toda essa reflexão é fruto da baixa autoestima intelectual de uma mulher negra, conforme aponta Cláudia Pons Cardoso (2018). As desigualdades de raça, gênero e de cunho social promovem violências, como a falta de perspectiva e a dificuldade de acreditar no poder intelectual da mulher negra. Junto à baixa autoestima, havia o medo de não ser selecionada e de não ser ouvida, como acontece com muitas mulheres negras ainda hoje, conforme indicam os estudos de Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2023).

Embora tenha passado por essas situações, continuei estudando e realizei outra especialização lato sensu em Metodologia do Ensino na Educação Superior em uma instituição privada, a qual concluí em 2015. Na mesma época, fui demitida da empresa de telemarketing e comecei a trabalhar em um polo de uma faculdade a distância, onde era responsável pelo atendimento aos estudantes em relação ao manuseio do portal, pela cobrança da realização das avaliações que haviam passado do prazo e pela participação em bancas de TCC dos cursos de especialização lato sensu na área educacional.

Depois, fui aprovada em um processo seletivo para professora temporária na prefeitura de Salvador, tomando posse em 2016. Nesse ano, desafiei-me e prestei uma seleção para a especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal da Bahia (IFBA), da qual fui aprovada. Foi um desafio, pois percebi que, através desse curso, eu poderia aprender mais e voltar a estudar em uma instituição pública. Além disso, passei a ter a esperança de que, enquanto mulher negra, poderia fazer a diferença e me sentir pertencente ao espaço acadêmico. Acreditei que nesta especialização as coisas poderiam ser diferentes tanto no âmbito pessoal quanto profissional e acadêmico.

Confesso que essa passagem pelo IFBA mudou completamente minha perspectiva sobre a academia, a começar pela representatividade. Nunca havia visto tantas professoras e professores negros durante minha trajetória educacional. Diferente da turma em que fui aluna especial no mestrado na UNEB, nesta especialização, 90% da equipe docente e discente era composta por pessoas negras. Além disso, grande parte estava cursando também o mestrado ou doutorado, e isso fez uma grande diferença para mim. Eu vi que era possível ter negros e negras ocupando o ambiente acadêmico, e destaco as contribuições das aulas do professor Fabrício Mota e da professora Marcilene Garcia como incentivadoras para não desistir dessa formação e para a minha autoafirmação enquanto mulher negra.

Sinto que me tornei consciente da minha negritude após o curso, que me transformou não só intelectualmente, mas também fisicamente, pois passei pelo processo de transição capilar durante essa experiência, que considero uma forma de afirmação da minha negritude. Além disso, enquanto mulher negra, foi uma forma de empoderamento feminino. Vejo-me nas palavras de Neusa Santos Souza (2021, p. 115), quando ela afirma que ser negra é: “[...] criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer

nível de exploração.” Quando tomei consciência disso e percebi que ser negra é um processo de se tornar negra, a partir das minhas experiências de convívio mais direto com pessoas negras que, assim como eu, estavam conquistando altos voos intelectuais, minha vida mudou e se tornou um divisor de águas.

A partir dessa etapa da minha trajetória educacional, compreendi que o lugar de pessoas negras é ocupar espaços como universidades públicas e institutos federais, ou melhor, onde elas quiserem. É fazendo pesquisa e ciência que também posso estar nesse lugar. A cada aula, fui aprendendo conceitos que até então eram desconhecidos para mim sobre a temática das Relações Étnico-Raciais e, a cada aula, percebia motivos para querer estar ali e ir mais além.

Na verdade, fui conhecendo minha história, que estava ocultada até mesmo durante a escolarização, e a realização desta especialização me motivou a perceber que eu poderia tentar o mestrado, mesmo sendo uma mulher negra que não possuía tantas experiências de viagens como os colegas daquela turma da disciplina em que fui aluna especial em 2011.

Durante a especialização, em 2017, fui aprovada em um concurso público para o cargo de professora no município de Dias D'Ávila, na Bahia. Esse foi um desafio, pois eu era uma trabalhadora que morava em um município distante de onde residia. Reflito que, embora o desejo de estar na universidade sempre tenha estado presente nos meus planos de vida, esse desejo ocupava um papel coadjuvante.

O trabalho sempre teve um papel protagonista na minha vida, pois era o que me sustentava. Como Beatriz do Nascimento (2021, p. 59) aborda: “Para aumentar o nível estável da renda familiar e empreender a sobrevivência, filhos e mulheres são obrigados a ingressar no mercado de trabalho.” Nesse caso, como mulher e filha, o trabalho me possibilitava ter dinheiro para contribuir com as despesas de casa, pagar as inscrições nas seleções, o transporte, fazer xerox, comprar livros, fazer cursos e arcar com as inscrições em eventos.

Com o desejo de voltar a estudar, em 2020 participei da seleção para portadores de diploma da UNEB e fui aprovada no curso de Filosofia, retornando assim à condição de estudante da UNEB. Através dos debates iniciais do curso, atrelados às vivências que tive durante a especialização em Estudos Étnicos e Raciais no IFBA, que concluí em 2019, e à estabilidade trabalhista adquirida, nasceu o desejo de ser aluna do mestrado. No final de 2020, participei de quatro seleções de mestrado em quatro programas de pós-graduação, inclusive no PPGEduc da UNEB. Queria a

todo custo ser aprovada e, atrelado a esse desejo, uma amiga chamada Vanessa Lemos criou um grupo de WhatsApp intitulado Pretes no Mestrado, que era um grupo de estudos onde debatíamos e analisávamos editais e as etapas para acessar o mestrado, funcionando como um quilombo acadêmico. A partir da perspectiva de Beatriz do Nascimento (2021), que configura o quilombo como um lugar de resistência, esse espaço se tornou um ato de rebeldia contra o sistema, pois pessoas negras se reunindo para estudar é um tremendo ato de resistência.

Particpei ativamente do grupo e dos encontros, que eram virtuais devido à pandemia. Para minha frustração, não fui aprovada em nenhuma das seleções, sendo reprovada na etapa final, na entrevista. No entanto, duas colegas do grupo foram aprovadas na seleção do PPGEduc de 2021. Fiquei triste com a reprovação e pensei em desistir, passando meses sem querer ter acesso a qualquer coisa relacionada ao mestrado. Até que o grupo de estudos foi retomado, e busquei estudar mais sobre metodologias. Entrei no grupo de estudos do Grupo de Pesquisa Educação e Desigualdades, vinculado à LP1, e realizei cursos de formação em função das pontuações do barema, como o Quilombação, que foi uma das minhas inspirações para a mudança do meu projeto, que havia submetido na primeira tentativa, culminando na proposta que se transformou neste trabalho.

No final de 2021, foram divulgados alguns editais, e dessa vez percebi que estava mais amadurecida. Tentei novamente no PPGEduc e fui aprovada. O resultado saiu na véspera do meu aniversário e a aprovação foi um dos melhores presentes que já recebi em toda a minha vida. Mais uma vez, contrariando as estatísticas, tornei-me a primeira pessoa da minha família a acessar essa etapa educacional, assim como havia sido na graduação.

Queria muito ser aluna regular do programa devido à linha de pesquisa e às disciplinas oferecidas, além de ser próximo à minha casa. O PPGEduc foi também o primeiro programa de pós-graduação a implementar cotas raciais no Brasil, e como desejava falar sobre essa temática, vi a oportunidade de ter contato com pesquisadores e pesquisadoras da instituição que são referências nas questões raciais e nas ações afirmativas.

Não tinha a dimensão de como estar na universidade, após 11 anos da conclusão da minha graduação na UNEB, seria um divisor de águas para a minha trajetória de vida e formação. Não sou mais a mesma e nem serei. Aprendi a gostar ainda mais de estudar e pesquisar, a apresentar meus estudos em eventos e a

compartilhar esses saberes com “os meus” e no meu ambiente de trabalho. Pretendo continuar trilhando o caminho de pesquisadora, com o objetivo de cursar o doutorado e ser professora universitária, aumentando a representatividade negra na universidade.

5.1 APRESENTANDO O CAMPO: O PERFIL ESTUDANTIL DO PPGEDUC/UNEB

Embora este trabalho aborde as trajetórias de mulheres negras cotistas que ingressaram no mestrado em 2022, é importante salientar que o panorama racial da turma é composto por mais pessoas que se autodeclaram como negras -pretas e pardas-, totalizando 23 indivíduos. No entanto, desse quantitativo, apenas 11 optaram por participar da seleção por meio das cotas raciais, todas elas mulheres.

Em três das quatro Linhas de Pesquisa, a única que não teve estudantes que concorreram à vaga através das cotas foi a Linha 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Como a pesquisa foi realizada apenas com as participantes que se encaixavam nos critérios estabelecidos (conforme item 2.4 desta dissertação), não foi possível identificar o motivo pelo qual as demais estudantes da Linha 3 não participaram da seleção por meio das cotas raciais. Além disso, como estudante da turma pesquisada, é perceptível que a Linha 3 também possui estudantes fenotipicamente negros.

Os dados referentes à cor/raça das mestrandas e mestrandos foram disponibilizados pela Secretaria Acadêmica do PPGEduc, que realizou um levantamento sobre a cor/raça que os estudantes registraram no ato da matrícula. É notório que, nos últimos dez anos, de 2013 a 2023, houve um número expressivo de estudantes que declararam sua raça/cor. Entretanto, apenas nos anos de 2016 e 2023, 100% dos estudantes do mestrado realizaram a declaração racial, como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 2 - Classificação de cor/raça: Mestrado 2013 a 2023.

ANO	AMARELA INDIGENA	BRANCA	PARDA	PRETA	NÃO DECLARADO	TOTAL
2013	00	0	01	01	30	32
2014	00	02	01	04	36	43
2015	00	02	03	02	29	36
2016	02 AM	08	14	14	00	38
2017	01 IND	03	06	08	18	36
2018	00	04	08	17	09	38
2019	00	05	06	15	10	36
2020	01 AM	02	05	06	05	19
2021	00	05	11	16	02	34
2022	00	05	11	12	02	30
2023	00	02	08	08	00	18

Fonte: Secretaria Acadêmica PPGEduC 2023.

Segundo informações da Secretaria Acadêmica da instituição, durante alguns anos o campo referente à cor/raça não era obrigatório nos sistemas de registro de matrícula. Por essa razão, a informação sobre a cor/raça de alguns alunos consta como "não declarado". Os dados foram coletados no Sistema Sagres Acadêmico.

A partir de 2016, observa-se um aumento significativo de estudantes negros e negras no mestrado, sendo 2016 o ano com a maior quantidade de estudantes que se declararam negros nos últimos anos, totalizando 28 indivíduos. Em 2017, o número foi de 14; em 2018, foram 25 matriculados; em 2019, apurou-se 21 matrículas; em 2020, houve 11 estudantes; em 2021, contabilizou-se 27; em 2022, foram 23 discentes; e, em 2023, tivemos 16 matrículas.

De acordo com o edital N° 080/2021, para participar da seleção através das cotas, atendendo à resolução CONSU n° 1.339/2018, de 28/07/2018, em seu Anexo Único, Art. 2º, o Programa reserva vagas em que 40% são destinadas a negros, seguindo o critério do Art. 4º:

Art. 4º. Estão habilitados a concorrer às vagas reservadas os(as) candidatos(as) negros(as) e às sobrevagas os(as) candidatos(as) indígenas; os(as) candidatos(as) quilombolas; os(as) candidatos(as) ciganos(as); os(as) candidatos(as) com deficiência, com transtorno do espectro autista ou com altas habilidades e os(as) candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros que preencham os seguintes requisitos: a) Tenham cursado todo o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio exclusivamente em escola pública; b) Tenham renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) vezes o valor do salário mínimo nacional vigente no ato da matrícula; c) Que não possua título de graduação, exceto para ingresso no processo seletivo

de pós-graduação; d) Sejam e declarem-se negro(a) [...] CONSU nº 1.339/2018 (UNEB, 2018, p.3-4).

Embora existam esses critérios, durante o ato da matrícula não foi solicitado nenhum documento que comprovasse a cor/raça, nem a mim nem às demais estudantes participantes da pesquisa. Vejo, como pesquisadora, isso como uma possibilidade de fraudes. Além disso, o fato de não haver uma banca de heteroidentificação racial, como ocorre em algumas seleções de concursos públicos, é preocupante. Nessas situações, a/o candidata/o passa por uma banca que avalia características fenotípicas, como cor da pele, olhos, boca, cabelo e nariz.

Apenas na seleção do concurso público para oficial da Polícia Militar, realizado pela UNEB, existe uma banca de heteroidentificação. Nela, além de realizar a declaração racial, as pessoas que se classificam nas etapas de provas objetivas e subjetivas são submetidas à verificação racial. O último concurso para docentes da UNEB (2022a) foi alvo de críticas e de retificação do item 3.0, que se referia às cotas raciais. Quando saiu o edital, não constava nenhuma informação sobre a banca de heteroidentificação. O Movimento Negro, juntamente com outros grupos, solicitou a retificação do edital, que passou a incluir no item 3.2 informações sobre o procedimento para a distribuição das vagas para pessoas negras, com validação através da banca de heteroidentificação do fenótipo (UNEB, 2022b).

Entendo que a não realização de uma etapa desse tipo em uma seleção dá margem para a ocorrência de fraudes. Contudo, mesmo com esses critérios, sabemos que fraudes já ocorreram em seleções de graduação, como no caso do curso de Medicina. De acordo com um artigo publicado em 9 de maio de 2024 no site Alma Preta Jornalismo (Paz, 2024), uma aluna do curso de Medicina da UNEB teve a matrícula cancelada após uma denúncia de fraude na cota racial, e a autodeclaração de outros seis alunos está em análise.

De acordo com Marcilene Garcia de Souza (2020), a política de cotas raciais é uma conquista dos movimentos negros que contribui para a redução das desigualdades raciais, promovendo um desenvolvimento mais equitativo em espaços de poder, como nas universidades públicas. No entanto, desde a institucionalização dos programas de cotas raciais, fraudes têm ocorrido em seleções de instituições educacionais e em concursos públicos.

Ainda segundo Marcilene Garcia de Souza (2020), alguns órgãos têm exigido, nos editais, que candidatos e candidatas que optarem pela participação nas seleções através das cotas raciais participem de uma Banca de Aferição da Autodeclaração da Pessoa Negra. Essa banca avalia o fenótipo da pessoa para verificar se a candidata ou o candidato realmente possui traços negroides, uma vez que algumas pessoas brancas se declaram como pardas para obter o benefício de forma indevida.

Em relação à realização da Banca de Aferição de fenótipo, os estudos de Santos (2021), apontam que na Bahia apenas a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal do Oeste da Bahia possuem, comissões de verificação e de validação da autodeclaração étnico-racial dos discentes, devido a denúncias de fraudes nas cotas raciais, a fim de reduzir essas ocorrências nas seleções de graduação. Recentemente, no dia 22 de julho de 2024, foi publicado no Jornal O Globo (Alfano, 2024) que o Ministério da Educação (MEC) e as universidades irão definir critérios para as bancas identificarem a raça de cotistas, uma vez que não existe um padrão em todas as universidades para essa avaliação.

Embora não tenham sido coletadas as informações como previsto no documento CONSU nº 1.339/2018 (UNEB, 2018), em relação às participantes da pesquisa, todas atendem aos requisitos exigidos. No entanto, há pessoas que se declaram negras apenas em situações de seleções para cargos públicos e vestibulares em cursos de alto prestígio, o que torna necessário rever a efetividade da resolução. Outro dado disponibilizado pela Secretaria Acadêmica refere-se aos estudantes do doutorado e indica possíveis autodeclarações raciais errôneas. Isso se evidencia nas informações coletadas em paralelo à observação, por exemplo, dos estudantes do doutorado da seleção de 2022. Através do contato com essas pessoas, percebe-se que há estudantes fenotipicamente brancos, enquanto o quadro mostra que não houve nenhuma declaração de pessoas brancas.

Quadro 3 - Classificação de cor/raça: Doutorado 2013 a 2023

ANO	AMARELA INDIGENA	BRANCA	PARDA	PRETA	NÃO DECLARADO	TOTAL
2013	00	01	01	00	16	18
2014	00	02	03	01	17	23
2015	00	01	03	03	10	17
2016	00	05	14	08	01	28
2017	00	03	02	01	11	17
2018	00	04	05	04	10	23
2019	00	03	05	11	11	30
2020	00	05	07	07	08	27
2021	00	06	10	04	03	23
2022	00	00	12	12	03	33
2023	01	07	09	08	00	25

Fonte: Secretaria Acadêmica PPGEduC 2023

Como é possível verificar no Quadro 3, referente à classificação de cor/raça dos estudantes que cursaram o doutorado do PPGEduC nos últimos 10 anos, entre 2013 e 2015, mais de 60% dos matriculados não declararam sua raça/cor. Assim como no caso do mestrado, o ano de 2016 registrou a maior quantidade de declarações de cor/raça. Esse ano teve o segundo maior número de declarações de pessoas consideradas negras, totalizando 22, enquanto o maior quantitativo, 24 estudantes, foi em 2022, ano em que ingressei no mestrado. No entanto, como mencionei anteriormente, não percebo nos corredores do programa uma quantidade tão expressiva de estudantes negras e negros.

Outro dado importante a ser destacado é que, tanto no quadro do mestrado quanto no do doutorado, houve um grande registro de pessoas negras no ano de 2016, quando foram instituídas as cotas nas universidades federais para a pós-graduação (BRASIL, 2016). O ano de 2022, que marcou o retorno das atividades presenciais após o período da pandemia da COVID-19, também registrou um elevado número de autodeclarações de pessoas como pretas e pardas. Durante a pandemia, o debate e as denúncias nas redes sociais sobre questões raciais cresceram consideravelmente, levando a novas percepções sobre raça.

Considerando que, historicamente, os programas de Pós-Graduação sempre foram espaços de poder onde não havia uma distribuição equilibrada entre pessoas negras e brancas, as informações apresentadas pela instituição demonstram a existência de um número superior de pessoas que se autodeclararam negras em

comparação às autodeclarações de pessoas brancas. No entanto, ao percorrer os corredores da pós-graduação e participar dos encontros dos grupos de pesquisa, é possível observar uma predominância de pessoas com fenótipo branco.

5.2 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES NEGRAS: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM

Embora os caminhos percorridos para a progressão intelectual das participantes da pesquisa, desde o processo de formação até o acesso ao mestrado, tenham sido trilhados de maneiras diferentes, suas histórias se assemelham e se cruzam em função da condição racial. Foi proposto a cada participante que elegeesse o nome de uma mulher influente para representá-las na pesquisa.

Assim, nesta parte, apresentarei os dados de Marina, Rejane, Lauryn Hill e Dandalunda. No meu caso, como também participei da pesquisa, não pude utilizar outro nome. Justifico essa escolha ao afirmar que, ao longo da minha trajetória de vida e formação, especialmente durante minha vivência no PPGEduC, percebi o quanto sou influente e importante, servindo de inspiração para outras pessoas. Embora não tenha sido fácil chegar a essa conclusão, ousei-me a considerar-me assim.

Quadro 4 - Perfil das mulheres negras da pesquisa

Nome	Idade	Profissão	Cotista na Graduação
Viviane	38	Coordenadora Pedagógica	Sim
Marina	36	Coordenadora Pedagógica	Não
Rejane	45	Professora	Não
Lauren Hill	46	Coordenadora Pedagógica	Não
Dandalunda	43	Professora	Não

Fonte: A pesquisadora

As participantes são mulheres negras, profissionais da educação, sendo três coordenadoras pedagógicas e duas professoras, com idades entre 36 e 46 anos. A maioria delas não foi cotista durante a graduação.

Começo com os dados de Marina, nome que a participante escolheu para se identificar, por representar uma heroína que a ensinou que o amor é um ato de

resistência e rebeldia. Sua mãe, uma mulher negra, nasceu em Salvador e passou sua infância, adolescência e até hoje vive no bairro de Paripe, na região do Subúrbio de Salvador. Ela é a caçula de uma família com duas irmãs e um irmão. Sua mãe, atualmente aposentada, possui ensino médio completo e trabalhou por trinta e dois anos como auxiliar administrativa no Laboratório do Hospital Geral João Batista Caribé. Simultaneamente, atuou por cerca de 40 anos em uma casa de família, termo utilizado para designar lares que contam com empregadas domésticas. Ao longo de sua vida, sua mãe sofreu violência psicológica e física durante o casamento.

O pai de Marina, por outro lado, nunca foi alfabetizado. Era pedreiro e faleceu em 2006 devido ao alcoolismo. Sua irmã é assistente social, tem três filhos, e seu irmão mais velho não concluiu os estudos, não escapando das estatísticas de meninos negros da periferia que abandonam a escola para se envolver com drogas; atualmente, ele vive em outra cidade, em uma situação de vida mais favorável.

A trajetória educacional formal de Marina, até a 4ª série, atualmente 5º ano, do ensino fundamental, foi em uma escola da rede particular. A partir da 5ª série, atualmente 6º ano, do ensino fundamental II, sua educação passou a ser na escola pública, no Colégio Estadual Carlos Barros, localizado em Paripe. Essa escola foi muito importante para sua vida escolar e pessoal, especialmente devido ao professor Paulo Fernandes, que lecionava Educação Física e se preocupava com as mazelas sociais que afetavam os jovens negros na época, como violência, racismo e gravidez na adolescência. Atualmente, ele é colega de rede, pois ambos trabalham na rede estadual de ensino.

O ensino médio foi cursado também em uma escola pública, mas não mais no bairro onde havia concluído o ensino fundamental; foi no Centro da cidade de Salvador, que, segundo ela, era uma tradição. Ao cursar o ensino médio no Colégio Estadual Ypiranga, no bairro Dois de Julho, a possibilidade de ingressar em uma universidade pública começou a se tornar uma perspectiva para o futuro.

Trago agora alguns dados da participante Rejane, que optou por se identificar através de uma mulher muito importante para sua trajetória. Seu pai, um homem branco, completou o ensino técnico em Funilaria, enquanto sua mãe, uma mulher negra, não concluiu o ensino fundamental, tendo estudado até a antiga quarta série. Rejane é a filha mais velha de duas que sua mãe teve e nasceu no bairro da Liberdade.

Quando tinha cerca de dois anos, migrou para o bairro de Cajazeiras, em Salvador-BA, devido ao falecimento do pai. Sua tia acolheu Rejane e sua mãe, que estava grávida da irmã mais nova, mas o período neste bairro foi breve, pois a tia as expulsou. Assim, elas tiveram que morar com a avó materna em uma cidade chamada Ixu-BA, na região de Serrinha-BA, e a sua mãe retornou para Salvador para trabalhar, pois não tinha condições de trabalhar e ao mesmo tempo cuidar das filhas deixando Rejane e a irmã sob a tutela da avó. Aos cinco anos, retornaram a Salvador, onde sua mãe conseguiu construir uma casa, e a partir de então passaram a morar em Plataforma, um bairro da região do subúrbio ferroviário de Salvador.

Por ter ficado grande parte da sua primeira infância sem contato com a mãe, Rejane esqueceu que tinha uma mãe, pois neste período esteve sob a responsabilidade da avó materna. Até hoje, Rejane vive no mesmo bairro. Seu primeiro contato com as letras ocorreu em uma igreja evangélica em Ixu-BA, por meio das leituras bíblicas realizadas por adultos. No entanto, o primeiro contato com a educação formal se deu aos cinco anos, quando ingressou em uma escolinha do bairro, recebendo bolsa até o 8º ano. O contato com a escola pública aconteceu a partir do ensino médio, em uma escola profissionalizante no período da noite, pois Rejane também trabalhava, inicialmente em um estágio e depois em uma empresa privada.

Apesar das dificuldades, a educação sempre foi uma prioridade para a mãe de Rejane, que, durante alguns anos, conseguiu uma bolsa de estudos, permitindo que suas filhas frequentassem uma escola particular do bairro. Depois de algum tempo, Rejane foi matriculada em uma escola pública. No ensino médio, ela se inscreveu no curso técnico em contabilidade no turno noturno, uma decisão unilateral da mãe, pois Rejane queria ser professora de História, mas a necessidade de trabalhar adiou seu sonho.

Foram tempos difíceis e angustiantes, tanto que ela foi reprovada no primeiro ano. Trabalhar e estudar foi uma combinação que permeou o ensino médio e também a graduação. Essa realidade era comum para ela, para sua família e para praticamente todos os colegas de turma e amigos do bairro. Essa situação persiste atualmente, pois suas alunas e alunos também precisam trabalhar.

A participante Lauryn Hill, que representa a participante por ser uma das maiores rappers do mundo, é filha de uma mulher negra e um homem negro. Ela teve seu início educacional no bairro do Engenho Velho da Federação, em uma escola de

bairro. Diferente das outras participantes, seus pais concluíram até o ensino médio, embora não tenham cursado o ensino superior. Seu pai era gestor em uma empresa de venda de carros e sua mãe, caixa de um supermercado. Lauryn é a filha mais velha e tem três irmãs mais novas, todas com a educação básica concluída.

No caso de Lauryn, a família precisou se mudar para outro bairro, e, a partir do Ensino Fundamental II, ela passou a estudar em uma escola particular no bairro do Cabula, onde concluiu o Ensino Fundamental II. No ensino médio, Lauryn ingressou em uma escola da rede estadual, no Colégio Central da Bahia, no Centro de Salvador, e, posteriormente, devido ao desejo de cursar magistério e ser professora, foi estudar no ICEIA, no bairro do Barbalho.

Durante sua infância e adolescência, as lembranças de Lauryn foram marcadas por dor, especialmente devido à baixa autoestima relacionada ao seu cabelo, o que prejudicou suas relações de amizade na escola em que teve poucos amigos e amigas principalmente no Ensino Fundamental I e II. No entanto, ela sempre teve uma boa relação com suas professoras e professores, dedicando-se aos estudos e ela sentia-se bem sabendo que era uma boa aluna.

No ensino médio, ao estudar em uma escola com homens e mulheres negros, Lauryn começou a abrir-se mais para novas amizades, embora reconheça que sua autoestima sempre esteve ligada à autoaceitação e, conseqüentemente, à sensação de pertencimento aos grupos. Tendo o seu cabelo como algo que atrapalhou bastante a sua autoestima durante a sua infância e sua adolescência.

A participante Dandalunda escolheu esse nome para representar uma divindade que comanda as nascentes de água que proporcionam prosperidade. Ela nasceu na cidade de Nazaré, no estado da Bahia, em um bairro próximo ao centro da cidade, filha de um homem negro e uma mulher negra. Ambos concluíram a educação básica; seu pai era almoxarife e sua mãe, professora. Apesar de ser professora, sua mãe não teve a oportunidade de cursar o ensino superior, pois precisava trabalhar nos períodos da manhã, tarde e noite. Dandalunda é a filha mais velha e tem um irmão. Sua mãe sempre se esforçou para garantir uma educação de qualidade para seus filhos.

A trajetória educacional de Dandalunda começou na pré-escola da rede particular da cidade onde nasceu, já que sua mãe considerava essa rede como a melhor opção de ensino na cidade natal, que não é a capital baiana. Com muito esforço, a mensalidade foi paga para assegurar um ensino melhor, que incluía mais

conteúdos e uma sequência nos estudos sem a ausência de greves e falta de professores, uma realidade comum nas redes públicas na década de 1980, quando Dandalunda iniciou sua trajetória educacional.

A experiência de estudar na rede privada foi positiva em termos de aprendizado e conteúdo, mas, como a única estudante com a pele escura em sua turma, além de uma outra colega, Dandalunda sofreu com o racismo de forma sutil, algo que só conseguiu perceber plenamente na vida adulta. As professoras nunca intervieram em relação às suas queixas, o que nos leva a refletir sobre o que Martins e Geraldo (2013, p. 63) apontam:

Ao se omitirem com relação à presença de discriminação ou preconceito racial na escola, os educadores e a escola de um modo geral se isentam de qualquer envolvimento com a questão. Desse sofrimento psíquico do aluno negro não é reconhecido, faltando-lhe acolhimento e, sobretudo, valorização de seus atributos étnico-raciais. (Martins; Geraldo, 2013, p. 63).

A escola é um ambiente que pode provocar sofrimento psíquico, como foi vivenciado por Dandalunda (2024). Segundo a participante, ela sempre sofria com apelidos relacionados à sua cor e ao seu cabelo. Os meninos da sala criavam músicas que a ofendiam, mexendo com sua autoestima. Para não ser vista apenas dessa forma, Dandalunda sempre se sentava na frente da sala e se esforçava para tirar as melhores notas, buscando desviar a atenção das ofensas que recebia.

Ao concluir o ensino fundamental I, Dandalunda pediu à mãe para mudar de escola e também para usar produtos químicos para alisar o cabelo, pois desejava usá-lo solto. Ela tinha medo de como seria tratada na nova escola devido à sua aparência e ao sofrimento que já havia enfrentado por conta de seu cabelo. Os estudos de Martins e Geraldo (2013, p. 65) apontam que:

[...] é comum que os agressores se utilizem de formas de agressão simbólica como as ironias, os trocadilhos, as piadas e os provérbios. Essas atitudes hostis podem provocar naquele que é alvo das agressões um comportamento similar a agressividade, raiva ou desdém, mas pode também provocar outros estados afetivos, com seus respectivos comportamentos, como horror, vergonha e tristeza (Martins; Geraldo, 2013, p.65).

Esses comportamentos foram sentidos por Dandalunda (2024) durante o período em que estudou em escolas particulares. Foram tempos marcados por muito sofrimento, tristeza, isolamento e poucas relações de amizade, frutos do racismo. Das

poucas amigas que tinha, alguns colegas tentavam se aproveitar de suas notas altas para realizar atividades em grupo.

Ao ingressar no ensino médio, Dandalunda cursou o Ensino Científico em uma escola particular como bolsista integral, oferecida pela prefeitura. Em um turno oposto, por influência de sua mãe, ela também cursou Magistério em uma escola pública, onde havia professores e professoras negros, além de colegas de classe que a faziam sentir menos situações de racismo.

A partir da breve apresentação das participantes, é possível identificar semelhanças em suas trajetórias de vida e educacionais, especialmente por serem mulheres negras nascidas em regiões periféricas. As dificuldades enfrentadas por suas mães também apresentam similaridades, assim como o poema de Conceição Evaristo (2021) mencionado no início da sessão. Além disso, observa-se que as mães das participantes estudaram mais do que os pais, mas não conseguiram cursar o ensino superior.

Ser mulher negra em nossa sociedade implica enfrentar inúmeras situações desafiadoras, como criar as filhas e os filhos sozinha, muitas vezes devido ao abandono do genitor ou a fatalidades, como a morte do pai de Rejane durante sua primeira infância. Além disso, há os sofrimentos decorrentes de violências físicas e psicológicas praticadas por seus companheiros, que permanecem silenciados devido ao medo do feminicídio e à interrupção da convivência com a família.

A história do sucesso educacional dessas mulheres negras é uma narrativa que não representa a realidade da maioria das mulheres negras brasileiras. Segundo os estudos de Carla Liane do Nascimento e Tânia Dantas (2020, p. 5): “Isso decorre da prática de racismo enquanto elemento estrutural de reprodução das desigualdades brasileiras, edificando obstáculos para o acesso ao ensino formal [...]”. Embora os indicadores sociais demonstrem que o número de mulheres negras concluindo a educação básica esteja crescendo e seja maior do que o dos homens negros, ainda assim, elas constituem uma minoria quando comparadas às mulheres brancas, como já foi mencionado na seção 4 desta dissertação.

Mulheres negras que nascem em bairros periféricos, como é o caso das participantes da pesquisa, tendem a reproduzir o ciclo de pouca instrução formal e escassas oportunidades no mercado de trabalho, conforme suas mães e avós. No entanto, em meio a essa herança, existem exceções a essa regra. As participantes, conforme narrado em suas histórias de vida, conseguiram mudar suas trajetórias. É

importante destacar que as desigualdades educacionais relacionadas à raça e gênero se manifestam já nos primeiros anos do ensino fundamental e se consolidam no final da educação básica. Mesmo diante das dificuldades, as participantes conseguiram concluir a educação básica e alçar novos voos.

Um dado relevante é que as participantes também estudaram em escolas particulares como bolsistas, mas em "escolinhas de bairro", o que demonstra que sua formação inicial não se deu na escola pública. Ao longo de suas trajetórias educacionais, elas passaram a estudar em escolas públicas, seja no bairro em que moravam, como Marina, ou em bairros mais distantes, como foi o meu caso, em que minha mãe acreditava que a escola localizada em um condomínio residencial poderia proporcionar uma educação de base melhor.

É perceptível a influência das mães na trajetória educacional formal das participantes e, conseqüentemente, no avanço de suas filhas, lembrando o poema "Vozes Mulheres" de Conceição Evaristo (2021), mencionado na parte inicial desta seção da dissertação.

Sobre o papel da mãe na construção da trajetória de vida e formação, cito o relato da participante Marina (2023):

Em meio às turbulências da vida, algo sempre me inquietou e ao mesmo tempo fazia-me despertar - a força e a luta diária de minha mãe. Valia-se de estratégias para deixar nossa vida menos sofrida, sempre sábia, com respostas para tudo, uma mulher à frente do seu tempo, pois mesmo submetida à dominação provida pelo casamento, nunca deixou de esperançar por um mundo melhor (Marina, 2023).

As mães, mulheres negras que não tiveram a oportunidade de estudar, ecoam através de suas filhas o desejo de liberdade e a aspiração de escolher outros caminhos em relação à formação educacional e, posteriormente, ao mercado de trabalho. Elas reconhecem que, por meio da educação, as trilhas percorridas por suas filhas podem ser diferentes das suas, permitindo uma transição de uma posição social inferior para uma possibilidade de progressão educacional e, assim, uma melhor condição econômica.

No Brasil, o poder ainda se concentra no homem branco, uma herança do período de escravização de pessoas negras, em que os senhores, homens brancos, exercitavam uma dominância sobre homens e mulheres negras. Neuza Santos Souza (2021) aponta que a inferiorização das pessoas negras perdurou mesmo após o fim

da sociedade escravocrata, que foi substituída por uma sociedade capitalista na qual negros e negras, mesmo ao buscarem conquistar espaços de ascensão, enfrentam a branquitude e o autoritarismo que barram os avanços da população negra.

Ao analisar os relatos das participantes, é evidente que, mesmo com acesso à educação, as oportunidades para mulheres e homens negros continuam a ser desiguais em relação a suas contrapartes brancas. À medida que a tonalidade da pele se torna mais escura, surgem barreiras adicionais para alcançar melhores condições. Como aponta Silva (2000, p. 108): “A justificativa é que a situação do negro na sociedade estaria baseada na sua cor; portanto, quanto mais escura, mais se remete à escravidão.” Ou seja, quanto mais escura a pele, menos oportunidades dignas a pessoa negra vivencia, enquanto situações que se assemelham à escravidão persistem. Por outro lado, quanto mais clara a pele, maiores são as chances de ascensão, mesmo que a mulher negra possua competências e anos a mais de escolaridade. A cor e a aparência tornam-se empecilhos para galgar melhores espaços, evidenciando as realidades do racismo brasileiro.

5.3 REMANDO CONTRA A MARÉ: PROGRESSO EDUCACIONAL

Notamos que as participantes da pesquisa enfrentaram desafios após a conclusão do Ensino Médio, desafios interseccionais relacionados à classe, raça e gênero. Como Laury Hill (2023) relatou sobre sua trajetória de vida e formação: “Não tive muitos problemas em relação à escola; durante os meus anos de estudo, sempre fui uma boa aluna e era elogiada. O meu problema foi depois da escola, no início da carreira, quando só conseguia trabalho em pequenas escolas.”

Após romper a primeira barreira existente em relação à educação, devido às desigualdades educacionais presentes em nossa sociedade, que foi moldada para atender às elites, observa-se que o sistema dualista relegou a educação básica aos pobres, enquanto o ensino superior era destinado aos ricos, preparando-os para um progresso intelectual e financeiro, além de possibilitar o trabalho em condições não subalternas (Romanelli, 2014).

Nesse sentido, Neuza Santos Souza (2021), em seu estudo, aponta que a inferiorização da população negra na sociedade brasileira persiste mesmo quando se conquistam espaços de ascensão. Mesmo ao alcançar um progresso educacional, como a conclusão do curso de magistério, que possibilitaria a inserção no mercado

de trabalho formal e a saída do subemprego, as possibilidades de acesso a melhores condições de trabalho permanecem limitadas.

Na mesma linha, Cida Bento (2022) destaca que a inserção de mulheres negras em determinados cargos é desafiadora, pois nossa sociedade é marcada pela discriminação, preconceito e racismo. Trabalhar em uma escola de pequeno porte, por exemplo, geralmente implica em uma remuneração menor, condições trabalhistas precárias e, em alguns casos, a falta de direitos trabalhistas básicos. Além disso, Cida Bento (2022) ressalta que, ao romper um ambiente laboral predominantemente branco, a presença de uma mulher negra pode ser percebida como uma ameaça pelo grupo, visto que a população do país é composta majoritariamente por pessoas negras, e sua inserção nestes espaços laborais com melhores condições as torna concorrentes.

O caminho de Marina (2023) foi diferente. Após concluir o Ensino Médio, ela cursou o Pré-Vestibular Universidade para Todos, período em que pôde sonhar com a possibilidade de ingressar no Ensino Superior.

Cursei o Ensino médio no Colégio Estadual Ypiranga, no bairro Dois de Julho, foi quando ingressar no Ensino superior, em uma Universidade pública, passou a ser uma possibilidade. Em 2006 com a conclusão dos estudos, iniciei o Pré-vestibular no Projeto Universidade para Todos – UNEB. No mesmo ano prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB na cidade de Valença-Ba, sendo aprovada para turma 2007.1. Minha escolha por outra cidade partiu pela necessidade de percorrer outros caminhos, de traçar minha própria trajetória e por ter parentes na região circunvizinha (Marina, 2023).

Estudar no centro de Salvador representa para meninas da periferia uma porta de entrada para novas visões de mundo, pois elas saem do seu “mundo fechado” e começam a considerar outras possibilidades, como ingressar na universidade. Esse foi o relato de Marina (2023), que, a partir dessa experiência, vislumbrou oportunidades que talvez não teria se continuasse estudando em seu bairro. Da mesma forma, prestar vestibular em outra cidade abriu novos caminhos e proporcionou experiências enriquecedoras.

No caso de Rejane (2024), seu período após a conclusão do Ensino Médio foi desafiador, assim como durante o curso, devido à necessidade de trabalhar desde o início dessa etapa. Além disso, ela não conseguiu realizar o curso que desejava na época, pois a decisão de sua mãe prevaleceu na escolha do curso que ela acabou

fazendo; o que Rejane realmente queria era cursar História. Vale salientar que, na época em que Rejane (2024) cursou o Ensino Médio, a maioria das escolas secundaristas oferecia cursos técnicos com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

No Ensino Médio, fui matriculada no curso Técnico em Contabilidade no turno noturno, por uma decisão unilateral da minha amada mãe. Foram tempos difíceis e angustiantes, tanto que perdi no primeiro ano e o meu contato com a disciplina História fora bruscamente interrompido, pois não fazia parte da grade curricular do curso, assim como as demais disciplinas das Ciências Humanas. Trabalhar e estudar foi a combinação fundamental (Rejane, 2024).

Neste trecho da escrivência de Rejane (2024), é notório como nem todas as decisões em nossas vidas são tomadas pela nossa vontade; muitas vezes, a voz que dita o que deve ser feito é a da mãe. Embora tenha atendido ao desejo de sua mãe de cursar Técnico em Contabilidade, essa não era sua escolha, e isso a levou a enfrentar dificuldades, resultando até na perda de um ano letivo. Além disso, a relação entre trabalho e estudo esteve presente desde o Ensino Médio.

Por sua vez, Dandalunda (2024) também cursou o Ensino Médio em nível técnico e, embora a decisão de seguir para o magistério tenha sido influenciada por sua mãe, essa escolha também refletia um desejo pessoal dela.

Minha mãe falava que eu tinha que fazer magistério, porque eu teria uma profissão. Ela dedicou muito a mim mesmo trabalhando em três turnos, acompanhava minhas tarefas, qual livro estava lendo e isso era muito mais comigo do que com o meu irmão que sempre migrava de escola. Mesmo sendo dela o desejo em que eu fosse professora eu também queria ser. Lembro que nas brincadeiras com amiguinhos/as da rua, eu sempre era a pró da turminha, e na ausência deles/as para brincar, era a pró das minhas bonecas (Dandalunda, 2024).

A escolha do curso Técnico em Magistério, embora tenha sido uma decisão da mãe de Dandalunda (2023), também refletia um desejo pessoal dela. Desde criança, nas brincadeiras, Dandalunda gostava de ensinar, e seguir o caminho da mãe trouxe realização para ambas. Além disso, o acompanhamento e a dedicação educacional de sua mãe contribuíram positivamente para a sua trajetória de formação.

Ao analisarmos a diferença de idade entre as participantes, das quais eu também faço parte, percebemos que os caminhos de quem cursou e concluiu o Ensino Médio na década de 1990, como no caso das participantes Lauryn Hill (2023), Rejane

(2024) e Dandalunda (2024), apresentam algumas semelhanças, mas se diferenciam dos caminhos que eu e Marina (2023) trilhamos, pois concluímos o Ensino Médio nos anos 2000, quando a oferta de cursos profissionalizantes em grande escala nas escolas públicas já não ocorria.

Apesar de minha trajetória ter semelhanças com a de Marina (2023) no que se refere a cursar o Ensino Médio no centro da cidade de Salvador, não optei por um curso preparatório, apesar de desejar muito ingressar na universidade. Ao completar 18 anos, busquei inserção no mercado de trabalho formal e estudava em casa com os módulos que as filhas da patroa da minha mãe doavam. Mesmo atuando com aulas particulares, o dinheiro não era suficiente para ajudar nas despesas de casa e comprar um computador, que eu via como uma ferramenta essencial para os meus estudos. Trabalhei em uma empresa de telemarketing, uma experiência que não foi nada fácil.

Uma semelhança na trajetória das participantes que finalizaram o Ensino Médio na década de 1990 é que, apesar de serem mulheres negras e da evidente falta de equidade com suas concorrentes brancas, conseguiram concluir o curso e se inserir no mercado de trabalho, mesmo que não nas melhores empresas. Tanto Dandalunda (2024) quanto Lauryn (2023) realizaram o curso de Magistério e tiveram suas oportunidades de emprego em “escolinhas”, escolas de pequeno porte, e, como já mencionado, não conseguiram oportunidades em instituições mais prestigiadas.

Para Lauryn (2023), trabalhar em uma escola de maior porte garantiria um desenvolvimento profissional mais significativo, incluindo formação continuada, salários melhores e um aumento em sua autoestima. O fato de não ocupar um espaço predominantemente composto por pessoas brancas evidencia o racismo existente na sociedade, especialmente na brasileira. Lélia Gonzalez (2020) reflete que essa situação é uma construção que reverbera em diversos processos discriminatórios, como a exclusão de mulheres negras em determinados ambientes de trabalho.

As relações de gênero, raça e classe permeiam a vida da mulher negra. Ser mulher e negra muitas vezes implica estar destinada à pobreza e a trilhar caminhos diferentes em busca de melhores condições de vida, o que exige driblar barreiras para alcançar esse objetivo e ocupar novos espaços.

5.4 DESATANDO NÓS: INSURGENTES NO ENSINO SUPERIOR

A presença de estudantes negras não era uma realidade nas universidades brasileiras, especialmente nas instituições públicas. Como Flavia de Jesus Damião (2020, p. 33) aponta em seus estudos: “De modo geral, a academia brasileira sempre foi resistente ao acesso da população negra.” Além disso, Flavia de Jesus Damião (2020, p. 33) destaca que “[...] no que diz respeito às mulheres negras, há por parte da academia brasileira um não reconhecimento sistemático da mulher negra como produtora de pensamento [...]” Nesse sentido, a mulher negra não é validada como produtora de conhecimento intelectual devido à visão eurocêntrica que considera seus corpos como adequados apenas para atividades braçais, como já mencionado na sessão 4 desta dissertação. Essa perspectiva pode explicar por que o espaço acadêmico não contou com a presença de mulheres negras por tanto tempo.

A ideia de “subir na vida” não era uma convicção, especialmente no que diz respeito ao processo de escolarização, considerando que os maiores índices de analfabetismo e evasão escolar estão relacionados à cor/raça, sendo predominantemente negros, conforme Neuza Santos Souza (2021). No entanto, a partir dos anos 2000, com a implementação das cotas raciais em 2003, esse panorama começou a mudar.

Os estudos de Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira dos Santos (2016) também mostram que a realidade das mulheres negras no ensino superior é recente e que, a partir das políticas de cotas raciais, essa conquista se tornou uma possibilidade concreta. Embora apenas uma das participantes tenha sido cotista durante a graduação, o acesso da maioria ocorreu no período em que a política de cotas raciais estava sendo implementada nas universidades.

Verificando as escrevivências das participantes, que servem como base de informações para esta dissertação, conforme Conceição Evaristo (2020, p. 30):

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer a imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita nos pertence também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de

criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. (Evaristo, 2020, p. 30)

Nesse sentido, as escrevivências contidas nesta dissertação permitem que a imagem do passado, em que a mulher negra era vista apenas como objeto de pesquisa, se transforme, permitindo que elas se tornem autoras e protagonistas, rompendo com o legado de desvalorização do pensamento intelectual da mulher negra.

É notório que a possibilidade de alcançar o nível superior se deu a partir dos anos 2000, um divisor de águas para essas mulheres e suas famílias. Flavia de Jesus Damião (2020, p. 34) destaca: “Antes do começo do século XXI, havia poucas negras e negros na universidade; eram raros aqueles que conseguiam adentrar e permanecer neste ambiente.”

Nesse contexto, Marina (2023) relata como foi sua aprovação no vestibular:

Até hoje não consigo descrever qual foi à sensação de ver meu nome na lista dos aprovados no vestibular da UNEB, na época não tinha computador, o acesso era pela lan house. Confesso que não consegui segurar minha emoção, fui direto para casa, onde já me aguardavam. A realização não era só minha, pois partilhava com a minha família de um sonho coletivo. A partir desse momento, criei algum tipo de reconhecimento frente à família, amigos, amigas, vizinhos, vizinhas, pois o ensino superior era considerado um espaço privilegiado, principalmente, quando se referia às instituições públicas. Fui à primeira da família a ingressar no ensino superior (Marina, 2023).

O ingresso no ensino superior das participantes serviu, e ainda serve, de exemplo e guia para suas famílias, fazendo com que elas se tornem pioneiras no ensino universitário, abrindo portas e caminhos para outras mulheres seguirem. No meu caso, por exemplo, estar em uma universidade era algo distante da minha realidade, especialmente porque nunca tive nenhuma referência familiar que tivesse alcançado esse nível educacional.

No caso de Rejane (2024), a situação não foi diferente. Após utilizar a estratégia de cursar um pré-vestibular, ela conseguiu a aprovação no curso que tanto desejava: História, na UFBA.

Após dois anos de finalizar o Ensino Médio, decidi retomar o caminho da História, mas para isso passei por três anos nas salas de cursinhos pré-

vestibulares de alto rendimento na cidade de Salvador. Confesso que fiquei em choque nos primeiros dias de aula, pois tive muitas dificuldades em acompanhar e entender as aulas, principalmente, as áreas relacionadas às ciências naturais. Por ter feito um curso técnico profissionalizante, tais disciplinas, assim como as de humanas, não faziam parte da grade curricular. A aprovação veio no ano de 2005, Licenciatura e Bacharelado em História. Dessa vez minha doce mãe não interferiu negativamente na escolha, muito pelo contrário, o apoio foi total e decisivo (Rejane, 2024).

Na escrivência de Rejane (2023), percebem-se as dificuldades enfrentadas para trilhar o caminho do vestibular e ingressar no ensino superior, considerando que o conhecimento adquirido no curso técnico não era suficiente para a realização da prova. Além disso, a necessidade de acessar tardiamente um curso de pré-vestibular proporcionou conhecimentos específicos para a seleção, mas não era uma dedicação exclusiva, devido à necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas de casa e pagar o curso. Diferentemente do período em que estava no ensino médio, a escolha do seu curso de graduação não teve interferência da mãe.

Destaco que, assim como Marina (2023) e Rejane (2024), eu também fui aprovada em uma instituição de ensino superior na década de 2000, especificamente em 2005, no curso de Pedagogia da UNEB Campus I. Fui a primeira da minha família a ingressar nesse espaço, que grande parte desconhecia a importância, como meus pais. No entanto, eles tinham certeza de que, por meio desse novo caminho, a realidade da nossa família seria diferente. Sempre acreditaram que para ter sucesso na vida era necessário estudar, embora isso fosse algo destinado apenas a mim, a minha irmã e ao meu irmão, pois, na visão deles, estudar era coisa para pessoas jovens.

A realidade de Laury Hill (2023) foi diferente. Mesmo sendo aprovada no vestibular da UNEB, ela teve que fazer outra escolha.

Iniciei meus estudos numa faculdade privada. Na mesma época fui também selecionada pela UNEB com a mesma classificação. Mas a opção, naquele momento, era mais uma imposição e a urgência em finalizar o curso. Era um tempo de greves e temia muito a demora por considerar que já estava iniciando muito tarde a vida acadêmica. Então tive que fazer escolha: trocar todo salário para sustentar um curso pago. E isso foi deveras pesado para uma jovem naquele momento de vida (Laury Hill, 2023).

Embora a experiência de estar em uma universidade pública fosse importante, no caso de Lauryn (2023), as incertezas quanto à possibilidade de cursar e concluir o curso, devido às greves existentes, a levaram a optar por uma instituição privada.

Além disso, a participante evidenciou que ser uma mulher negra iniciando sua trajetória acadêmica envolve escolhas que certamente uma mulher branca não teria. Isso se reflete no fato de que ela trocava parte de seu salário para estudar, conferindo uma importância ao trabalho, uma realidade que é comum nas vozes da maioria das mulheres negras participantes da pesquisa.

Diferentemente das demais participantes, o percurso inicial no ensino superior de Dandalunda (2024) começou ainda na década de 1990, mais precisamente em 1996, e se concluiu em 2000, um período em que ainda não havia políticas de cotas raciais nas universidades.

Aos dezesseis anos de idade iniciei curso de licenciatura em Letras: habilitação Português, Inglês e Literaturas, na Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus – onde em pouco tempo passou a ser o campus V da Universidade do Estado da Bahia – e aos dezessete anos estava em sala de aula trabalhando (Dandalunda, 2024).

Dentre as participantes, Dandalunda (2024) foi a que entrou mais cedo na universidade e também teve uma entrada precoce no mercado de trabalho, com apenas dezesseis anos. Mais uma vez, o trabalho permeia as experiências das participantes.

É notável nas vivências das participantes a necessidade de um esforço maior para ocupar o ensino superior, pois suas histórias cruzam questões de gênero, raça e classe. Ser protagonistas em um nível educacional nunca antes alcançado na família representa um rompimento, mesmo que pequeno, de uma tessitura social pautada no racismo e reforçada pela falta de garantias essenciais para a população negra. Nesse sentido, a luta por melhores condições educacionais e de vida tornou-se uma luta coletiva, pois a oportunidade traz esperança de que outros também possam sonhar com a transformação de suas vidas e escolher onde desejam estar.

Apesar de a política de cotas raciais ter sido implementada na UNEB em 2003, das participantes desta pesquisa que estudaram na instituição, apenas eu acessei a universidade por meio das cotas raciais na graduação. No caso de Dandalunda (2024), quando ela iniciou sua vida acadêmica em 1996, ainda não havia políticas de cotas raciais para estudantes negros na universidade.

Marina (2023), aprovada em 2006, não optou por essa alternativa por não entender como funcionava. Já Lauryn (2023) iniciou o curso de Pedagogia em uma

instituição privada em 2004, mas contava com uma bolsa de estudos parcial proveniente do Programa Universidade para Todos (ProUni), um programa de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais de cursos de graduação criado em 2004, por meio da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005). A participante Rejane (2024), aprovada em 2004, afirmou que não conhecia a política de cotas, e na Universidade Federal da Bahia, essa política teve início em 2005.

Todas as participantes trilharam caminhos jamais percorridos por seus familiares, mas esses caminhos foram possíveis, mesmo com o baixo grau de instrução de suas mães, que sonhavam com essa “alforria”, libertando-se de uma estrutura herdada de geração em geração, onde a educação formal era sempre interrompida. O acesso ao ensino superior para as mulheres negras desta pesquisa foi uma atitude subversiva, quebrando com os padrões existentes em suas estruturas familiares.

5.5 ENFRENTANDO NOVAS FRONTEIRAS

O ciclo de quem avança educacionalmente tem como objetivo, além do conhecimento, a inserção no mercado de trabalho, buscando condições melhores de vida e uma carreira valorizada. Embora esse seja o padrão, ao considerar a raça, a classe e o gênero, surgem barreiras que dificultam o alcance desses objetivos para as mulheres negras.

Segundo os estudos de Lélia Gonzalez (2020, p. 160), historicamente, as mulheres negras iniciavam sua vida laboral na infância como empregadas domésticas, o que contribuía para a evasão escolar, já que ingressavam no mercado de trabalho muito cedo, devido às condições de pobreza, para ajudar na renda familiar. No entanto, no caso das participantes, observa-se que o trabalho começa durante a adolescência, enquanto ainda estão no Ensino Médio.

Na escrivência de Marina (2023), é possível verificar a figura de sua mãe como uma incentivadora, estimulando-a a romper com o ciclo de mulheres que não prosseguiram na educação formal e se dirigiam ao trabalho doméstico.

A minha identidade vem se construindo desde casa, através de minha mãe. Ela não utilizava termos acadêmicos, mas seus ensinamentos sempre foram estratégias de sobrevivência. Como empregada doméstica durante 40 anos, tinha muito medo de que eu e minha irmã

nos tornássemos também (era o desejo da patroa), por isso, nunca quis que aprendêssemos a cozinhar, a realizar trabalhos domésticos, pois sonhava que iríamos ocupar outros espaços. Incentivando-nos e apoiando sempre (Marina, 2023).

Neste trecho, verifica-se a valorização de saberes não acadêmicos como uma forma de educar, tendo em vista que somos constituídas por conhecimentos que vão além dos muros das universidades. Esses saberes, empoderamento e lutas são fundamentais para as famílias negras. Embora a mãe de Marina (2023) não tenha experiência acadêmica, ela utilizou estratégias sensíveis, apoiando as filhas por meio do incentivo aos estudos, para que não realizassem o desejo de sua patroa de vê-las como empregadas domésticas.

Para Lélia Gonzalez (2020, p. 161), mesmo as mulheres negras enfrentando diversas situações de inferiorização, elas desempenham um papel importante na base familiar para enfrentar os princípios de uma sociedade racista. Percebe-se que Marina (2023) e sua irmã romperam com esse legado de empregadas domésticas na família. Estudos, como o de Daiane Messias dos Santos (2023), revelam que essa é uma realidade difícil de ser superada nas famílias de mulheres negras. Na sua própria família, todas as gerações de mulheres não tiveram a oportunidade de romper com esse ciclo e avançar educacionalmente; apenas ela conseguiu cursar o nível superior, sendo atualmente Mestre em Educação (Santos, 2023).

Pesquisas de intelectuais negras, como Beatriz do Nascimento (2021), Daiane Messias dos Santos (2023) e bell hooks (1995), mostram que as mulheres negras não têm a opção de se dedicar exclusivamente aos seus estudos. Em nossa sociedade patriarcal, racista e sexista, o direito de escolher entre estudar, trabalhar ou ter uma família é concedido apenas às mulheres brancas. Sobre a impossibilidade de escolha, Lauryn (2023) relata que:

Quando se é jovem e há necessidade em trocar o fruto do trabalho pelos estudos um turbilhão de incertezas passa todos os dias por nossas cabeças: e se não conseguir me manter? Preciso ser uma excelente profissional para continuar mantendo meu emprego [sic]. E nesse caminhar fui aprendendo sobre autonomia e esperança para me manter firme nos ideais de prosseguir na vida acadêmica que ao mesmo tempo era desafiadora e de muitas renúncias (Lauryn Hill, 2023).

Neste trecho de Lauryn Hill (2023), é possível perceber as incertezas existentes na vida de uma mulher negra em relação à intrajornada de trabalho e estudos, juntamente com a questão financeira. Mesmo sendo bolsista parcial, ela enfrenta desafios que vão além do pagamento da mensalidade, incluindo a necessidade de garantir saúde, moradia, transporte e alimentação. Lauryn também expressa que, para manter seu emprego, precisava ser uma boa profissional; isso a levava a custear a mensalidade do curso de Pedagogia, exigindo dela renúncias e a crença em si mesma para permanecer na vida acadêmica.

Para além de conseguir concluir a educação básica e ingressar no ensino superior, o trabalho nunca foi uma escolha para essas mulheres, mas sim uma condição de sobrevivência, muitas vezes não relacionada à sua área de atuação acadêmica, como foi o caso de Dandalunda (2024) e Lauryn Hill (2023).

Rejane (2024) também expressa em sua escrevivência:

Agora como universitária, outros desafios foram enfrentados, como a permanência no curso. Alimentação, transporte, material didático, roupa, sapato, participação em eventos relacionados à academia e é claro horas de dedicação, estudo e reflexão. O trabalho, assim como no Ensino Médio, foi um companheiro inevitável, mesmo sendo por meio período. O curso era concentrado no turno matutino, situação que favoreceu a minha rotina nos primeiros três anos no período noturno de trabalhar num mercadinho próximo da minha residência (Rejane, 2024).

Assim como Rejane (2024), eu inicialmente também não trabalhei na área educacional enquanto estava estudando. Comecei meus estudos já trabalhando como operadora de telemarketing e, depois, como supervisora. Eu não tinha muitas perspectivas de que conseguiria um emprego em escolas de grande porte; também sentia medo de deixar o trabalho para me aventurar em algo novo e acabar desempregada. Lembro-me de que, na minha sala, apenas as meninas brancas estagiavam em escolas de grande porte, enquanto as negras não atuavam na área da educação. O medo do desemprego me acompanhou por muitos anos; tanto que, mesmo após concluir a graduação, não consegui me inserir na minha área de formação e continuei trabalhando na empresa, mesmo depois de formada.

Apesar de estudar em uma universidade pública, desconhecia os programas de Iniciação Científica, Programa de Permanência e outras bolsas de estudo. Foi só no final do curso que tomei conhecimento de que uma colega participava de um

desses programas, pois as informações não eram amplamente divulgadas, e não me lembro de haver avisos nas paredes ou murais do departamento. Diferente de mim, Marina (2023), que estudou em outro campus, participou de programas de Permanência universitária.

Em 2007, passei a morar na residência dos estudantes da UNEB, que faz parte do Programa de Política de Permanência Estudantil. Para mim era tudo novo, a convivência com os demais residentes, a vida universitária, a distância familiar, mas o espaço acadêmico tem o poder de nos apresentar novos caminhos e realidades. Durante minha trajetória acadêmica participei desde o I semestre de projetos de monitorias voluntárias, institucionais e estágios remunerados, foi à maneira que consegui me manter na universidade (Marina, 2023).

Percebe-se que programas que promovem a permanência de estudantes no ensino superior são fundamentais para que eles concluam seus estudos, permitindo que se mantenham sem necessariamente desviar seus caminhos formativos por meio de trabalhos fora da sua área de formação. Após a conclusão da graduação, as participantes continuaram realizando especializações, buscando novos caminhos profissionais na área em que se formaram. O trabalho é uma constante na vida das mulheres negras; para além de ser uma necessidade, representa uma questão de sobrevivência, e, com isso, alguns desejos, como o de seguir um percurso intelectual, acabam sendo adiados.

Para Ângela Davis (2016), o tempo que as mulheres negras dedicam ao trabalho assemelha-se ao período da escravidão, em que o trabalho prevalecia sobretudo, pois elas não tinham o direito de conviver com suas famílias, cuidar de seus filhos ou participar de atividades prazerosas como o lazer. O trabalho se torna uma marca registrada da sua identidade, assim como acontece atualmente.

5.6 ENEGRECENDO A PÓS-GRADUAÇÃO

Gênero, classe e raça são aspectos determinantes das desigualdades e da possibilidade de progressão educacional e profissional das mulheres negras. É perceptível entre as participantes que, mesmo dedicando-se e investindo em sua educação desde a educação básica, não tiveram oportunidades de prosseguir na vida acadêmica após a conclusão do ensino superior.

Jaci Menezes (2006), Artes (2016), Delcele Queiroz e Carlinda Santos (2016), Nilma Lino Gomes (2017) e outros autores apontam que, desde os primeiros anos da educação básica até a graduação, existem diferenças nas taxas de escolaridade e evasão escolar entre mulheres negras e brancas, com resultados significativamente melhores para as mulheres brancas. Isso evidencia que a raça, o gênero e a classe se interseccionam, produzindo desigualdades sociais estruturais.

A cara e a cor do ensino superior brasileiro mudaram com o aumento do número de pessoas negras nas universidades, especialmente entre as mulheres negras. No entanto, de acordo com o Boletim do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA) (2023), as mulheres brancas ainda concluem o ensino superior em maior proporção do que as mulheres negras, mesmo quando o acesso a elas é equivalente.

Ao analisar as escrevivências das participantes da pesquisa, é evidente que várias razões contribuíram para que estivessem dentro dessa estatística de não conclusão do ensino superior. Demandas como problemas familiares, questões financeiras e a dificuldade em conciliar estudos e trabalho são fatores que impactam negativamente a conclusão e a progressão dos estudos.

Segundo as participantes, após a conclusão da graduação, a maior preocupação era com o trabalho, mesmo que houvesse o desejo de fazer outro curso ou de realizar um mestrado. Embora estudar represente uma forma de ativismo e empoderamento em uma sociedade marcada pelo racismo, esse direito institucionalizado não é alcançado devido aos fatores já discutidos nesta dissertação.

Todas as participantes levaram mais de dez anos após a conclusão da graduação para tentar ingressar em um programa de pós-graduação. A estratégia de sobrevivência estava acima de tudo, neste caso, priorizando o trabalho. Dandalunda (2024) revela que:

Conclui minha primeira graduação no ano 2000 e de lá até aqui, concomitante à docência, nunca deixei de ser estudante; uma estudante-trabalhadora, investindo o tempo de vida e boa parte da remuneração na própria formação profissional para exercer o ofício da melhor forma possível (Dandalunda, 2024).

A necessidade de trabalhar e estudar para Dandalunda (2024) foi uma forma de não só se manter financeiramente, mas de custear gastos com a sua formação profissional para que fosse possível ser uma profissional qualificada.

Escrevivência que se assemelha com a trajetória de Lauryn Hill (2023):

Iniciei minha experiência profissional ainda na época do magistério. Lecionava em pequenas escolas privadas na Educação Infantil e no ensino fundamental de escolas públicas e privadas e na Alfabetização de adultos do Programa AJA BAHIA. Vivência em classes diversas e segmentos diversos que durou quase 10 anos, culminando na coordenação pedagógica na educação infantil. Com a chegada no curso de graduação novas possibilidades também cheguei até assumir a Coordenação Pedagógica em uma unidade de médio porte no bairro de Pernambués e em seguida na Rede Marista quando começava a mudar de forma abrupta o rumo de toda uma vida.

No caso de Lauryn Hill (2023), que cursou Magistério, trabalhou na área educacional desde o tempo em que estudava em pequenas escolas particulares de bairro e em programas de alfabetização em escolas públicas. A experiência adquirida nessas instituições, aliada ao curso de graduação, possibilitou sua progressão na carreira, levando-a a atuar como Coordenadora Pedagógica em uma escola de médio porte e, posteriormente, em uma escola de grande porte na cidade de Salvador.

A experiência de Marina (2023) também se entrelaça com a vida de trabalhadora e estudante:

Como você, Vivi, também sou uma trabalhadora estudante, quando conclui o curso e retornei para Salvador, participei de um Processo Seletivo Simplificado - REDA para compor a parte administrativa dos colégios estaduais. Assumi em uma Unidade escolar localizada em Paripe, na qual fui lotada no setor da Coordenação Pedagógica. Também tive a felicidade em trabalhar como Gestora de Polo no Projeto Universidade para Todos – UPT, na Suburbana. Foi uma linda surpresa trabalhar no projeto que participei enquanto aluna, no momento que sonhava entrar na universidade (Marina, 2023).

Concluir um curso de graduação e ter a oportunidade de trabalhar na área foi uma realidade para Marina (2023). Além disso, ela teve a chance de participar de um projeto que contribuiu para a realização de seu sonho de acessar o nível superior. Marina também menciona que, em paralelo às especializações que cursou após a graduação, continuou trabalhando. Em 2015, ela passou em um concurso público de um município da Região Metropolitana de Salvador, e em 2017, foi aprovada em outro concurso, posteriormente ingressando no concurso do Estado da Bahia.

No caso de Rejane (2024), ela relata que sempre trabalhou desde o Ensino Médio:

Trabalhar e estudar foi a combinação fundamental durante não só o Ensino Médio, mas também na Graduação. Realidade comum para mim, minha irmã, e para, praticamente, todos os nossos colegas de turma e amigos de bairro. Essa realidade persiste nos dias atuais, pois minhas alunas e alunos trabalham (Rejane, 2024).

Rejane (2024), também menciona que as relações de estudo e trabalho são uma realidade tanto para sua irmã quanto para seus alunos, revelando indiretamente que suas alunas e alunos são pessoas negras.

Segundo as participantes, para buscar o mestrado, era necessário ter segurança em relação aos horários e ao tempo disponível para se dedicar aos estudos. Assim, apenas com estabilidade no mercado de trabalho foi possível lutar pelo mestrado, sendo a estabilidade por meio do serviço público uma estratégia comum a todas para o acesso à pós-graduação. Além disso, outras estratégias foram desenvolvidas para a progressão educacional.

A estratégia utilizada por Marina (2023) foi realizada em etapas:

No semestre 2012.2, cursei como aluna especial do Mestrado a Disciplina Educação e Desigualdades, ministrada pela Professora Dr. Delcele Mascarenhas, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC/UNEB. Foi muito significativo, pois me apresentou um leque de possibilidades acerca da temática estudada, confesso que nessa época surgiu o desejo de integrar ao programa. No entanto, não me sentia preparada para tentar seleção como aluna regular, bem como tinha a urgência de passar em um concurso público (Marina, 2023).

Neste relato, Marina (2023), mostra o primeiro passo que ela deu para entrar no mestrado, assim como eu, após a conclusão da graduação cursou uma disciplina como aluna especial, que a possibilitou várias aprendizagens sobre a temática, mas mesmo sentindo o desejo de tentar ser aluna regular do programa, ainda não se sentia preparada para participar da seleção, além disto a necessidade de passar em um concurso público era sua maior prioridade, o que ocorreu três anos depois:

No ano de 2015 passei no concurso da Prefeitura Municipal de Mata de São João para atuar como professora. Apreendi bastante, foi minha primeira experiência formal enquanto professora. Em seguida, iniciei o Curso de Especialização em Estudos Africanos e representações da África no Brasil pela UNEB - DEDC II. Na disciplina 4 "Alguns olhares sobre Gênero e História da África" ministrada pela Professora Dr. Joceneide Cunha dos Santos ocorreu o meu primeiro contato com o

romance “Niketche: uma história de poligamia” da autora moçambicana Paulina Chiziane. De imediato soube que no futuro integraria ao meu pré-projeto de pesquisa do Mestrado e após a leitura cunhei o conceito sexonegação.

A relação de trabalhadora estudante, agora como uma profissional concursada seguiu a trajetória de Marina (2023) e neste processo de trabalhar e fazer uma especialização era também uma estratégia para posteriormente tentar o mestrado.

Em 2017 solicitei exoneração para assumir a vaga no concurso da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde como professora. Nesse período, tinha muita vontade de tentar o mestrado, mas trabalhando em outra cidade e sem dispensa para estudar tornava-se inviável. Pensando em conciliar trabalho e estudo, fiz o concurso do Estado da Bahia para a coordenação pedagógica, a convocação ocorreu em 2020, pedi exoneração de São Francisco do Conde, mas devido à pandemia a posse só ocorreu em 2021. Dessa forma, fiquei sem trabalhar, aproveitei o tempo ocioso e incerto para escrever meu pré-projeto de pesquisa, revisei meus escritos anteriores, li editais de seleções e textos sobre o que queria pesquisar, tirei dúvidas com amigas que já tinham tentado e/ou ingressado o mestrado, assisti vídeos aulas e criei uma rotina de estudo. Em 2020 tentei seleção como aluna regular e perdi na entrevista. Em 2021 fiz novamente e passei, nas duas vezes tentei pelas cotas raciais. Fui aprovada depois de 11 anos que conclui a graduação. No meu processo de seleção a minha maior dificuldade foi a entrevista, pois na primeira vez fiquei muito nervosa, na segunda estava mais tranquila.

Mesmo utilizando a estratégia de trabalhar em um órgão público, o fato de estar em uma cidade distante do Departamento de Educação, onde está sediado o PPGEduC-UNEB, impossibilitava Marina de participar da seleção devido aos deslocamentos. Com o desejo de acessar o mestrado e a necessidade de trabalhar, seu caminho foi tentar passar em um concurso que fosse na mesma cidade do programa. Após a aprovação, ela pôde sonhar e tentar participar da seleção. Com uma rotina de estudos e, após 11 anos da conclusão da sua graduação, finalmente alcançou sua aprovação, enfrentando dificuldades e persistindo até que sua vez chegou.

Assim como Marina (2023), as estratégias utilizadas por Rejane (2024) também incluíram a realização de uma especialização e a matrícula em disciplinas como aluna especial no PPGEduC:

Iniciei pela habilitação em História e Cultura Afro-brasileiras, cursando apenas um semestre, pois por questões financeiras tranquei, mas

durante o pouco tempo de curso, outras inquietações surgiram e muitas delas ainda estão sem respostas. Minha produção acadêmica, muito primária por sinal, insere-se na área da Ciência da Informação: o campo historiográfico, muito embora contemple, de certa forma, outros ramos do saber. Esta produção se resume em dois artigos publicados em periódicos, uma apresentação oral, duas apresentações de pôster em Salvador. Já sobre as comunicações orais apresentadas ao longo de minha formação, posso reiterar suas contribuições, enquanto instrumentos de divulgação das reflexões realizadas sobre o objeto de estudo da pesquisa durante a graduação. Como estava debruçado sobre a pesquisa, focalizei no objeto delimitado, embora transitasse por outras áreas além da Ciência da Informação. Minha trajetória continua em direção a horizontes mais amplos, mais longínquos. Um marco importante foi a minha aprovação no concurso do Estado da Bahia em 2017 para professor de História em que fui aprovada em 7º lugar. Não era possível conciliar a vida de uma professora de escola particular e tentar o mestrado. A partir daí, após a posse em 2019, pude sonhar com o meu projeto de vida. Particpei do Processo Seletivo/2019.2 para Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Fui aprovada e cursei as duas disciplinas “Educação e Diversidade” e “Educação e Desigualdades”. Particpei da seleção para aluna regular em 2020 para cursar em 2021, mas não fui selecionada na etapa da entrevista. Em 2021 para cursar em 2022 tentei novamente e fui selecionada. Como na linha de pesquisa que eu tentei eram 7 vagas eu fiquei em 8º lugar e já sem esperanças na semana que iniciou as aulas recebi um telefonema informando que uma candidata havia desistido e que por eu ser a próxima da lista a vaga era minha. Foi um momento de felicidade sem fim (Rejane, 2024).

Rejane (2024), após 14 anos da conclusão da graduação em História teve a sua inserção no mestrado. Em meio a tantos desafios, dificuldades financeiras para custear e finalizar uma especialização em uma faculdade particular, teve a sua trajetória em busca de novos horizontes com a estabilidade financeira através da aprovação no concurso público para professora e também com a concretização do sonho de poder cursar o mestrado.

Lauryn Hill (2023) utilizou de estratégias para acessar o mestrado desde o período da graduação:

Em 2007 (finalizando a graduação) apresentei uma Comunicação na Semana de Mobilização Científica da Universidade Católica (SEMOC), fruto desses estudos: A maquinaria escolar e a criação do sujeito na modernidade. Iniciei sozinha estudos da língua de francesa, culminando em 2009 com um curso na UNEB para ampliar meu repertório sobre as obras de Foucault. Em 2020 iniciei um ciclo de palestras para Secretarias Municipais de Educação, Universidades públicas, uma comunicação em Moçambique (Maputo) e lives para Institutos Federais levando as experiências e planejamento para

implementação do Ensino Híbrido. Foram minhas vivências no campo acadêmico que possibilitaram aberturas no campo profissional! Minha trajetória acadêmica, acredito que ela está completamente implicada no campo das experiências de vida. Os caminhos foram abertos e oportunizados do mesmo modo: a trajetória foi descortinando sobre a competência profissional e o saber-fazer! De 2020 até aqui tenho participado de muitas lives para tratar sobre Ensino Híbrido o que ampliou meu interesse em compreender como cada coordenador pedagógico atuou na implementação de práticas, das informacionais ao modelo híbrido. O período que marca a COVID-19 foi também o período que fui abraçada pelo “Pretas no mestrado”. Um grupo de mulheres que buscam a emancipação de tantas outras por via da emancipação intelectual. O “Pretas” descortinou o mundo acadêmico me mostrando o quanto eu poderia buscar por mais espaços para além dos conquistados. Uma forma de aquilombamento em que apenas mulheres negras estudavam a partir de editais dos programas de pós-graduação em Educação da UNEB para alcançar a tão sonhada aprovação (Lauryn Hill, 2023).

As experiências de Lauryn Hill (2023) com o intuito de acessar o mestrado, desde o período da graduação, demonstram um caminho repleto de estratégias em prol da tão sonhada aprovação. Embora a aprovação tenha chegado muitos anos após a conclusão da graduação, sua escrevivência revela que as vivências acadêmicas possibilitaram oportunidades no campo profissional. Assim, ao acessar caminhos acadêmicos, ela pôde promover seu desenvolvimento e crescimento profissional.

Após anos de dedicação à educação pública, Dandalunda (2024) optou por uma nova graduação, que se tornou um ponto de partida para criar estratégias visando o acesso ao mestrado:

Envolvida no contexto educacional e jurídico – graduei em Direito na primeira turma do campus XV da UNEB, em 2011, e de lá até aqui concilio docência e advocacia – os estudos passaram a correlacionar essas duas grandes áreas do conhecimento. Passei a me perguntar por que durante tanto tempo de atuação profissional na rede estadual, sempre buscando aperfeiçoamento, não fui incentivada pela rede, nem vi movimentação na região onde leciono, com relação à formação docente para atuar no âmbito da Lei 10.639/03. O que vinha sendo feito no chão da escola? O que eu estava fazendo? Questionava-me, sobretudo, acerca da efetividade desse desiderato legal, sobre o compromisso sociopolítico do cumprimento do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi no meio dessa “tanta coisa” que em 2019 conheci e passei a integrar o grupo de estudo e pesquisa Direito e Africanidades, em processo de formação, vinculado ao Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos – CEPAlA, ainda nos primeiros encontros e discussões acerca dos pressupostos epistemológicos que embasariam os trabalhos; nesse grupo me

reencantei com o Direito e me reencontrei. Foi naquele mesmo ano, no meio dessa “tanta coisa” que soube da existência do grupo de pesquisa DIVERSO – Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, e logo quis fazer parte (Dandalunda, 2024).

Além das inquietações sobre a falta de incentivo da rede estadual em abordar as questões referentes à Lei 10.639/03, Dandalunda (2024) passou a integrar um grupo de estudos sobre Direito e Africanidades, e logo em seguida, o grupo de pesquisa DIVERSO. É importante salientar que a conclusão do curso de Direito também foi uma estratégia, mesmo que inconscientemente, para tentar o mestrado. Diferentemente das demais participantes, que só enxergaram a possibilidade de realizar o sonho de fazer o mestrado após a aprovação em um concurso público que permitisse ajustar os horários para conciliar com as aulas, Dandalunda (2024) já era concursada desde 2002.

Assim como as demais participantes, eu também só passei a considerar a possibilidade de cursar o mestrado mais de dez anos após a conclusão da graduação. Embora, logo após a graduação, tenha sido aluna especial no PPGEduc, o que representou uma estratégia para acessar o mestrado, não segui imediatamente. No entanto, ao despertar para a realização desse sonho, percebi que, ao longo de toda a minha trajetória desde a conclusão da graduação, criei várias estratégias para alcançar meu objetivo. Somente em 2020, através da participação em eventos que a UNEB disponibilizou de forma online e do grupo Pretas no Mestrado, consegui estudar com afinco para a aprovação, assim como Laury Hill (2023).

Todas as estudantes tinham algum tipo de admiração pelo PPGEduc, e essa foi uma razão unânime que levou à escolha do programa. No meu caso, por ter sido estudante e devido à Linha de Pesquisa 1, que discute desigualdades, processos civilizatórios e pluralidade cultural—temáticas que me interessam—estudar no PPGEduc também representava uma oportunidade de ter contato com professores que são referências nas áreas relacionadas à educação e contemporaneidade.

6 ECOS FINAIS

Indo na contramão das normas para a realização das considerações finais de uma dissertação, começo com este poema de Cristiane Sobral (2011):

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 estética
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.
Qualquer coisa. (Sobral, 2011, p.23):

Através dos versos de Cristiane Sobral (2011), que dialogam com esta pesquisa e com as experiências das participantes que quase se tornaram empregadas domésticas como suas mães, este estudo abre portas para uma reflexão sobre os caminhos educacionais que foram trilhados por meio do incentivo e das estratégias, mesmo sem os artefatos acadêmicos das mães das participantes.

Hoje, podemos imaginar que Marinas, Rejanas, Lauryns, Dandalundas e Vivianes não irão lavar pratos como a sociedade desejou, pois trocamos os pratos pelos livros. Em meio a tantas dificuldades enfrentadas na vida de mulheres negras, a educação foi o fio condutor que nos permitiu percorrer caminhos nunca antes trilhados por nossas antepassadas. Estamos concluindo o mestrado, sonhando com novas trajetórias, como progredir nas nossas carreiras profissionais, alcançar outros cargos, trabalhar em diferentes instituições ou até seguir na vida acadêmica através do doutorado, para atuar como docentes e mudar a composição do corpo docente nas universidades. Lavar pratos não fará parte da nossa trajetória profissional.

Nesta dissertação foi possível identificar, por meio das escrituras, que não são escritas de si, mas coletivas, que as trajetórias de vida e formação das participantes, embora distintas, se cruzam em dificuldades como a de cursar uma graduação, acessar a estabilidade no mercado de trabalho e conciliar a vida de trabalhadoras e estudantes. O fato de sermos mulheres negras e estarmos na

contramão das estatísticas, onde poucas mulheres negras conseguem chegar ao mestrado, mesmo enfrentando as intersecções da identidade racial e de gênero em uma sociedade misógina e racista, faz de nós fontes de incentivo e orgulho em nosso coletivo.

Não desmerecemos aquelas que não possuem saber acadêmico, pois, para além da academia, é fundamental valorizar os saberes de nossas ancestrais. Nesta pesquisa, evidenciou-se que mulheres negras e pobres, que enfrentaram dificuldades educacionais ao longo da graduação, muitas vezes sem suporte familiar e cuidando das atividades domésticas, procrastinaram o sonho do mestrado, priorizando a necessidade de garantir um emprego que assegurasse estabilidade econômica. Embora historicamente nossos corpos não tenham estado presentes nas instituições de Ensino Superior e na Pós-Graduação, nós também queremos ocupar esse espaço.

Percebe-se, portanto, os desafios e a falta de equidade que uma mulher negra enfrenta para estar nesse ambiente, enquanto mulheres brancas desfrutam de privilégios que, desde a educação básica, as capacitam a ocupar um número maior de vagas nas universidades. Assim, torna-se evidente a necessidade de criação de cotas raciais, que, embora necessárias, não são suficientes para garantir que mulheres negras estejam na academia logo após a conclusão da graduação.

Para que haja acesso, é imprescindível que desde a graduação sejam implementadas políticas que incentivem a vida acadêmica, por meio de bolsas de estudo, formação para o letramento científico, cursos de idiomas e intercâmbios entre graduandas e mestrandas em grupos de pesquisa, além de garantir a representatividade negra nos cursos de graduação e na pós-graduação. Nesta pesquisa, menciona-se que, fenotipicamente, o PPGEduc atualmente é composto em sua maioria por um corpo docente branco.

Além das cotas raciais, é necessária a revisão das resoluções que instituem tais cotas na pós-graduação, adotando critérios que sejam realmente eficazes para a comprovação racial e que evitem que pessoas se considerem negras por conveniência, pois, conforme exposto nesta dissertação, as regras para as cotas raciais na pós-graduação da UNEB não estão bem definidas, o que pode levar a fraudes.

Os resultados desta pesquisa também evidenciam que as mulheres negras mestrandas participantes levaram, em média, mais de dez anos para acessar a pós-graduação, sendo a falta de estabilidade econômica o principal motivo. Contudo, a

inserção de mulheres negras no mestrado não deve ser condicionada à estabilidade financeira, mas sim ao desejo de estar ali, com acesso a bolsas de estudo que possibilitem a dedicação à pós-graduação e a cobertura das despesas. A dedicação aos estudos deve ser considerada um trabalho. Embora suas histórias e trajetórias sejam singulares, existem semelhanças nas dificuldades enfrentadas para acessar o progresso educacional, como foi evidenciado ao longo das escrituras, onde o trabalho muitas vezes se coloca à frente dos estudos.

Dessa forma, lavar pratos não será mais nossa atividade laboral. A partir de agora, temos a oportunidade de redesenhar nossa história e contribuir para que as próximas gerações também possam sonhar e ter outras possibilidades, a partir de nossas contribuições para a sociedade enquanto intelectuais e profissionais da educação que conseguiram romper com as estatísticas e mudar o lugar da mulher negra nos espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Educacao/V12_2_2007/06_Jorge_Manoel.pdf . Acesso em: 30 jun. 2023.
- ALFANO, Bruno. Medidas antifraudes: MEC definirá critério de análise de raça por banca. **O GLOBO**, Rio de Janeiro, p.9, 22 jul. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/07/22/mec-vai-criar-padroes-minimos-para-as-comissoes-de-heteroidentificacao-que-checam-a-raca-de-cotistas-nas-universidades.ghtml> Acesso em: 22 jul. 2024.
- ARRAES, Jarid. **Um buraco com meu nome**. São Paulo: Ferina, 2018.
- ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, set. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100098&lng=pt&nrm=iso. Acesso em :30 jul.2021.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. (orgs.). **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016. v. 1.
- BAIRROS, Luiza. Orfeu e Poder: uma perspectiva afro-americana sobre a política racial no Brasil. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 17, p. 173-186 jan. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20863> . Acesso em: 01 ago. 2023.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 39–64, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/n9DcCPYSvPJQpmwGcXTgRLv/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (Orgs.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 165-78.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana. Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOURDIEU, Pierre.Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 191, de 26 de novembro de 2021.** Dispõe sobre a criação de grupo de trabalho que terá como finalidade realizar o censo da pós-graduação brasileira. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-191-de-26-de-novembro-de-2021-363424234>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na pós-graduação, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, nº 90, p.47, 12 maio 2016.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º Relatório de Transparência Salarial.** [Brasília]: Ministério do Trabalho e Emprego, 25 mar.2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 05 abr.2024.

BRASIL. Poder Executivo. **Lei nº 11.096 – 13 jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União, 14 jan. 2005.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30. Acesso em: 11 jun.2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jul.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria Normativa 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 dez.2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jul.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 ago.2022.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, p. 965-986, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CARDOSO, Cláudia Pons. Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 317–328, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/618>. Acesso em: 13 mai. 2023.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209–214, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, fev. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 02 nov. 2020.

CEDRA. **População residente segundo grau de instrução por grupos de idades por sexo e raça/cor, 2012-2019**. CEDRA, 2023. Disponível em: <https://cedra.org.br/conjuntos-de-dados/populacao-residente-segundo-grau-de-instrucao-por-grupos-de-idades-sexo-e-raca-cor-brasil-2012-2019/> Acesso em: 25 jun. 2024.

CHAVES, Antônia do Socorro Freitas. **Desvelando a permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas do instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia (IFBA) / campus Salvador**. 2018. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/fbe7b4c9-afa5-4672-b0fb-ad6219bac00d>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CONCEIÇÃO, Gersania Alexandrina; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Políticas Afirmativas na Uneb, Empoderamento Feminino e Desenvolvimento Comunitário: uma análise das possibilidades dessa articulação**. UNEB, Salvador: 2018. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/zFHfp73aAfhNBSIMhRJEAGJTk0wgW6VtpffMALuG.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Intelectuais negras na academia e crianças negras: produção de conhecimento como assuntos de vida! **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 20–43, ago. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1001>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DANDALUNDA. **Carta memorial**. [abr.2024]. Carta concedida a Viviane Oliveira de Jesus.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Trabalho doméstico 2013-2022**. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) – IBGE. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/trabalhoDomestico2023.html>. Acesso em: 19 fev.2024.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Rendimento médio mensal do trabalho principal, segunda raça/cor e sexo - Brasil 2º trimestre de 2023 (em R\$)**. Especial 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/conscienciaNegra2023/index.html?page=9>. Acesso em: 27 mai. 2024.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a

obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

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: Ed. Ideia, Editora Universitária UFPB, 2005.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/TgpBQ9JHwvj7VfvHJPgxnyP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FERREIRA JÚNIOR. Amálio. **História da Educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FIGUEIREDO, Ângela. Para além dos números: uma reflexão sobre a experiência de professores/as e alunos/as negros/as na pós-graduação. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. (orgs.). **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016. v. 2.p.213-240.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**. 07 jun.2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 08 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SECAD (org). **Educação antirracista**: Caminhos abertos pela Lei 10.639.- Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso: 19 set.2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso: 15 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As cotas nas universidades públicas 20 anos depois. In: ARTES, Amelia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Org.). **Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 93-124.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 03, n. 02, p. 464-478, dez.1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 23 jun. 2021.

IBGE. **Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça: 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2016). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso em: 04 ago. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em :18 ago. 2021.

JESUS, Viviane Oliveira de. **A influência das mídias na violência escolar**. Trabalho de conclusão de curso. UNEB. Salvador, Bahia. 2010.

Lauryn Hill. **Carta memorial**. [dez.2023]. Carta concedida a Viviane Oliveira de Jesus.

LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares; NEVES, Paulo Sérgio da Costa. O Programa Equidade na Pós-Graduação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe: quando a máquina burocrática trava, “o que salva é a força de vontade”. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: Experiências Bem-sucedidas de Acesso na Pós-Graduação**. 1ed. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas, 2016, v. 1, p. 89-113.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 77, p. 70–87, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/178743>. Acesso em: 28 mar.2024.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 22, nº 3, p. 935–952, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb#>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MARINA. **Carta memorial**. [dez.2023]. Carta concedida a Viviane Oliveira de Jesus.

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das Graças. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 13, n. 26, p. 55-73, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7431638>. Acesso em: 17 set. 2023.

MATTOS, Wilson Roberto. 2003—O ano do começo: Características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In*: Santos, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2005. p. 121-140.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; PALMEIRA, Maria José de Oliveira.; SANTANA, Elizabete Conceição. Tijolo por Tijolo num desenho mágico: construindo sonhos. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. especial, jul./dez. 2009.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação e cor de pele na Bahia. **Cadernos NEPRE**, v. 04, p. 07-34, 2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação e Cor-de-pele na Bahia - O acesso à educação de negros e mestiços. **Bahia Análise e Dados**. Salvador, v. 3, n. 4, p. 82-99, mar. 1994. Edição Especial sobre o Negro.

MORAES, Ana Alcídia Araújo. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n.19, p. 169-184, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/wXsQYbWZPTQLLv9wbLtBYJv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr.2023.

MULHERES pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza: Nível de instrução da população de 25 anos ou mais (%). **Agência IBGE NOTÍCIAS**, [S. l.], p. S/n, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MULHERES recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º Relatório de Transparência Salarial: Levantamento confirma desigualdade entre mulheres e homens em estabelecimentos do setor privado com 100 ou mais empregados; apenas 32,6% das empresas têm políticas de incentivo à contratação de mulheres. **Ministério do trabalho e emprego**, [S. l.], p. S/n, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 22 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB**. Rio de Janeiro, 2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 19–33, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kkhTMJTJwYHQVtDdFdzTLkQ/?lang=pt#>. Acesso em: 31 jan. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. 1.ed. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de; SILVA, Giovanna Mariano. Equidade no acesso à pós-graduação avaliação de experiências de formação pré-acadêmica. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVERIO, Valter. (Org.) **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

OLIVEIRA, Íris Verena. GIRAS DE ESCRIVIVÊNCIAS: Miragens metodológicas para pesquisa pós-estrutural no campo do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. Especial, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61164>. Acesso em: 27 jan. 2024.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PAZ, Dinara. ALUNA de medicina tem matrícula cancelada por fraudar cota racial da Uneb. **Alma Preta**, [S. l.], p. 1-2, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/aluna-de-medicina-tem-matricula-cancelada-por-fraudar-cota-racial-da-uneb/#:~:text=Uma%20aluna%20do%20curso%20de,Oficial%20do%20Estado%20a%20Bahia>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PEREIRA, Fabiana Santos; ROCHA NETO, Ivan. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, Vol.15, Núm. 4, 105-127, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13072/pdf>. Acesso em: 28 ago.2021.

PIANA, Maria Cristina; PARREIRA, Lúcia Aparecida. Políticas Educacionais: Dos Princípios de Organização à Proposta da Democratização. **I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. Franca, 2014. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/maria-cristina-piana.pdf> Acesso em: 03 mai.2024.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira dos. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432016000100071&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2023.

REIS, Dyane Brito. Do mito ao fato: um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-15, 2009.

REJANE. **Carta memorial**. [fev.2024]. Carta concedida a Viviane Oliveira de Jesus.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *In*: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (Org.). **Racismos**: olhares plurais. Salvador: EdUFBA, 2010. p. 93-127.

SANTANA, Vandeilton Trindade. **Estudantes cotistas em curso de alto prestígio social da Universidade do Estado da Bahia: Percepções, enfrentamentos e superações**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, 2019.

Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/09/17-07-VANDER-DISSERTA%C3%87%C3%83O-2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SANTIAGO, Flávio. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer CNe/CP 3/2004 para a educação infantil no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 25–44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9340>. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, vol. 45, n. 1, p. e96659, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3m9rF3PC5dL4ZdD6PyRMsmt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 abr.2024.

SANTOS, Daiane Messias dos. **Práticas de letramento de mulheres negras empregadas domésticas**: Articulando gênero, raça e educação. 2023. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2023.

SANTOS, Maria Rita. **Estratégias e Táticas de Permanência no Ensino Superior**: Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012- 2017). 2020. 169 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/e6124102-2af8-4797-8491-b7006c6e15eb/content>. Acesso em: 30 ago.2023.

SANTOS, Jaqueline Lima; CARNEIRO, Suelaine. A Educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades/pesquisa. 1. ed. São Paulo: **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-demeninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: Unesco.2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. Mapa das Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial das Universidades Federais Brasileiras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. 36, p. 365–415, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1255>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-81.

SILVA JÚNIOR, Moisés Rodrigues da. Racismo, uma leitura. *In*: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: Questões parapsicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Maria Nilza. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? **Revista Mediações**, Londrina, v.5, n.2, p.99-124, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9162>. Acesso em: 17 set.2020.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. “Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas: situando-nos enquanto mulheres negras”. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n. 45, p.7-23, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G65THBDPMpVZpxsZMTw5H6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. 2020. Brasília: Ipea, 2020. (Texto para Discussão, n. 2569).

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia política**, São Paulo, v. 17, n.39, p. 203-219. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mai. 2023.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Ed. do Autor, 2011.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná**. 2010. 457 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/fadabc2a-be33-4100-80cb-b27f299609d6>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SOUZA, Marcilene Garcia de. Bancas de aferição, fraudes e seus desafios na educação superior e nos concursos públicos. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza: UFC, v. 42, n.83, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58150/1/2020_art_mgsouza.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

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

SOUZA, Romilson da Silva. **Trajetória educacional e ambiência afirmativa no acesso de estudantes negros superselecionados à pós-graduação**. 2007. 359 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2007. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/21f924ae-a880-464c-ad1c-cbe4d0eba305/full>. Acesso em: 30 ago.2020.

TELLES, Edward Eric. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira** [S. l.]: [S. n.], 2012. 239 p. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5d3230eb29908c00018b7fcf/t/6036dac48025463935a4b9be/1614207694389/livro_o_significado_da_raca_na_sociedade_brasileira.pdf. Acesso em: 30 out.2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **EDITAL Nº 034/2022 (Retificação)**. [S. /], 15 abr. 2022b. Disponível em: http://www.concursodocente.uneb.br/temp/Edital034_2022-retifica%C3%A7%C3%A3oConcursoDocenteProfessoraClassedeAuxiliarnivelA2022.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **EDITAL Nº 034/2022**. [S. /], 15 abr. 2022a. Disponível em: http://www.concursodocente.uneb.br/DOCS/2022/EDITAL_034-2022/Edital_034_2022_Concurso_Docente_Professor_na_Classe_de_Auxiliar_nivel_A_2022.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO N.º 196/2002, de 18 de julho de 2002**. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Salvador: Conselho Universitário, 2002. Disponível em: https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n_196_2002-COTAS-UNEB.pdf. Acesso em 08 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **RESOLUÇÃO Nº 1.339/2018**. Publicada no D.O.E. 28-07-2018, p.32. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Conselho Universitário (CONSU), [S. /], 28 jul. 2018. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/07/1339-consuRes.-Reserva-de-Vagas.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **EDITAL Nº 080/2021**. [S. /], 26 ago. 2021. Disponível em: https://www.ppgeduc.uneb.br/wp-content/uploads/2021/08/Edital_N_080_2021_Aviso_N_137_2021_Selecao_de_Alunos_Regulares_em_Educacao_e_Contemporaneidade_PPGEduc_-1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86–108, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5911>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VEIGA, Cyntia. Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502–516, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2024.

VELOSO, Serena. Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. **UNB Notícias**, 06/06/2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em: 02 jun.2024.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. Experiência da UNEB com Ações Afirmativas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 41, 2004. Disponível em:

[https://portal.uneb.br/proaf/wp-](https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2021/04/ExperienciaUNEBcomAcoesAfirmativasVIEIRA_FILHO_EspacoAcademico41_2004.pdf)

[content/uploads/sites/65/2021/04/ExperienciaUNEBcomAcoesAfirmativasVIEIRA_FILHO_EspacoAcademico41_2004.pdf](https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2021/04/ExperienciaUNEBcomAcoesAfirmativasVIEIRA_FILHO_EspacoAcademico41_2004.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

APÊNDICE A - CARTA MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO

Carta memorial de apresentação
Da pesquisadora para as colaboradoras da pesquisa

Salvador, 18 de agosto de 2023.

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
(Conceição Evaristo)

Querida colega,

Venho através desta carta contar um pouco da minha história para consequentemente saber um pouco mais de você.

Primeiramente, irei me apresentar. Sou Viviane Oliveira de Jesus, uma mulher negra, trabalhadora estudante. É importante salientar isto, pois trabalhar 40 horas e estudar é algo desafiador, principalmente para nós mulheres negras que em sua maioria têm o trabalho como uma prática que antecede os estudos e quando existe a possibilidade de estudar, o trabalho nem sempre tem como ficar em segundo plano, seja o trabalho remunerado, quanto o não-remunerado no fazer diário, em casa cuidando da família, seja companheiro (a), filhos (as), pai, mãe e etc.

Por ter o trabalho na frente dos estudos, tive que abrir mão de alguns sonhos, como fazer o mestrado, que só foi possível após a minha estabilidade empregatícia, após a aprovação em um concurso público e por não ter um estatuto dos profissionais do magistério no município, não foi possível ter licença remunerada para estudar e pela crise existente no nosso país, não pude abrir mão do meu trabalho e/ou solicitar uma licença sem vencimento, tendo em vista que a oferta de bolsas de estudos vem diminuindo a cada ano que passa.

Dito isto, venho através desta carta convidá-la para participar como colaboradora da minha pesquisa intitulada Trajetórias de vida e formação de mulheres negras cotistas no mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Esta carta, faz parte do meu trabalho de dissertação de mestrado em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia. Que tem como questão problema: Como se deu a trajetória de vida e de formação educacional de mulheres negras cotistas que acessaram o mestrado? Este questionamento, é algo que me inquieta há um tempo, pois eu sempre tive o desejo de seguir a carreira acadêmica e como eu sempre fui uma trabalhadora que estuda, acessar o mestrado era algo que para mim, estava longe das coisas possíveis de se realizar, até porque em 2011, ano após a minha conclusão do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, eu cursei duas disciplinas como aluna especial e em ambas a quantidade de alunas regulares fenotipicamente negras era pequena e ao me deparar com isto, inconscientemente, via o mestrado como algo longe da minha realidade.

Como foi citado no trecho do poema de Conceição Evaristo, as vozes das nossas ancestrais ecoaram de diversas formas e neste trabalho pretendo ecoar as nossas vozes, no intuito de que o mundo saiba que mulheres negras produzem ciência, a partir de nossas pesquisas e que são construídas a partir de nossas histórias, com as nossas caras.

Sendo assim, querida colega participante, espero que respondam essa carta com a escrita de cartas de vocês, explorando: como foi o seu processo educacional da educação básica, ensino médio e superior? Se você foi a primeira da sua família a acessar a graduação e o mestrado? Como se deu o processo de escolha para cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade? onde cursou a sua graduação e se foi contemplada com alguma política de ação afirmativa?

As memórias do seu processo educacional e de vida que possuem grande significado para estarem atualmente cursando o mestrado. Quantas vezes vocês tentaram a seleção para o mestrado neste programa? depois de quanto tempo após concluir a graduação é que você foi aprovada? quais estratégias foram criadas para a aprovação neste certame? quais as maiores dificuldades para o processo de aprovação? Todas essas questões foram muitas vezes motivos de conversas informais, mas são informações importantes para minha dissertação.

Outros temas também são desejáveis em suas respostas para minhas categorizações e análises, como: Como é ser uma mulher negra em um espaço que por muito tempo foi negado para pessoas negras? Como a sua identidade como uma mulher negra impactou ou não nesse seu processo de formação e de vida? Se durante a graduação participou de algum tipo de programa de bolsa, incentivo de tentar o mestrado por parte de algum professor? Como as cotas raciais foi importante para a sua trajetória de vida e de formação? Sua relação com o trabalho e a educação é algo facilitador ou não deste acesso ao mestrado?

Podem ficar à vontade na escrita de vocês, relatando com o máximo de detalhes possíveis. Como o nome de vocês não serão divulgados, as cartas serão identificadas com o nome de uma **heroína** negra brasileira da escolha de vocês e que tenha uma relevância com a sua história de vida, se possível pode também registrar o motivo da escolha. Grifo a palavra heroína, pois na nossa história as mulheres negras não têm esse destaque no olhar do senso comum, mas no meu trabalho a partir das vozes de vocês, vejo que é importante ecoar as vozes das nossas mais velhas, nossas ancestrais que nesta sociedade marcada pelo racismo não tiveram por muito tempo a possibilidade de ter o seu protagonismo valorizado.

Então, deixo aqui o meu agradecimento desde já, pela disponibilidade de participar deste trabalho que terá grande importância para o pensar sobre a formação educacional de mulheres negras e a política de cotas raciais na pós-graduação.

Um grande abraço,

Viviane

APÊNDICE B - TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA
 COM SERES HUMANOS DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO - Nº466/2012
 E RESOLUÇÃO 510/2016

– DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____ Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____

Telefone: () _____

- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

PESQUISADORRES PONSÁVEL: VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS, PEDAGOGA E PESQUISADORA.

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. RAPHAEL RODRIGUES VIEIRA FILHO.

– EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTES SOBRE A PESQUISA:

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa: “Negras no mestrado: Um estudo sobre a trajetória de mulheres negras no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia”, de responsabilidade da pesquisadora Viviane Oliveira de Jesus, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo geral analisar como se deram as trajetórias educacionais de mulheres negras que possibilitaram o acesso ao mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB.

De maneira específica, busco identificar quais razões levaram as estudantes negras a se inscreverem no PPGEduC; verificar quais estratégias que as discentes negras criaram para o acesso ao mestrado; avaliar as políticas de cotas para o acesso de mestrandas negras no PPGEduC; entender os critérios estabelecidos no edital para o acesso de pessoas negras no mestrado e realizar um levantamento de pesquisas realizadas sobre mulheres negras no PPGEduC.

O trabalho será conduzido através da pesquisa autobiográfica inspirada na escrevivência em que as participantes irão relatar sobre o percurso educacional até a inserção ao mestrado. As sujeitas da pesquisa serão as discentes mulheres negras, oriundas de universidades públicas, que atuam na área da educação e que ingressaram em 2022 o mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB através das cotas.

Caso aceite, a senhora irá participar de uma entrevista semiestruturada que será gravada em áudio. Além, de realizar também, anotações no diário de campo da pesquisadora. Essa conversa, prevista para ser realizada em encontro desenvolvido pela pesquisadora Viviane Oliveira de Jesus, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Vale salientar que a utilização dos dados gravados em áudio e escritos serão utilizados exclusivamente para a realização da pesquisa. Os áudios das conversas com as sujeitas da pesquisa, serão arquivados digitalmente, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão guardados no banco de dados Centro de Documentação e Informação (CDI) Luiz Henrique Tavares ou do Saber Aberto da Universidade do Estado da Bahia - UNEB pelo período de 05 (cinco) anos sob a

responsabilidade da Pesquisadora **Viviane Oliveira de Jesus**. Após este período, os dados serão destruídos e/ou deletados.

Avaliamos que as ações investigativas podem oferecer riscos mínimos aos participantes, conforme observamos nas recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do CONEP, portanto não maiores que pesquisas realizadas com o mesmo desenho. Em relação a esses riscos mínimos, podem ocorrer danos na dimensão psíquica, moral, intelectual, social e cultural das participantes envolvidas no grupo de participantes.

Em relação às entrevistas com as participantes envolvidas na pesquisa, elas serão questionadas sobre suas vivências com o acesso a pós-graduação em diversos aspectos, sejam nas vivências no percurso formativo e durante o período de toda sua trajetória acadêmica. Isso pode gerar constrangimentos de natureza emocional, considerando que algumas perguntas podem estimular lembranças de situações que podem ter causado ou não desconfortos nelas. Com isso, as entrevistadas podem se sentir envergonhadas, constrangidas ou desconfortáveis. Como alternativa, proporemos que, na ocorrência de situações como essa ou caso seja percebido por parte da entrevistadora, interromperemos a ação da pesquisa em qualquer momento, quando solicitado pela participante, de maneira que ela será informada previamente que os seus limites serão respeitados, de modo a minimizar os efeitos de desconfortos de qualquer natureza. Podemos ainda mudar de assunto se assim for consentido pela parte envolvida, de modo a amenizar momentos constrangedores.

Informaremos às estudantes que deixaremos a cargo delas a expressão da vontade de manter ou não em sigilo seus nomes e informações, considerando que isso pode valorizar o lugar de fala e a legitimação delas em seu grupo e redes de convivência. As conversas informais envolverão acordos com as participantes, no sentido de, primeiramente, verificar se elas aceitam ou não participar da pesquisa. Seguidamente, essa iniciativa será viável para delimitar a disponibilidade delas diante da realização das atividades de pesquisa, além de fornecer mais espaço para que elas dialoguem sobre situações que elas e/ou a pesquisadora considerarem pertinentes. Nesse sentido, os possíveis riscos dessa etapa podem causar constrangimento nos sujeitos envolvidos, caso elas não queiram participar da pesquisa e se sintam envergonhadas em recusá-la. Nessas situações, a decisão delas será devidamente respeitada sem nenhuma insistência por parte da pesquisadora. Além disso, os diálogos que podem surgir nas conversas informais podem causar desconforto nas participantes, no

sentido de elas não quererem prosseguir com a conversa. Nesse sentido, os limites estabelecidos por elas serão respeitados pela pesquisadora: mudaremos de assunto ou encerramentos o diálogo naquele momento, a depender da decisão das participantes.

Narrar histórias de vida através de cartas que envolvem racismo dificuldades inerentes a educação e desigualdades pode causar situações de desconforto e talvez as participantes não queiram compartilhar alguns aspectos de suas memórias com a pesquisadora.

O projeto pode contribuir para uma reflexão sistemática acerca da inserção de mulheres negras na pós-graduação e das relações étnicas e raciais na educação brasileira, ajudando na identificação dos principais problemas relacionados ao acesso de mulheres negras na pós-graduação, baseados nas questões relacionadas a gênero, raça e classe, ajudando assim a avaliar 10.639/03. Esta pesquisa, também pode contribuir para dar maior visibilidade aos projetos educativos e ressaltar histórias de mulheres negras, ampliando suas vozes e gerar estatísticas para a pós-graduação, e pelo fato de a UNEB ser uma instituição que possui vocação com a democratização do ensino e com a diversidade cultural. Os resultados desta pesquisa podem ajudar na reconfiguração dos estudos sobre a inserção de mulheres negras na pós-graduação.

Conseqüentemente, ao analisar as trajetórias educacionais de mulheres negras e a forma como as políticas de cotas ocorrem neste processo, a pesquisa pretende colaborar com a reflexão sobre a importância da inserção de mulheres negras em espaços de privilégios que durante muito tempo foi negado. A depender da análise dos dados e dos resultados obtidos, pretende-se refletir e propor soluções para aquilo que foi observado.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira a senhora poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão explicadas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o professor orientador ou com o Comitê de Ética da instituição. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras a senhora tem direito a indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores,

que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Viviane Oliveira de Jesus (Responsável pela pesquisa). – Mestranda no PPGEduc (UNEB) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós - Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP: 41.195-001. Celular: (71) 98811-8047.

E-mail: vivianneoj@yahoo.com.br

Raphael Rodrigues Vieira Filho (Orientador) – PPGEduc (UNEB) -Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil-CEP: 41.195-001. Telefones: (71)3117-2499. E-mail: rvieira@uneb.br.

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar - Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D – Edifício P O700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa **“Negras no mestrado: Um estudo sobre a trajetória de mulheres negras no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia”**, e ter entendido que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros desde que a

minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada a pesquisadora e outra via a mim.

Salvador–BA, 08 de maio 2023.

Assinatura da Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO A - APROVAÇÃO DE PESQUISA PLATAFORMA BRASIL

plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=z2 70% Pesquisar

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: Negras no mestrado: trajetórias de mulheres negras do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia

Pesquisador Responsável: VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS

Contato Público: VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS


Condições de saúde ou problemas estudados:

Descritores CID - Gerais:

Descritores CID - Específicos:

Descritores CID - da Intervenção:

Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 30/06/2023



DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: Departamento de Educação, Campus I

Cidade: SALVADOR

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 57 - Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Endereço: Rua Dr. José Peroba, 251, 7ª Andar - Edf. Civil Empresarial.

Telefone: (71)3198-5856

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)