

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSELI DA ROSA PEREIRA

MULHER NEGRA EM MOVIMENTO:

trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial
Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) da UFRGS (2012-2022)

Porto Alegre

2024

ROSELI DA ROSA PEREIRA

MULHER NEGRA EM MOVIMENTO:

trajetórias de estudantes cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas
Públicas de Juventude (PET/PPJ) da UFRGS (2012-2022)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Roseli da Rosa

Mulher Negra em Movimento: trajetórias de estudantes cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) da UFRGS (2012-2022) / Roseli da Rosa Pereira. -- 2024.

154 f.

Orientadora: Carla Beatriz Meinerz.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ações Afirmativas. 2. Mulheres Negras. 3. Escrivências. 4. Racismo Estrutural. 5. Feminismo Negro. I. Meinerz, Carla Beatriz, orient. II. Título.

ROSELI DA ROSA PEREIRA

MULHER NEGRA EM MOVIMENTO:

trajetórias is de estudantes cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões
Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) da UFRGS (2012-2022)

Porto Alegre/RS, 23 de janeiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Maria Conceição Lopes Fontoura
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Adevanir da Silva Pinheiro
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Dr. Edson Mendes da Silva Junior
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Dra. Carla Beatriz Meinerz, pela amorosidade e ternura em acompanhar meu processo de reencontrar-me como aluna e pesquisadora em formação neste estudo, que foi lento, moroso, desafiador, instigador.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e à Faculdade de Educação da UFRGS – técnicos e bolsistas, terceirizados, colegas de aulas e professores/as.

Agradeço *in memoriam* à minha mãe, Natalícia da Rosa Pereira, que foi a primeira mulher que amei na vida e que me ingressou na UFRGS a partir de seus vínculos como Trabalhadora Doméstica, e ao primeiro homem que amei, meu pai, Caubi Henrique Pereira, que era Marceneiro e muito amoroso, principalmente com seus netos/as – dizendo a eles que fica o elo eterno do amor, que é a saudade, e que com certeza nos encontraremos em sonhos e aqui deixo um “até um dia”...

Agradeço *in memoriam* às minhas avós, a materna, Marieta Pereira Xavier, e a paterna, Ruth Pereira, que representam a ancestralidade e que corajosamente criaram suas filhas, filhos e netos com todo amor e paciência.

Agradeço às grandes irmãs de trajetória de vida familiar, Roselaine da Silva Baptista (*in memoriam*), Rosemary Pereira Pedroso e Maria José da Rosa Pereira, assim como a meus irmãos, Caubi Henrique Pereira Filho e Acélio Carlos Pereira Neto (que trazem os sobrinhos e sobrinhos-netos que nos fazem amar mais e mais estar no mundo), que são meu colo e sentido de nunca estar só.

Agradeço a Matheus Felipe Pereira de Souza, meu filho, por me fazer mãe – através dele aprendi o significado na prática da maternidade e que esse elo de amor é eterno... infinito...

Agradeço a todas as mulheres, negras e brancas, que fazem parte de minha trajetória – tias, primas, sobrinhas, às amigas e colegas de UFRGS, que são parte do meu esperar e resistir (Paulo Freire, 2012) neste vasto mundo em sua interculturalidade.

Agradeço, em especial, às mulheres negras que participaram na coautoria desta tese – e esta tese é dedicada a elas com suas narrativas –, as nossas escrevivências (Evaristo, 2016) são parte da nossa ancestralidade e uma contribuição social e acadêmica a tantas outras mulheres negras deste mundo tão singular e plural...

Agradeço à banca examinadora, Doutoradas Adevanir Aparecida Pinheiro, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Maria Conceição Lopes Fontoura e Doutor Edson Mendes Junior, pela disponibilidade de análise.

A morte precoce de Marielle Franco, de forma brutal, interrompeu sua breve carreira política, mas não calou a voz de quem vive à margem, que mantém as causas e lutas de Marielle vivas, PRESENTES. Assim como o legado de Carolina Maria de Jesus, florescem, renascem, ganham um novo amanhecer.

Em 14 de março, é celebrado o nascimento de Carolina Maria de Jesus em 1914 (há 109 anos) e também a morte de Marielle Franco (há 5 anos).

Carolina Maria de Jesus era mineira e mudou-se para São Paulo, onde vivia em condições precárias na extinta Favela de Canidê, entre as décadas de 1940 e 1950. Catadora de latinhas e papelão, no pouco tempo que sobrava ela se dedicava a escrever sobre a sua vida sofrida, tendo que sustentar os três filhos sozinha, o cotidiano da favela e os sonhos de uma vida melhor. [...] Seus escritos ganharam forma e viraram o livro 'Quarto de Despejo – Diário de uma favelada', se tornando um best seller, traduzido em 16 idiomas e vendido em mais de 40 países.

Marielle, preta, pobre, favelada e bissexual, começou sua luta no Complexo da Maré, Zona Norte do Rio, ajudando os pais como camelô, sendo educadora infantil em uma creche até que, um fato trágico — a perda de uma amiga por bala perdida — a fez começar a lutar pelos direitos humanos. Fez pré-vestibular comunitário, entrou na faculdade através com bolsa de estudos e se formou socióloga pela PUC-Rio. Foi assessora parlamentar de Marcelo Freixo por 10 anos e coordenou a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania na Assembleia Legislativa do Rio (Alerj). Em 2016, decidiu tomar a linha de frente da luta das causas que defendia e se candidatou a vereadora. Com mais 46 mil votos, foi a quinta mais votada na cidade, em sua primeira disputa eleitoral.

Continuamos a resistir e a esperar... (Paulo Freire)

É preciso fazer valer no cotidiano (24h), a Lei n.º 12.987, sancionada por Dilma Rousseff, de 02 de julho de 2014, que institui o dia 25 de julho como o Dia Internacional das Mulheres Negras Latino Americanas e Caribenhas e Dia Nacional de Tereza Benguela, homenageando uma das principais mulheres, símbolo de resistência e importantíssima liderança na luta contra a escravidão (Araújo, 2019).

A busca pelo amor continua, mesmo diante das improbabilidades (bell hooks).

RESUMO

A presente tese objetiva compreender e analisar a construção de estratégias nas trajetórias de estudantes negras, bolsistas de extensão, selecionadas por Ações Afirmativas no Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PET/PPJ/UFRGS), enfocando a compreensão de suas inserções acadêmicas e profissionais após sua egressão. A metodologia se desenvolveu sob o prisma de uma abordagem qualitativa, primando pelo aspecto descritivo da forma como se deu a relação com as jovens pesquisadas, sobretudo buscando evidenciar com vigor suas falas, através de citações inspiradas na escuta atenta e sensível proposta por Paulo Freire (1981; 1996). Os dados foram produzidos por meio de enquetes preliminares e entrevistas semiestruturadas com sete estudantes, coadunadas com a análise documental a partir das produções acadêmicas das egressas do PET/PPJ. Os resultados elucidam possíveis contribuições da experiência no programa, enquanto atividade extensionista que acolhe estudantes ingressantes por Ações Afirmativas na universidade, para o processo de formação política dos estudantes, sobretudo para a criação de caminhos novos de inserção acadêmica e laboral. Os referenciais teóricos ancoram-se na perspectiva de autorias do Feminismo Negro e da Interseccionalidade, como bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Djamila Ribeiro e Patrícia Hill Collins, entre outras. Houve inspiração teórica e metodológica na proposição de *escrevivência* cunhada por Conceição Evaristo. A categoria racismo estrutural e institucional foi embasada a partir de Sílvio Almeida, assim como o conceito de racismo recreativo foi amparado em Adilson Moreira. Os resultados finais conformam a tese na perspectiva da defesa e argumentação de que as estudantes universitárias negras cotistas do PET/PPJ têm mais barreiras na consecução de sua vida acadêmica e laboral, notadamente amplificadas pela pandemia, que acirrou as desigualdades interseccionadas por raça, classe e gênero. Comprova-se que a principal estratégia é a construção de uma rede de mulheres negras que se faz antes, dentro ou fora da universidade, e se redimensionou no PET/PPJ. Tal rede tem aspectos comunitaristas, de relação com movimentos sociais e políticos emancipatórios, assim como laços familiares e de ancestralidade em comum. Evidencia-se que a sororidade entre elas se constituiu em uma rede de apoio.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Mulheres Negras; *Escrevivências*; Racismo Estrutural; Feminismo Negro.

ABSTRACT

This thesis aims to understand and analyze the construction of strategies in the trajectories of black students, extension scholarship holders, selected by Affirmative Actions in the Tutorial Education Program Connections Public Youth Policies at the Federal University of Rio Grande do Sul (PET/PPJ/UFRGS), focusing on understanding their academic and professional insertions after leaving. The methodology was developed under the prism of a qualitative approach, focusing on the descriptive aspect of the way in which the relationship with the young people researched took place, above all seeking to highlight their speeches vigorously, through quotes inspired by the attentive and sensitive listening proposed by Paulo Freire (1981; 1996). The data was produced through preliminary surveys and semi-structured interviews with seven students, combined with documentary analysis based on the academic productions of PET/PPJ graduates. The results elucidate possible contributions of the experience in the Program, as an extension activity that welcomes students entering through Affirmative Action at the University, for the process of students' political formation, especially for the creation of new paths for academic and labor insertion. The theoretical references are anchored in the perspective of authors from Black Feminism and Intersectionality, such as bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Djamila Ribeiro and Patrícia Hill Collins, among others. There was theoretical and methodological inspiration in the writing proposition coined by Conceição Evaristo. The category of structural and institutional racism was based on Sílvio Almeida, just as the concept of recreational racism was supported by Adilson Moreira. The final results form the thesis from the perspective of defending and arguing that black female university students who are PET/PPJ quota holders have more barriers in achieving their academic and working lives, notably amplified by the pandemic, which has exacerbated inequalities intersected by race, class and gender. It is clear that the main strategy is the construction of a network of black women that takes place beforehand, inside or outside the university, and was resized in the PET/PPJ. This network has communitarian aspects, a relationship with emancipatory social and political movements, as well as family ties and common ancestry. It is evident that the sisterhood between them constituted a support network.

Keywords: Affirmative Actions; Black Women; Write-living; Structural Racism; Black Feminism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Ação Afirmativa
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSUFRGS	Sindicato dos Técnico-Administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
BBE	Biblioteca Brasileira de Educação
CAF	Coordenadoria de Ações Afirmativas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAA	Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONFACED	Conselho da Unidade da Faculdade de Educação
CONSUN	Conselho Universitário da UFRGS
CPVA	Comissão Permanente de Verificação de Autodeclarados
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DEPEM	Departamento de Modernização e Programas da Educação
DO	Doutorado
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Emergencial Remoto
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
ES	Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
GHC	Grupo Hospitalar Conceição
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAFAP	Liga Acadêmica de Farmacologia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ME	Mestrado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MPB	Música Popular Brasileira
NIEPE-EJA	Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos
OATD	Open Access Theses and Dissertations
PCD	Pessoas com Deficiência
PCS	Programa Conexões de Saberes
PEFJAT	Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores
PET	Programa de Educação Tutorial
PET/PPJ	Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Programa de Extensão Universitária
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESC	Serviço Social do Comércio
SESu	Secretaria de Educação Superior

SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPMS	Universidade Popular dos Movimentos Sociais
USP	Universidade de São Paulo

LISTAS DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Período de PET/PPJ.....	47
Quadro 2 – Ingresso na UFRGS.....	47
Quadro 3 – Tempo de graduação na UFRGS.....	48
Quadro 4 – Inserção na pós-graduação.....	48
Quadro 5 – Renda familiar.....	48
Quadro 6 – Discentes Negras no Ensino Superior – Plataforma Capes – 16 ME e 04 DO.....	58
Quadro 7 – Discentes Negras no Ensino Superior – OATD.....	60
Quadro 8 – Histórico Inicial do grupo PET na UFRGS.....	79
Tabela 1 – Registros de artigos identificados através das estratégias de busca.....	57
Tabela 2 – Registros de teses e dissertações encontradas.....	58
Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos por eixo analítico.....	60

SUMÁRIO

	PREÂMBULO: DO PORÃO FAMILIAR À VIVÊNCIA NA UFRGS: REVISITANDO VIOLÊNCIAS E ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	13
	COMO VOU DO PORÃO DA FAMÍLIA PARA O PORÃO DA UFRGS?.....	16
1	INTRODUÇÃO.....	28
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRANSFORMAÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA.....	41
3	MULHERES NEGRAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE OU ESTADO DA QUESTÃO.....	53
4	AÇÕES AFIRMATIVAS E O RECORTE RACIAL: BREVE HISTÓRICO.....	65
5	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: A RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA DA PESQUISA NA UFRGS REFERENTE AOS SABERES NO GRUPO PET/PPJ.....	76
5.1	HISTÓRICO DO PET – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL.....	76
5.1.1	Quadro do PET na UFRGS.....	78
5.1.2	O Grupo PET/PPJ.....	80
5.2	IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO DO PET/PPJ NA TRAJETÓRIA DAS EGRESSAS NEGRAS E COTISTAS.....	82
6	A UNIVERSIDADE E AS MULHERES NEGRAS: ABORDAGENS A PARTIR DO REFERENCIAL DO FEMINISMO NEGRO E DA INTERSECCIONALIDADE... 	87
6.1	EDUCAÇÃO E MULHERES NEGRAS: INSERÇÃO ACADÊMICA.....	91
6.2	PERSPECTIVAS PARA O FUTURO: DA INSERÇÃO ACADÊMICA À INSERÇÃO LABORAL.....	114
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	145
	APÊNDICE B – Questionário (via Google Drive).....	148
	APÊNDICE C – Questionário – Egressas Negras Cotistas PET/PPJ.....	153

PREÂMBULO: DO PORÃO FAMILIAR À VIVÊNCIA NA UFRGS: REVISITANDO VIOLÊNCIAS E ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

O presente preâmbulo tem o desejo de explicitar as condições acadêmicas, profissionais e pessoais para a produção da tese, tratando-se de uma espécie de carta aberta com minhas percepções pessoais do processo. O pessoal implica o contexto grupal ou societário onde acontece a experiência e a forma como ela é elaborada individualmente, mesmo que teoricamente indivíduo e sociedade sejam indissociáveis. O termo *porão familiar* tem conexão profunda com minha forma singular de experimentar a tese, pois resulta de memórias evocadas no período em que retornei para minha casa materna. O *porão* significa o lugar seguro (bell hooks)¹, onde há a liberdade de fazer, ler, escrever e praticar a pesquisa da forma que se adequa ao meu modo de agir como acadêmica mulher negra. O *porão* era o lugar no qual eu me encontrava em minha casa, com leituras e imaginações afetuosas. É ele que busco visitar ao concluir esta tese.

A pandemia causada pela doença Covid-19 faz parte do contexto da produção desta tese, pelo fato de que ocorreu nos anos centrais da sua produção, exigindo isolamento, igualmente porque se desenvolveu como um dos momentos mais difíceis e críticos da história de crises sanitárias e sociais da espécie humana. No Brasil, a crise se alastrou, pois tínhamos no poder um presidente que publicamente criava dúvidas sobre os impactos do vírus SARS-CoV-2 em sua fase inicial, assim como era contrário à vacinação, desrespeitando as recomendações de organismos internacionais e de experiências já vivenciadas em outros países. Conforme o Observatório Covid-19 (Fundação Oswaldo Cruz, 2021), a pandemia de Covid-19 teve repercussão não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em nível mundial, mas também teve consequências e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história das epidemias. A estimativa de infectados e mortos concorreu diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde

1 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, em Hopkinsville, Kentucky/EUA. Faleceu em 15/12/2021, em Berea, Kentucky/EUA. O apelido que escolheu para assinar suas obras é uma homenagem a sua tataravó, Bell Blair Hooks. A justificativa de o nome ser escrito todo em letra minúsculas é servir a duas funções: distinguir-se de sua parente homenageada e estabelecer a importância do conteúdo de seus textos em comparação com a sua biografia. bell hooks usou a própria vida como fonte dos seus primeiros estudos sobre raça, classe e gênero, sempre buscando, nesses três elementos, os fatores da perpetuação dos sistemas de opressão e dominação. Para a escritora, todas as pessoas levam algum conhecimento para a sala de aula, e essa pluralidade deve ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica. Maiores dados em: <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-o-legado-da-maior-pensadora-do-feminismo-do-seculo-21/>. Acesso em: 08 set. 2022.

mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros.

Registra-se que a primeira morte por Covid-19 no Brasil foi de uma mulher, trabalhadora doméstica de 57 anos, infectada na casa de sua patroa. Ficou evidente na pandemia as desigualdades brasileiras e como tal ciclo afetou diretamente as mulheres, principalmente as mais pobres e negras. Atualmente, em dezembro de 2023, especificamente no Brasil, contabilizam-se mais de 700 mil mortos em decorrência da Covid-19.

O isolamento pandêmico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciou-se em 16 de março de 2020 e encerrou-se progressivamente a partir de maio de 2022. Nesse período, as atividades da universidade passaram a ser remotas. No ensino de graduação e pós-graduação foi adotado o Ensino Emergencial Remoto (ERE). Minha atuação, na universidade, não se faz somente como estudante, pois atuo como Assistente de Administração na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS.

Recordo que, durante a pandemia, no mês de junho de 2021, tive uma fratura do tornozelo e fiquei em licença para tratamento de saúde por quatro meses, até o início de novembro/2021, deslocando-me para a casa de minha irmã mais nova, ou seja, a casa em que me criei e que é o ponto de encontro de nossa família. Fui acolhida novamente em nosso lar. Ali, consegui me reerguer após a cirurgia e realizar as várias sessões de fisioterapia para a recuperação – sorte a minha em ter minha sobrinha recém-formada em Fisioterapia, pois segui suas orientações e tudo deu certo no tratamento. Nesse período, consegui realizar a compra de livros que envolviam a minha pesquisa de doutorado, assim como realizar a leitura dessas obras, que se caracterizam como produção científica vinculada ao feminismo negro. O grande problema foi que, à medida que lia as obras de escritoras negras e escritores negros, distanciava-me da abordagem teórica da orientação que possuía na época, cujas referências centrais não me permitiam analisar o perfil das mulheres que faziam parte da minha investigação. Foi nesse momento que começou minha decepção acadêmica e o isolamento intelectual agravado pelo contexto da pandemia. Cheguei a apresentar para os colegas de orientação meu pré-projeto de qualificação e fui muito elogiada pela minha história de vida e proposta de tese, pois utilizei autores/as negros/as, porém recebi o direcionamento de que deveria colocar no centro das referências da tese a perspectiva de redistribuição e reconhecimento da autora branca, Nancy Fraser. Continuei, embora me sentisse intelectualmente isolada.

Retornei às atividades remotas no início de novembro de 2021 e comecei novamente a inserção total no mundo do trabalho, pois naquele momento contávamos com uma equipe

reduzida e com problemas sérios de relacionamento interno. Passei então a assumir as atividades concernentes ao atendimento ao público via e-mail, assim como a confecção de atestados e encaminhamentos urgentes com a Coordenação do PPGEDU. Por volta de junho de 2022, assumi a Secretaria Acadêmica do PPGEDU, pois era a pessoa que sobrava naquele momento, em virtude de que todos os possíveis candidatos estavam com problemas de saúde ou não aceitaram o encargo.

A partir do momento que assumo a Secretaria do PPGEDU, o trabalho passa a ser o meu “porão”, meu esconderijo. Ali, principalmente pelo fato de ter a equipe reduzida por estarmos com colegas com problemas de saúde e/ou descontentamento na realização das atividades, passei a realizar praticamente tudo o que era urgente pelo bom andamento e atendimento das demandas, principalmente do público discente e docente.

Um dia, após retornarmos às atividades presenciais, isso por volta de julho de 2022, encontrei o ex-coordenador do PPGEDU e ele me perguntou como estava indo o doutorado, ao que respondo que estava querendo desistir do curso. Imediatamente ele me indica conversar com a Profa. Carla Beatriz Meinerz, pelas referências teóricas em comum com a tese, que me aceitou de braços abertos, num processo dialogado de troca de orientação. Expliquei o motivo de meu descompasso com a orientadora anterior, pois ela não se utilizava de autores negros ou autoras negras, mesmo trabalhando com a temática de Ações Afirmativas na universidade – este foi um questionamento que comecei a fazer e que passou a me incomodar e me levar a um grau enorme de síndrome do pânico, principalmente me tirando a vontade de permanecer no curso.

Assim, a partir da troca de orientação, consegui me reorganizar e pedir prorrogação de prazo, e defendi o projeto de qualificação em outubro de 2022, intitulado: *Cotas raciais e pedagogias emergentes: trajetórias acadêmicas e laborais de estudantes negras, cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) da UFRGS (2012-2022)*. A partir da realização das entrevistas, e, sobretudo pela afirmativa de uma das entrevistadas, o título do projeto foi alterado para *Mulher negra em movimento: trajetórias de estudantes cotistas e egressas do programa de educação tutorial conexões políticas públicas de juventude (PET/PPJ) da UFRGS (2012-2022)*.

Assim, a tese central, que aparece a partir das entrevistas, é que as estudantes negras, com ingresso a partir de Ações Afirmativas e egressas do PET/PPJ, têm mais barreiras na consecução de sua vida acadêmica e laboral, destacadamente agravadas durante a pandemia em função das desigualdades experimentadas em suas trajetórias interseccionadas por raça, classe e gênero.

Realizar os estudos da tese durante a pandemia e no período pós-pandemia, principalmente sobre a trajetória acadêmica e laboral de mulheres negras na universidade, fez-me viajar no tempo, recordar, rememorar, revisitar memórias de minha infância, da vida familiar, de minha vida de estudante e profissional. Foi um momento de reler documentos, reencontrar lembranças do processo da pesquisa, de encontros e (des) encontros com pessoas. Como nos elucida o antropólogo Marc Augé (1999, p. 12): “Falar de itinerário significa falar da partida, da estadia e do retorno, mesmo que se deva entender que houve várias partidas, que a estada foi viagem também e que o retorno nunca foi definitivo”. Assim, o itinerário é um eterno retorno e nos coloca no ponto central de que nunca é possível esquecer de onde partimos.

O espírito desta tese, além de compreender a trajetória de mulheres negras na universidade, também reside nessa aventura no tempo, revendo a minha vida familiar, acadêmica e laboral, pois se trata de um itinerário constituído por *escrevivências*, narrativas que buscam traduzir experiências vívidas que não conseguem se esgotar em uma finalidade única, pois sempre nos fazem deparar com uma nova composição e novas possibilidades de repassar esse processo chamado história de vida. *Escrevivências*, conforme Conceição Evaristo (Geledés, 2021), “significa e permite a reescritura da própria história brasileira a partir das vozes de pessoas negras”².

COMO VOU DO PORÃO DA FAMÍLIA PARA O PORÃO DA UFRGS?

Sou a quarta filha de uma família negra da zona sul de Porto Alegre, composta de seis irmãos – quatro mulheres e dois homens. Hoje, somos cinco irmãos, pois nos despedimos de minha irmã mais velha em 2021, em virtude de enfarto, aos 64 anos. Sou divorciada desde 2001, mãe do Matheus Felipe – hoje com 29 anos, mestre em Relações Fronteiriças, ele atua na área de Ação Humanitária e lida com situações calamitosas do planeta, como a imigração -, atualmente ele está casado, reside no Rio de Janeiro e continua viajando pelo mundo, haja vista a característica da atividade que desenvolve. Matheus e minha nora me visitam com mais frequência, pois antes moraram por três anos na Colômbia. Anteriormente, tivemos a perda de meu pai, em 2001, aos 71 anos, e de minha mãe, em 2018, aos 81 anos. Outro fato

2 Fundada em 30 de abril de 1988 pela filósofa, escritora e ativista Sueli Carneiro, ao lado de outras mulheres, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira. Geledé é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/category/geledes-instituto-da-mulher-negra/quem-somos/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

marcante em nossa família foi o falecimento de meu sobrinho de 14 anos, em 2013, em decorrência de uma parada cardíaca – filho de meu irmão mais novo –, que era dançarino de CTG e fazia o Curso de Música MPB. Assim, minha vida e de minha família até aqui não se resumem somente a momentos felizes, mas com certeza minha vivência tem me ensinado que a união familiar nos recompõe e nos leva a seguir nossa vida superando diferenças e tantas outras verdades que vamos aprendendo no processo de (com) viver e no estar no mundo.

Para continuar minhas escrevivências (Evaristo, 2016), transporto-me para 1967, ano de nascimento de minha irmã mais nova, e também o ano em que eu iria completar 5 anos, quando nos mudamos de residência, para a parte de cima do Bairro Vila Nova, zona sul de Porto Alegre. Passamos a residir na Rua Marques do Maricá, a continuação da Marques do Maricá, o Beco – como é denominado pelos moradores e amigos daquela época. Lembro que o leite era entregue no portão de casa. Nossa casa era de madeira e posteriormente foi sendo construída em fases, primeiro de madeira e parte de alvenaria – depois de muitos e muitos anos passou a ser somente de alvenaria e, anteriormente, tínhamos um porão. Nesse porão, costumávamos brincar, principalmente minha irmã menor e eu. Ali era meu refúgio assim como de minhas irmãs e irmãos em diversas brincadeiras – brincávamos de ônibus, onde meu irmão mais velho era o motorista e nos levava para diversos lugares em nossa imaginação... Ali eu conseguia escutar os sons da casa e da rua. Ali eu conseguia brincar e também gostava de ler. Ali eu ficava e muitas vezes minha mãe me esquecia na hora do almoço ou café da tarde. No porão, eu esquecia do mundo – amava aquele lugar. Nesse porão, inseri-me no mundo da leitura de alguns livros mais ligados à escola e à espiritualidade, fazia palavras cruzadas assim como escrevia poesias em meu diário, que dividia com amigas de escola. Dali podíamos ver o movimento tanto da rua quanto de casa, assim como as brincadeiras de rua.

Mais tarde, passamos a fazer parte dessas brincadeiras, principalmente meu irmão mais novo e eu – jogo de sapata, jogo de chimpa, jogo de taco, vôlei e futebol. Lembro que, uma vez, fui andar de carrinho de lombo e rasguei minha perna, minha mãe correu para o Pronto Socorro, assim como quando minha irmã se queimou com café e/ou então quando minha outra irmã foi mordida por maribondos... Tínhamos um poço para retirada de água, assim como um tanque para lavar roupas, próximo desse poço. Em dias de calor, pendurávamos um balde cheio de furos para um colocar água enquanto o outro fantasiava um banho de chuveiro. Tínhamos plantas frutíferas – laranjeira (hoje apenas uma resiste), goiabeira nas cores vermelha e branca, bergamoteira, pereira e bananeira. Minha mãe plantava desde batata doce, aipim, moranga, abóbora, couve e alface até suas flores no chão, com um jardim na frente e seus vasos... Minha mãe saía conosco e ia arrancando mudas de plantas e

flores pelo caminho ou as ganhava de uma tia... Assim, tínhamos muitas plantas ao redor e frente da casa, como chás de funcho e outros... Tínhamos também muitas espadas de São Jorge e lanças de São Jorge. Meu pai tinha o quadro de São Jorge pendurado na entrada da porta de nossa área... Hoje, minha irmã cuida das flores deixadas por minha mãe, assim como de seu pequeno jardim, que restou em seus vasos, principalmente... Lembro que, naquela época, também via os meninos que corriam e penduravam-se na parte traseira do caminhão de um vizinho, e ele os levava de bom grado, assim como outros amigos da vizinhança, e depois voltavam correndo para casa lombada abaixo... A infância foi muito movimentada e agradável, pois as brincadeiras de rua fizeram parte de nossas vidas.

Naquela época, o transporte público passava somente na parte debaixo do bairro Vila Nova, e tive um problema sério de um lado do corpo, que não conseguia andar – minha mãe juntamente com minha tia me conduziram em um carrinho de mão até o ônibus, para que eu fosse, no colo de minha mãe, para uma consulta na Santa Casa. Em virtude desse meu problema ósseo, foi-nos indicado que todos os irmãos deveriam realizar exames, pois pensavam que era raquitismo. No final, a cirurgia foi realizada e os resultados dos exames foram normais.

Lembro que conheci o Clube do Livro por volta de 1977 e 1978, quando do meu primeiro emprego como empacotadora e auxiliar de crediário no comércio, e um dos primeiros livros que li foi o de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*, que trazia a história da realidade e sofrimento de uma mulher negra e favelada – eu a considerava uma obra de cunho espiritualista e igualmente sociológico. Durante a graduação, nunca vi citada a obra de Carolina de Jesus, a não ser quando havia discussão de cotas na universidade e nos movimentos sociais, principalmente no Movimento Negro e no Movimento dos Sem-Teto. Hoje, Carolina de Jesus é presente na maioria de trabalhos de conclusão de graduação ou pós-graduação. Carolina de Jesus é presente em nossa vida, principalmente de mulheres negras.

Menciono a obra de Carolina Maria de Jesus, pois muito me faz lembrar a história de mulheres negras e trabalhadoras e tantas outras no trabalho informal sem o devido reconhecimento, principalmente as trabalhadoras domésticas. Minha mãe foi trabalhadora doméstica e meu pai marceneiro, e ambos se aposentaram como tal. Meu pai tinha o Ensino Fundamental incompleto e minha mãe era analfabeta, mas tentou realizar o Mobral – por preocupação conosco e pelo seu cansaço, não conseguiu acompanhar o curso. Tenho a lembrança de minha mãe chegando do trabalho e trazendo sempre uma ou duas sacolas. Essa cena é marcante, pois para nós importava muito a sua chegada e o que ela trazia: uma comida ou lanche diferente – um pastel ou comida que ela fazia para suas patroas – o que ela trazia

sempre era bom! Mal sabíamos nós do significado real daquele trabalho, pois íamos para a escola e nossa alimentação na maioria das vezes era lá. Nós vivíamos nossas brincadeiras de rua – íamos para a escola em dia de chuva correndo e brincando dentro da água que escorria lombada abaixo; o jogo de taco, jogo de vôlei, jogo de pular sapata, jogo de bolinha de gude, festas de São João...

Assim, a vida foi seguindo e começamos a adentrar na adolescência e, por consequência, no mundo do trabalho – e esse mundo foi nos consumindo, principalmente sendo constante em nossa vida “a luta pela sobrevivência”, que tão bem minha mãe trazia com sua chegada do trabalho, constantemente. Lembro do meu primeiro trabalho, que foi na praia, cuidando de uma criança, e tudo que dizia respeito a ela, desde o banho até a alimentação, inclusive no acompanhamento à praia. Algumas vezes, minha irmã e eu fazíamos faxina no lugar de minha mãe. Meu primeiro emprego foi de empacotadora e, depois, de auxiliar de crediário no comércio. Tenho na lembrança o dia em que realizei um grande sonho: comprar uma caixa de bombons – foi uma alegria sem fim –, ali começava o mundo do consumo em minha vida ... O mundo do trabalho foi tão marcante em nossa vida que tivemos um momento que nunca esqueceremos: meu irmão mais velho sumiu por quase dez dias e, depois de meu pai e parentes procurá-lo, desde necrotérios a hospitais, encontramos-lo no Hospital Espírita. O motivo da internação é que ele entrara em crise depressiva porque se desempregou e não tinha coragem de contar a meu pai. A partir desse desaparecimento de meu irmão, ficou evidente o quanto o mundo do trabalho era marcante em nossa criação, pois representava a nossa sobrevivência. Pesou sobre meu irmão mais velho a terrível responsabilidade da divisão de gastos. Todos nós fomos inseridos no mundo do trabalho desde cedo e passamos a contribuir com as despesas da casa e, para meu irmão, isso significou o fim do mundo, pois todos tinham sua parte no pagamento de despesas – um pagava a energia elétrica, outro a água, eu e minha irmã ficávamos responsáveis pelas compras do mês. Nós também compartilhávamos qualquer compra necessária, como um fogão, uma televisão... Essa responsabilidade familiar ocasionou muitos problemas psicológicos em nível de família, pois todos passamos por tratamento de depressão durante nossa vida... Lembro bem do dia que minha irmã mais velha, com 15 anos de idade, que nesse tempo todo fora criada pela minha avó, chegou com minha tia em um táxi, com suas roupas em uma trouxa, e passou a morar conosco. Ela teve que se adaptar a uma nova vida conosco, pois até então ela era o gênio da família e nós íamos amiúde na casa de minha avó para ela nos dar aulas de Matemática e Português – e ela passou por mudanças drásticas, nós e meus pais... No final, minha irmã se adaptou, mas não terminou o Ensino Médio e passou a

trabalhar em casa e a cuidar de nós... Posteriormente, ela foi aprovada no Concurso da Prefeitura de Porto Alegre, no cargo de Telefonista.

Assim, a família cresceu e minha mãe foi constante em nossas vidas, pois todas saíamos de casa pela manhã para irmos ao trabalho no mesmo ônibus. Muitas vezes a substituíamos como diarista, pois ela tinha seus momentos de problemas de saúde ou quando surgia outra faxina. Hoje, penso em quanto ela devia sentir ao nos enviar no seu lugar para realizar suas atividades – mas sei que ela estava pensando na sobrevivência e, ao mesmo tempo, fazia-nos entender os processos da vida. Nesses processos da vida, ela passou por diversas situações, inclusive de racismo, mas seguia firme e forte. Lembro de uma situação em que ela foi fazer uma faxina para uma vizinha – e essa vizinha tinha uma condição de vida muito melhor que a nossa, e minha mãe levou meu irmão e eu junto, pois regulávamos de idade (acho que naquela época ele tinha uns cinco e eu seis anos). Essa vizinha disse que havia chamado ela e não os filhos. No mesmo instante, minha mãe virou as costas e foi embora, pois quem não quisesse seus filhos também não a aceitaria.

Em relação a roupas e sapatos, ganhávamos apenas no Natal, assim como brinquedos, quando meus pais podiam. Geralmente ganhávamos de outras pessoas ou ganhávamos de nossas duas primas, que tinham melhores condições de vida naquela época. Lembro que essas primas tinham um quarto repleto de prateleiras de bonecas, mas não nos era permitido mexer. Visualmente éramos pobres perto delas, pois minha tia, irmã mais velha de meu pai, possuía maiores condições de vida em virtude de ser funcionária pública e atuar junto a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Minha mãe foi muito amada por minha avó, pois minha irmã mais velha foi a primeira neta, e, por passar muitas dificuldades de subsistência na época, meus pais permitiram que minha irmã mais velha fosse criada pela minha avó, juntamente pela irmã mais nova de meu pai e também perto da irmã de minha avó e da irmã mais velha de meu pai e de nossa bisavó.

A família paterna era formada por duas mulheres e quatro homens e sempre teve condições melhores de vida, principalmente as mulheres que estudaram: minhas duas tias eram funcionárias públicas, uma no estado e outra no âmbito federal. Tal condição não quer dizer que não passassem por dificuldades, pois todos casaram e tiveram filhos e poucos adquiriram casa própria logo, vivendo muitos anos de aluguel. Quanto aos meus três tios, dois eram funcionários públicos e, o outro, Treinador de Futebol de times de categoria B. Atualmente temos vivo apenas o irmão mais novo de meu pai, que reside em Maceió.

A minha família materna é de origem mais humilde e proveniente de Estrela/RS, na atualidade Teutônia/RS, e poucos terminaram o Ensino Fundamental – eram dois irmãos e

cinco mulheres, sendo a maioria trabalhadoras domésticas ou diaristas ou donas de casa. Minha mãe nunca conheceu o pai e era a filha mais velha, nunca soube sua data real de nascimento, escolhendo o dia 16/06/1937 (um tio lembrou que ela havia nascido no verão de 1937, mas mesmo assim ela escolheu uma data do mês que ela gostava, do quase inverno), e foi criada pela minha bisavó, em Porto Alegre. Hoje, estão vivos um irmão e três irmãs de minha mãe. Conhecemos e convivemos com nossas avós materna (que faleceu com 78 anos) e paterna (que viveu 104 anos), e com nossos bisavôs maternos, que eram separados, mas cada um residia com uma filha (ambos faleceram com cerca de 90 anos) e nossa bisavó paterna (que faleceu aos 97 anos). Nossa avó e bisavó paterna foram as mais próximas de nós, pois residia em Porto Alegre, assim como meus bisavôs maternos. Lembro que foram tempos de muita movimentação e alegria a convivência com nossos avôs e bisavôs maternos, pois eles nos visitavam e nós a eles – lembro que meu bisavô fumava paiero e era muito amoroso e alegre conosco, minha bisavó era muito vaidosa e se maquiava bastante e era namoradeira (adorávamos vê-la chegar), pois ela caminhava desde a Cavallhada, zona sul de Porto Alegre, para nos visitar no bairro Vila Nova. Nossa avó paterna, que residia no bairro Azenha, próxima ao estádio Olímpico, adorava nos visitar, trazia doces caseiros e cozinhava comidas maravilhosas – seus bolos de banana eram saborosíssimos, assim como seu pastelão de batata com guisado, que era uma de suas marcas.

Minha mãe sempre foi alegre e sua alegria nos contagiava, mesmo nos momentos mais difíceis que passou, sempre nos movia na fé... Fé que ela trouxe da Umbanda e posteriormente da Igreja Evangélica. Explico aqui a questão da religiosidade de minha mãe. Fomos criados à base do estudar para ingressar no mundo de trabalho, ou seja, pela sobrevivência e sustento da família. A nossa matriz religiosa era católica – nosso pai levava-nos para a igreja todo domingo. Vimos a conhecer outras religiões por meio de nossa mãe, que, depois de um certo tempo, assumiu-se umbandista. Nosso pai, discretamente, acompanhava-a e, tardiamente, assumiu-nos que também era umbandista, mais fervoroso que nossa mãe. Meu pai, mesmo assim, nunca deixou o catolicismo de lado. Posteriormente, minha mãe se tornou evangélica, pois considerava que os Orixás não haviam salvo seu filho de 9 meses. A partir disso, muitos mitos e crenças acerca da Umbanda foram disseminados em nossa família, consequência da subalternidade tanto de minha avó materna, quanto de minha mãe, que, em nome da sobrevivência, da nova religião e padrões sociais da época, foram inseridas num mercado de trabalho que rechaçava aqueles que abertamente eram de religião de matriz africana. Portanto, somos criados e recriados a partir do olhar do outro. Além disso, uma maneira de não ser visto é não educar, não permitindo o tempo necessário ao acesso à educação, o que ocasiona, na

maioria das vezes, o não (re) conhecimento de sua origem e cultura. Dito isso, creio que fica evidente que o colonialismo tem um caráter elitista e eurocêntrico, que contribuiu, e muito, para a supressão e o silenciamento dos povos originários, por meio da negação de sua diversidade cultural e epistemológica, seja na América Latina, seja na Ásia e na África.

Assim, fomos atravessados pelo catolicismo, umbanda e igreja evangélica... No Ensino Fundamental, lembro que a minha primeira experiência foi de entender erroneamente as férias de inverno, coloquei meus cadernos fora e quase apanhei, mas foi muito engraçado para todos... e aí passei a entender que férias no meio do ano não eram férias de final do ano... O Ensino Fundamental foi a fase de aprender a estudar e também foi o tempo do vôlei, do nilcon, de festas juninas e gincanas na escola, assim como era a época de “marcharmos” no 7 de Setembro... E o tempo passou muito rápido... Fomos consumidos pelo mundo da escola noturna no Ensino Médio e pelo mundo do trabalho. Sempre fui estudiosa e tirava notas boas em Matemática, e sempre dava aulas particulares para colegas e parentes – muitos/as me agradecem até hoje por terem sido aprovados em concursos com minha colaboração. Meu sonho era ser professora de Matemática, mas, para unir o meu mundo do trabalho aos estudos, decidi focar na Pedagogia e não me arrependo, pois soube por amigos que o curso de Matemática na UFRGS era muito exigente e conservador, e assim não me arrependo de ter reprovado no primeiro vestibular, para Matemática... O mundo do futebol foi-nos apresentado pelo nosso pai, que nos levava aos jogos do Inter, minha irmã, eu e meus irmãos. O mundo do samba sempre esteve presente em nossa vida, principalmente pelas origens, pois em nossa rua era frequente haver rodas de samba; frequentávamos bailes de escolas de samba, ensaios de escolas de samba e meu pai se dizia Bambas da Orgia, mas foi campeão três vezes desfilando nos Imperadores. A música sempre esteve presente em nossa criação, pois era comum participarmos de festas no Floresta Aurora, principalmente no tempo do Som Music até os bailes de samba e carnaval. Através de meu pai, que era brizolista, fomos ingressados no mundo de campanhas políticas – tomamos conhecimento desde a Arena e MDB, e posteriormente passamos a apoiar o PT. Meu pai foi muito afetuoso, pois nunca nos batia e minha mãe era a matriarca, pois quando aprontávamos ficávamos na área de casa aguardando a chegada dele, pois ele trazia balas/doces e perguntava carinhosamente: “o que vocês aprontaram pra ‘baixinha’”. Apesar do conservadorismo que meu pai possuía e de ser da boemia, do samba e de jogos, ele conseguiu nos guiar, juntamente com nossa mãe. Ele deixou marcas em nós com seu conservadorismo, mas com o tempo fomos nos dando conta do quanto ele passou na vida para nos criar, chegou a vender uma parte de cima do terreno para poder acabar a construção de nossa casa e poder abrir sua oficina de marcenaria, após seu desemprego, e pagando o INSS para buscar sua

aposentadoria. Foi grande nossa saga de família e meu orgulho hoje do legado deixado por ele, e seu amor, principalmente pelos netos e netas.

Meu pai também tinha seu lado depressivo e ligado ao álcool que trazia à tona seu lado machista e conservador com a família, principalmente quando esteve desempregado por dois anos e meio, chegava às vezes bêbado e discutia e bradava em alto e bom som que aquela casa era dele e que quem mandava ali era ele – porque nesse período as responsáveis pelos mantimentos eram minha irmã e eu. Essa dependência financeira centrada nas mulheres era uma ofensa ao “dono do lar”. Meu pai não nos batia, pois dizia que apanhara muito, mas discutia com minha mãe quando bebia – quando ele chegava assim meu irmão mais velho era o que o escutava e nós íamos dormir. Meu irmão era muito paciente, sempre ficava na sala escutando e acalmando meu pai. Muitas vezes, nós, as filhas, fazíamos o “pacto do silêncio”, após alguma discussão fervorosa de meu pai, e assim ele acalmava e vinha nos pedir perdão, pois era a maneira encontrada para que ele tivesse consciência de nossa representatividade enquanto colaboração no coletivo familiar e enquanto filhas. Atualmente, principalmente minha irmã, eu e meu irmão mais velho, tratamo-nos e cuidamos nossas crises através de terapias e/ou medicamentos, principalmente nesse período pós-pandemia, em que tudo se acumulou em nível familiar, principalmente pela perda de minha irmã mais velha, e por problemas em nível de trabalho, principalmente quando assumi a Secretaria Acadêmica e passei por problemas de relacionamento na distribuição de atividades, em que o olhar branco de uma colega me passava a seguinte tradução: “quem é tu pra mandar em mim”, e que conseqüentemente também me acarretou problemas para o término do doutorado. “Quem é tu para mandar em mim” tem muito a ver com o lugar de conforto construído pela branquitude, pois, quando uma mulher negra assume um cargo de gestão, há um abalo na estrutura institucional, e assim as relações, que eram amigáveis, passam a ser de “subordinação”, gerando-se uma mudança no olhar e no significado de quem reúne e dialoga sobre o perfil de quem realizará determinada atividade em equipe.

Assim, nessa casa, com o porão de minhas lembranças, ainda reside minha irmã mais nova, hoje com 56 anos, que na época em que minha mãe esteve doente efetivou sua aposentadoria para realizar os cuidados especiais que minha mãe exigia e passou a alugar seu apartamento para fazer uma segunda renda. Após minha mãe falecer, em 2018, minha irmã passa a residir efetivamente ali para responsabilizar-se pela criação de minha sobrinha, hoje com 16 anos, de quem minha mãe era a responsável, assim como nós, que colaboramos com sua educação. Minha irmã adotiva faleceu no início de 2019, em decorrência de uso de drogas e Aids. Hoje, essa sobrinha realiza o Ensino Médio e atua como Menor Aprendiz, como

Estagiária na área de Farmácia. Nos fundos dessa casa ainda reside meu irmão mais velho, hoje com 65 anos, juntamente com sua filha, seu neto de 15 anos e sua neta de 12 anos. Minha outra irmã, que hoje tem 63 anos, morou nesse terreno até adquirir sua casa própria, há 15 anos aproximadamente. Meu irmão mais novo, com 60 anos, é o único que não reside na zona sul de Porto Alegre, ele reside em Guaíba com sua família – esposa, filho, nora e neto e próximo à cunhada dele, que o auxilia e muito nos cuidados com o seu neto, que possui a Síndrome de Angelman: a criança tem um comportamento alegre, marcado com riso fácil e frequente, mas se comunica com dificuldade em consequência da diminuição de sua capacidade de expressão oral. Nosso sobrinho-neto requer uma dedicação da família, pois possui problemas alimentares, atraso em aprender a engatinhar, a sentar e a andar. Acreditamos que, além do amor nato de nossa família, meu irmão e sua família conseguem unir forças através da doutrina espiritualista (meu irmão é da Legião da Boa Vontade/Espiritualista e seu filho e demais são da Umbanda), que os torna fortes para suportar a perda do filho mais novo e acompanhar o neto com a síndrome de Angelman. Eles se dedicam transbordando afeto e auxílio quanto ao alto custo do tratamento que é necessário e que muitas vezes não se consegue suprir, pois envolve fisioterapia, natação e outros recursos. Assim segue nossa vida e nossa família... Nós, em processo de cura constante em conexão com lembranças de nossa ancestralidade e na convivência do cotidiano, uns estudando, outros trabalhando e estudando, outros aposentados e somente eu em vias de aposentadoria entre os irmãos...

Hoje, nossos filhos estão criados e temos oito sobrinhos-netos ao nosso redor, assim como os problemas ocasionados pelo desemprego na pandemia, questões que envolvem principalmente as famílias negras e de periferia, relacionadas aos baixos salários e a manter as crianças saudáveis e estudando. A marca deixada por minha mãe na família é sagrada, pois até hoje nos sentimos embaixo de suas asas, sempre transbordantes de sua alegria de viver e fé, que eram suas maiores qualidades. Seguimos o legado deixado por ela e por meu pai: mantermo-nos sempre unidos e um ajudando o outro.

Hoje, por parte de minha família paterna, apenas duas primas, que são de minha geração, possuem o nível superior (formadas em Nutrição e Biologia). Da geração atual, há duas graduadas, filhas de primos, formadas em Turismo-Hotelaria e em Pedagogia, sendo uma atuante como professora na Educação Especial e residente hoje no Rio de Janeiro. Por parte da família materna, além de minha irmã e eu, e que são de outra geração, uma sobrinha (Fisioterapia), um sobrinho (Administração), quatro primas (Educação Física, Ciências Sociais, Pedagogia e Administração, uma já é Mestra em Geografia pela UFRGS) e um primo (Educação Física) realizaram o Ensino Superior. Meu filho realizou a graduação em Relações

Internacionais e mestrado em Relações Fronteiriças, ambas as formações na Universidade Federal de Roraima, onde passou a morar com seu pai aos 17 anos – seu pai é negro, geólogo, realizou sua formação até o doutorado na UFRGS, onde nos conhecemos, e é professor associado na UFRR. Apenas minha irmã, uma prima, meu filho e eu realizamos a graduação em uma universidade pública. Assim, temos 3 professoras na família, todas do Município de Porto Alegre – minha irmã que se aposentou em 2023 e duas primas que estão em atividade e resistem e esperanças no cotidiano na defesa da educação antirracista, assim como minha prima graduada em Educação Física, residente em Teutônia, que é atuante da ONG Alphorria e também na liderança de mulheres negras³.

Cabe aqui um parêntese, para um registro de um momento histórico do País, principalmente para nós, mulheres da minha família, e que nos posicionamos politicamente – não há como esquecer os tempos sombrios que passamos no Brasil: o impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016 – que se configurou pela violência de gênero e mostrou o poder da mídia. Seu impeachment foi marcado pelo machismo, pelo elitismo, as famílias tradicionais influenciaram grandemente, assim como o capital. Assim se configurou como um golpe, que era conseguir o impedimento de Dilma Rousseff e, ao mesmo tempo, inviabilizar a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2018. Assim, ocorreu a prisão de Lula em abril de 2018, em que ele, assim como seus apoiadores na sociedade, passaram a lutar contra a injustiça com resistência e insubmissão. O Brasil passou assim por uma onda neoliberal e conservadora a partir de Michel Temer (2016-2019) e da eleição de Bolsonaro (2019-2022) e que atingiu diretamente as universidades públicas, chegamos a escutar de um dos ministros da educação de Bolsonaro, Milton Ribeiro (pastor, teólogo e advogado brasileiro): “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”, ou seja, Universidade para Poucos, que é a tradução do Projeto de Bolsonaro para as universidades públicas federais: “poucos” significa as classes dominantes deste país, e o objetivo é que a universidade tenha a perda em seu papel crítico na sociedade,

3 O Movimento de Mulheres Negras no Brasil tem uma história rica e complexa, marcada pela luta contra o racismo, sexismo e desigualdades sociais e é um dos mais respeitados no mundo e referência mundial em alguns temas de interesse no plano internacional. O movimento tem se destacado em diversas áreas, como na educação, através do processo de inclusão de pessoas negras nas universidades, e na saúde da população negra. Importante ressaltar que as mulheres negras têm contribuído significativamente para organizações do movimento, como lideranças comunitárias, escritoras, trabalhadoras domésticas, ativistas pela abolição da escravidão e direitos civis, bem como no meio cultural. Uma figura chave nesse movimento foi Lélia Gonzalez, nascida em Belo Horizonte, uma antropóloga e professora que enfatizou a importância do combate ao racismo nas lutas das mulheres negras – assim como Maria Beatriz Nascimento, nascida no Rio de Janeiro, historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos; e Luiza Helena Bairros, nascida em Porto Alegre, administradora, socióloga e política brasileira e que foi marcante como pesquisadora na área de políticas públicas para a população afrodescendente: <https://www.geledes.org.br/o-movimento-da-mulher-negra-brasileira-historia-tendencia-e-dilemas-contemporaneos/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

principalmente nomeando reitores não eleitos pela comunidade acadêmica, como é o caso da UFRGS. Tivemos pressão sobre as universidades, inclusive uma das investigações contra universidades resultou na morte do Reitor da UFSC, em 2017. Temos também como consequência o assassinato de Marielle Franco, em março de 2018, juntamente com Anderson Gomes, o motorista que a acompanhava, após sua participação em um encontro na Casa das Pretas, uma instituição que foi criada por mulheres negras e que combate desigualdades de gênero e de pobreza. Ocorreram agressões e violências contra lideranças indígenas, camponesas, defensores de direitos humanos e ambientalistas... Fora a fase emblemática da pandemia, que gerou uma crise mundial e o genocídio brasileiro de um governo que se dizia contra a vacinação e infectologistas e que resultou em mais de 700 mil mortos no País. Em nível familiar, perdemos para a Covid-19 a noiva de meu sobrinho, de 27 anos, e os pais dela, ambos com 60 anos, restando somente o filho mais velho – destruiu-se uma família negra, assim como tantas outras no Brasil e no mundo; além de uma prima muito querida, e que era como a irmã mais velha nossa, com 66 anos – a saúde mental entra em colapso, assim como cresce a vulnerabilidade no País em nível de fome e desemprego, atingindo as famílias negras, mulheres, principalmente as mulheres negras e a juventude negra de periferia (dados da CPI Covid e IBGE)... Mas o esperar retornou com a soltura de Lula, em abril de 2019 (houve uma comemoração imensa com manifestações da população), que superou Bolsonaro nas eleições em 2022. Lula assumiu o governo em 2023 e hoje temos mulheres negras e indígenas em ministérios, com destaque para Anielle Franco (irmã de Marielle Franco, educadora, jornalista, escritora e diretora do Instituto Marielle Franco), no Ministério da Igualdade Racial; Sônia Guajajara (líder indígena brasileira, Política do PSol.), no Ministério dos Povos Originários; Margareth Menezes (cantora, compositora, atriz e política brasileira), no Ministério da Cultura; e Sílvio Almeida (negro, advogado, filósofo e professor universitário brasileiro), atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil... Assim, temos que confiar no atual governo mais democrático que temos na atualidade, mas ficarmos atentos/as e sempre esperançosos para podermos reconstruir as lutas que certamente são necessárias na sociedade como um todo e que envolve as políticas públicas de inclusão social. A vigilância crítica tem que ser permanente, mesmo nos governos atuais, pois a independência do pensamento não é partidária e tem que ser fiel à diversidade, porquanto a universidade tem uma produção epistemológica que deve se comprometer com a liberdade e andar de braços dados com a diversidade que a compõe.



Minha bisavó paterna



Minha avó paterna



Minha mãe



Minha avó materna

Destaco, por fim, a importância de minha mãe em minha trajetória profissional. Minha mãe foi trabalhadora doméstica na casa de duas professoras do estado e era diarista na casa de uma professora da UFRGS, a Profa. Lilia Pinto de Ornellas, do Departamento de Paleontologia/Instituto de Geociências. Foi assim que adentramos na UFRGS: a partir do trabalho de diarista de minha mãe, que comentou sobre nós atuarmos no comércio e ela nos levou para atuar no Departamento de Paleontologia, primeiro minha irmã, em março/1978, e eu em setembro/1978, e fomos efetivadas como estatutárias a partir de 01/12/1979.

Nosso ingresso e permanência na UFRGS representaram um avanço em nível educacional, pois conseguimos terminar nosso Ensino Médio noturno trabalhando e realizando cursos de capacitação, o que muito colaborou em nossa vida e da família. Assim, conseguimos realizar o vestibular e ingressar no Ensino Superior, graças ao pai do Ronaldinho Gaúcho, que trabalhava na bilheteria do estádio Olímpico e conhecia dois sócios ligados a um Cursinho Pré-Vestibular e nos conseguiu bolsas integral e parcial, respectivamente, para mim e minha irmã (a família de origem do Ronaldinho é a família Assis, que reside e convive conosco ainda hoje, e se situa entre o bairro Vila Nova e Restinga – é, aliás, a maior família que conheço). Hoje nem Dona Miguelina e nem Seu João podem receber meus agradecimentos, pois já faleceram, mas eles nos incentivaram muito, dando-nos coragem para continuar os estudos naquela época. Hoje, minha irmã é pedagoga e especialista na Área de Gestão, está aposentada da UFRGS e como professora do município de Porto Alegre. Eu realizei Pedagogia, especialização em Gestão da Educação, o mestrado em Educação e esta tese deve encerrar minha última fase, do doutorado em Educação.

1 INTRODUÇÃO

*Preta a essência que busco
Batuco no lusco fusco
Do meu próprio ser
Lapido, ancestralizo
Estudo e questiono
Com muita paciência
Mas jamais abandono
A minha pretessência (Duan Kissonde, 2020, p.33).*

A presente tese se realiza no PPGEDU/UFRGS, na Linha de Pesquisa *Educação, Culturas e Humanidades*, e tematiza a construção de estratégias de excelência acadêmica e profissional na perspectiva das vivências de jovens estudantes negras, depois da experiência no PET/PPJ/UFRGS. A busca pela compreensão das trajetórias **após** a experiência de bolsista de extensão Ação Afirmativa justifica-se pelo ensejo de comprovar mudanças de fato na inserção acadêmica e laboral das estudantes negras, uma vez que, no mestrado, eu já havia estudado a formação humana e ético-política no percurso **durante** a vivência no PET/PPJ. A oportunidade de uma bolsa acadêmica nem sempre era alcançada por pessoas negras na UFRGS, o que me fez buscar saber se a experiência produziu impactos na inserção cidadã dessas mulheres e, portanto, de suas famílias e comunidades. Almejei demonstrar que as trajetórias dessas jovens se cruzam no PET/PPJ, se criaram pelos laços de solidariedade e sororidade estabelecidos no espaço universitário, que são característicos da forma particular de agir de mulheres negras, apontadas por autoras como bell hooks e Nilma Lino Gomes. Na tese, evidencio como os caminhos acadêmicos e laborais se abrem ou se fecham para uma jovem negra em graduação ou graduada, tanto no campo da inserção acadêmica quanto no campo da entrada no mercado de trabalho, encruzilhadas previstas após a conclusão de um curso universitário. A tese defenderá que as estudantes universitárias negras, ingressantes por Ações Afirmativas, tiveram mais barreiras na consecução de sua vida acadêmica e laboral, notadamente amplificadas pela pandemia, que acirrou as desigualdades interseccionadas por raça, classe e gênero. Comprova-se que a principal estratégia é a construção de uma rede de mulheres negras que se faz antes, dentro ou fora da universidade, e se redimensiona pela oportunidade encontrada no PET/PPJ. Tal rede tem aspectos comunitaristas, de relação com movimentos sociais e políticos emancipatórios, assim como laços familiares e de ancestralidade comuns.

A seguir, anuncio minha trajetória e a relação com as opções de pesquisa, destacando minha compreensão do contexto das mulheres negras no Brasil, seus modos de agir, de viver e

de pensar, como particularidades gerais entrelaçadas na tese com as singularidades das estudantes analisadas.

No dia 20/11/2023, data da Consciência Negra no Brasil, o Ministério da Igualdade Racial (MIR) divulgou Relatório em que há a constatação de que as mulheres negras são as que mais sofrem violência de gênero. De acordo com o estudo, com informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022, a sociedade brasileira é majoritariamente negra, na qual a população preta e parda totaliza 119,75 milhões de brasileiros e responde por 56% da população total. As mulheres negras são o maior grupo populacional, 60,6 milhões, sendo 11,30 milhões de mulheres pretas e 49,3 milhões de mulheres pardas, que respondem por mais de 28% da população total. Segundo o Relatório, embora tenha havido melhoras expressivas nos indicadores de escolaridade das mulheres negras, as desigualdades raciais na educação permanecem em níveis bastante elevados. O percentual de mulheres negras com Ensino Superior completo é de 14,70% ante 29% das brancas.

Segundo dados do IBGE (2021), “[...] o recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas estavam mais envolvidas com os cuidados de pessoas e os afazeres domésticos, com o registro de 22,0 horas semanais em 2019, ante 20,7 horas para mulheres brancas”. As principais conclusões que se obtêm através da pesquisa *Estatísticas de Gênero, Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, de 04 de março de 2021, indicam que, apesar de uma relativa melhora nas condições de vida das mulheres, quando comparadas aos homens, ainda devemos nos manter atentas para a desigualdade entre as vivências de mulheres brancas para pretas pardas:

A ampliação de políticas sociais ao longo do tempo, incrementando as condições de vida da população em geral, fomenta a melhora de alguns indicadores sociais das mulheres, como na área de saúde e educação. No entanto, não é suficiente para colocá-las em situação de igualdade com os homens em outras esferas, em especial no mercado de trabalho e em espaços de tomada de decisão (IBGE, 2021).

Quanto a trabalho, renda e pobreza, o Relatório divulgado pelo MIR revela que o racismo, a discriminação de gênero e o menor acesso à escolaridade contribuem diretamente para o acesso a postos de trabalho precários, com baixa remuneração e sem acesso a direitos básicos como previdência e salário-mínimo. “Em 2018, quase 48% das mulheres negras ocupadas estavam em ocupações informais, entre as mulheres brancas, esse percentual foi de menos de 35%”. A pesquisa ainda destaca que as mulheres negras ocupam em maior presença o setor de serviços domésticos: dos quase seis milhões de trabalhadores domésticos, mais de

67% são mulheres negras que trabalham sem carteira assinada (75,3%) e sem contribuição para a previdência social (64,7%), cujos rendimentos do trabalho as colocam em situação de pobreza (26,2%) ou de extrema pobreza (13,4%). Em 2018, segundo o IBGE, o rendimento médio das mulheres negras foi de menos de 60% do rendimento das mulheres brancas. Quando comparadas aos homens brancos, esse indicador é inferior a 45%.

O cruzamento de dados da quantidade de mulheres negras com os indicadores sociais a ela relacionados expõe as desigualdades através dos marcadores de raça, gênero e classe, colocando as mulheres negras em situação adversa na sociedade brasileira, notadamente no campo da educação. Segundo análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), as mulheres negras eram 27% dos estudantes do Ensino Superior público em 2019. A partir do conjunto de políticas de Ações Afirmativas, com o objetivo de correção de desigualdades e de reparação histórica, tais como a Lei 12.711/12, que legisla sobre a reserva de vagas ou cotas no ingresso na Educação Superior, a presença das mulheres negras no Ensino Superior avançou significativamente nos indicadores educacionais nas últimas duas décadas. Porém, tal crescimento não se reflete simultaneamente no acesso ao trabalho e à renda, já que compõe o grupo majoritário na base da pirâmide social, segundo o *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (Marcondes *et al.*, 2013).

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, assegura a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a estudantes oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. As demais vagas permanecem para ampla concorrência. Essa lei foi sancionada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reserva de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

No caso da UFRGS, o ano de 2008 é o marco temporal da institucionalização da reserva de vagas no ingresso na graduação, conforme Decisão nº 134/2007 do CONSUN. Vejamos um trecho:

Art. 1º:- Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, de candidatos egressos do Sistema de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas. Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação das UFRGS serão garantidas, no mínimo, 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. § 2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular [...].Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao dispositivo no § 3º do Art. 10. Parágrafo Único – O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração etnicorracial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no § 2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração etnicorracial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular (UFRGS, 2007).

De 2008 até 2022, houve mudanças no ingresso que podem ser observadas através da página *web* da Comissão de Ações Afirmativas (CAF/UFRGS)⁴ ou por meio de estudos no campo da Educação sobre tal experiência, como o de Eliane Almeida de Souza (2017), que representa a tese marco dos 10 anos de cotas na UFRGS, centrando seu estudo nas cotas raciais e analisando não apenas o ingresso, mas também a permanência, por meio da trajetória acadêmica dos estudantes cotistas negros na UFRGS, considerando as categorias de inserção, adaptação e empoderamento. Destaca-se também a dissertação de Hodo Figueiredo (2020), que analisa a atuação da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial. Igualmente, outra tese que marca os estudos no PPGEDU sobre a temática da presença de pessoas e comunidades negras na UFRGS, é a de Maria Conceição Lopes Fontoura (2017), que trata da Invasão/Ocupação da UFRGS, na qual a autora destaca a presença de mulheres negras e homens negros na UFRGS, antes e depois do marco das Ações Afirmativas na UFRGS, elaborando um histórico precioso da presença negra na universidade. Além dessa importante tese, ressaltar também a dissertação de Rita de Cássia dos Santos Camisolão (2020), que cartografa o acolhimento ao estudante negro na UFRGS e demonstra os coletivos e as redes formadas pelos jovens como a garantia e o suporte de fato para a permanência e o acolhimento efetivo e afetivo da estudantada negra, ingressa ou não por Ações Afirmativas, no caso da UFRGS, no período estudado. No capítulo 3, aprofundarei uma revisão de literatura com a apreciação de pesquisas em outras Instituições de Ensino e Pesquisa.

4 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/>. Acesso em: 08 set. 2022.

Nilma Lino Gomes (2017) empreende estudos sobre a história da educação das pessoas negras no Brasil, observa as estratégias próprias de criação de processos de lutas em situações adversas, que incluem o crime da escravização e as políticas estatais de cerceamento do acesso à escolarização em nosso país. A autora evidencia o Movimento Negro como ator político fundamental no campo da Educação, notadamente o movimento das mulheres negras como protagonistas de ações e transformações no campo das políticas educacionais, tais como as cotas raciais e legislações que obrigam o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica à superior.

Defendo que a educação é um direito básico em processo de conquista para as mulheres negras, porém deve ser considerado na relação com outros indicadores que as colocam em situação de desvantagem social. Lembremos que, do total de residências chefiadas por mulheres negras no Brasil, 63% estão abaixo da linha de pobreza (IBGE, 2020). Em 2020, a renda média das mulheres foi de R\$ 1.985, enquanto a dos homens foi de R\$2.555. Todavia, quando separamos por raça/cor, a renda média de homens brancos é de R\$ 3.567,75, de mulheres brancas, R\$ 2.767,83, de homens negros, R\$ 2.376,43 e, de mulheres negras, de R\$ 1.931,93 (IBGE, 2020). Pode-se notar que as mulheres negras constituem demarcadores de diferença por meio da indicação das maiores distâncias em termos de desigualdade social entre homens e mulheres brancas, conforme os dados quantificados acima e divulgados por Santos (2022), no texto intitulado *Defender as Ações Afirmativas é defender os direitos educacionais de meninas e mulheres*.

Santos (2022) afirma que a Lei Áurea foi uma falsa ou inconclusa abolição e destaca que as mulheres negras são as mais atingidas no presente atravessado pelo passado. Vejamos sua assertiva:

Em 2022, 134 anos após a falsa abolição, o racismo que ‘fundamentou’ a desumanização e objetificação de pessoas negras, colocando-as na condição de escravizadas, continua a sustentar o modelo de desenvolvimento exploratório, excludente e desigual no País. E, dentro deste projeto de sociedade, pessoas não-negras, especialmente mulheres negras, são as mais vulnerabilizadas.

Conforme dados referentes à situação atual da mulher no Brasil, esta tese, *Mulher negra em movimento: trajetórias de estudantes cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) na UFRGS (2012-2022)*, constitui-se em potência de vida e de vidas – vidas de avós, mães, tias, irmãs, amigas e de discentes negras de graduação e pós-graduação. Ela representa um caminhar, uma trajetória entrelaçada a várias outras trajetórias. Essas trajetórias têm memórias de mulheres negras e de

homens negros. Representa um marco em minha história familiar, pois sou a primeira a realizar o mestrado e a primeira a almejar o título de doutora, não por *status*, mas por acreditar que outras mulheres negras precisam conhecer a minha história e de outras tantas mulheres negras pelo mundo que me compõe.

Minha história pessoal é marcada por uma família liderada pela força feminina negra e pelas adversidades e desvantagens no acesso à educação e ao trabalho. Éramos seis, e, hoje, somos cinco irmãos, prevalecendo as mulheres ainda, uma vez que sempre fomos a liderança da família em todos os momentos.

Dessa forma, como já narrei, nossa família foi se desenvolvendo, e estudamos até o Ensino Médio, a seguir, entramos no mundo do trabalho, única forma de sobrevivermos; meu pai, marceneiro, e minha mãe, trabalhadora doméstica, foram sinceros ao afirmar que poderiam nos dar apenas até o 2º grau. Tínhamos que nos sustentar e ajudar na casa, dividíamos todas as despesas, especialmente quando meu pai se desempregava, visto que o trabalho era precário para pessoas sem o Ensino Fundamental completo, como ele e minha mãe. Estou na UFRGS graças à minha mãe, que era trabalhadora doméstica e também trabalhava como diarista com uma professora da UFRGS e nos indicou a ela, que nos assumiu em um Projeto da FAPERGS. Logo depois, a UFRGS nos acolheu como CLT, assim como a outros técnicos, e, posteriormente, fomos inseridas no quadro, na qualidade de estatutárias.

O meu maior aprendizado na UFRGS é estar no ambiente de trabalho e ver como se dão as relações da branquitude. Nossa invisibilidade enquanto negras transparece no momento do encontro e traz à lembrança momentos em que uma pessoa chegava para ser atendida, quando eu era Secretária de Departamento, e se dirigia à chefia, sem ao menos me ver, assim como tantos outros faziam; e dialogavam – na maioria das vezes se cumprimentavam e dialogavam através da branquitude, perguntavam-se: *tua origem é italiana? Espanhola? Esses olhos azuis, verdes, qual a origem?* Assim foi por muitos anos e ainda é – ser branco é ter origem, é ter um lugar de onde se parte, de onde se vem. E nós, negros/as? Não há perguntas, pois somos apenas quem atende e por quem muitas pessoas passam sem saber de onde somos ou quem somos.

Dessa forma, reitero que o compromisso de sobreviver pelo trabalho laboral é algo que me faz sentir e pensar de forma singular as mulheres que participaram desta pesquisa, negras como eu, de famílias trabalhadoras como a minha. Nossos trabalhos garantem nossa sobrevivência e são por vezes a única forma de garantir a vida de nossos familiares, igualmente o contrário é válido, como pude constatar no estudo em momentos de pandemia e de volta para a casa de jovens estudantes negras, cotistas na UFRGS.

As trajetórias e experiências das egressas negras do PET/PPJ são experiências distintas das vividas por jovens brancas estudantes na UFRGS, mesmo que cotistas sociais. Nessa perspectiva, os estudos da branquitude tomam lugar crescente na análise que ora apresento na tese.

Para corroborar o que expus anteriormente, sobre conviver no mesmo espaço da branquitude em uma instituição de Ensino Superior ou em outro espaço, Cardoso (2014, p. 89) nos ajuda a interpretar o que é “ser branco” e o que é “ser negro” no Brasil:

[...] podemos interpretar o significado de ser branco como: colonizador, escravizador, proprietário, moderno. Enquanto o negro possui os seguintes significados: colonizado, escravizado, objeto, resquício do passado. O encontro entre o branco e o negro como iguais não é possível. Em virtude de viverem em tempos diferentes, o branco no presente e o negro no passado. São duas pessoas diferentes, dividindo o mesmo espaço, porém, não vivem de forma simultânea. Além disso, o negro macula a modernidade brasileira, por representar o símbolo da escravidão, mesmo depois do seu fim. Pelo contrário, o branco dignifica o Brasil, a partir do pressuposto de que ser branco é ser do tempo presente, ou seja, significa ‘superação’, ‘evolução’, ‘avanço’ do passado; o passado que o negro representa.

As relações da branquitude que vivi e vivo, aqui conceituadas por Cardoso (2014), também são trazidas por Collins (2016), quando cita o status de *outsider within* (estrangeira de dentro, forasteira de dentro), onde se dá, nesse espaço, a oportunidade de virar a chave da invisibilidade – rememorando quando sua mãe era trabalhadora doméstica, como a minha – virar a chave para além da construção da invisibilidade – o momento de acessar as fraquezas da branquitude e como as violências do mundo da branquitude se constroem.

Esse lugar de invisibilidade do meu espaço de trabalho também me mostrou os pactos narcísicos da branquitude antes e na atualidade – na atualidade pela pressão dos Movimentos Sociais. Collins, assim, demonstra que o lugar que as mulheres negras ocupam é o de *forasteira de dentro*: por estar e, ao mesmo tempo, não estar; compreende-se esse lugar como um espaço de fronteira ocupado por grupos com poder desigual, pois, ao mesmo tempo que essas mulheres estão dentro de algumas instituições, não são tratadas como iguais. Fica, assim, o que bell hooks (2019a) denomina de “estar à margem, mas não fazer parte do centro”. Dessa forma, ser uma *outsider within* significa, para nós mulheres negras, o reconhecimento do processo de opressão e dominação que interferem na nossa trajetória de aprendizado, pesquisa e reconhecimento do nosso trabalho para rompermos com essas lógicas.

Georg Simmel (1921) é um autor seminal nos estudos sociológicos sobre o conceito de estrangeiro, que é referência a partir da leitura de Collins (2016), e destaca que, mesmo com

os obstáculos enfrentados por *outsiders within*, no caso das mulheres negras, podem existir benefícios no que tange ao tal status. Tais benefícios são observados a partir de um ponto ainda não muito explorado acerca da condição de mulher negra na qualidade de *outsider within*. Vejamos:

Alguns dos benefícios do status de *outsider within* incluem: 1. a definição de Simmel de ‘objetividade’ como ‘uma peculiar composição de proximidade e distância, preocupação e indiferença’; 2. a tendência das pessoas de se abrirem para ‘estranhos’ de maneiras que nunca fariam umas com as outras; e 3. a habilidade do ‘estrangeiro’ em ver padrões que dificilmente podem ser percebidos por aqueles imersos nas situações (Collins, 2016, p. 100).

Busquei analisar o status *outsiders within* nas estudantes negras participantes de minha investigação, considerando as estratégias desenvolvidas por elas em suas trajetórias de vida acadêmica e laboral, assim como o fato de acessarem bolsas no PET/PPJ/UFRGS pelo critério de serem usuárias de política de Ações Afirmativas, na qualidade de cotistas raciais.

Parto de minha própria experiência para afirmar que chegar até aqui foi complicado, difícil, choroso, duvidoso, principalmente pelo relatado acima e por outras situações vividas – cito essas palavras por ter sofrido e por ter dito o quanto desejei desistir da conclusão desta tese. Foi doloroso e ainda é, pois só quem passa pela experiência sente e sabe as dificuldades de trabalhar e estudar, pois enfrentamos esgotamentos e só quando paramos nos damos conta de que o tempo passa rápido – principalmente nos períodos da pandemia e no pós-pandemia, e suas consequências na saúde mental e em todas as áreas de nossa vida cotidiana.

A minha experiência profissional, além de estudante e pesquisadora na UFRGS, sofreu muitos cortes e recortes – sempre com seus altos e baixos, em função da prioridade pelo trabalho e pela sobrevivência em torno da família. Uma das experiências marcantes na UFRGS foi entre os anos de 1995 e 1996, momento em que vivi a experiência como professora das Séries Iniciais do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS (PEFJAT/UFRGS) – por ter realizado o Curso de Pedagogia/UFRGS – Habilitação Séries Iniciais, de 1988-1992; ademais, atuei também como alfabetizadora no Serviço Social do Comércio (SESC). Essas experiências levaram-me a diferenciar representações de professora de EJA em uma instituição pública e em uma instituição privada.

O PEFJAT na UFRGS consistia em um coletivo composto pelo corpo técnico da UFRGS, estudantes e professores no atendimento aos colegas que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Posteriormente, passou a atender demandas da comunidade. Na

atualidade, há muitos técnicos administrativos e estudantes que atuaram no PEFJAT e que cursaram mestrado e doutorado na UFRGS, e também atuam como docentes concursados na UFRGS e demais instituições de ensino como docentes de Ensino Básico e de Ensino Superior.

Outro momento crucial da minha vida profissional ocorreu entre os anos de 1997 a 2000, período em que estive em lotação provisória na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e integrei a equipe de técnicos administrativos. Nesse período, atuei na área de recursos humanos e também na formação de professores da Escola Técnica do Comércio, ministrando as disciplinas de *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* e *Metodologia do Ensino de Ciências*.

Ao retornar para a UFRGS, no ano de 2001, voltei a integrar o quadro de técnicos administrativos da Faculdade de Educação/UFRGS. Passei também a atuar junto ao Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE/EJA), no qual participei na formação de professores de EJA na capital e no interior do estado do RS.

Realizei a Especialização em Gestão da Educação/FACED/UFRGS, entre os anos de 2003 e 2004. Meu trabalho de conclusão versou sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do município de Montenegro/RS. Tal experiência foi significativa e possibilitou-me percorrer e conhecer a gestão escolar de uma escola pública e sua relação com o ensino noturno de EJA, principalmente no que tange ao espaço físico destinado a esse grupo de estudantes – o pertencimento da EJA no espaço escolar.

Ainda sobre as experiências que me constituem como profissional da educação, penso ser importante destacar minha participação, por duas vezes, como representante dos técnicos administrativos da Faculdade de Educação na Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ASSUFRGS). Da mesma forma, destaco que participei do Conselho da Unidade da Faculdade de Educação (CONFACED) e que integrei, no período de 2006 a 2007, o Conselho Universitário da UFRGS (CONSUN), num momento de discussão e da aprovação da política de Ações Afirmativas na UFRGS. Passei a compor a equipe técnica da Secretaria Acadêmica do PPGEDU em junho de 2014 e, no final de 2019, após passar por situações conflituosas dentro do setor e dialogar com a Coordenação, decidi continuar em função dos colegas cotistas e, dessa forma, ter forças para terminar o doutorado. No ano de 2021, passei a integrar a Comissão de Ações Afirmativas do PPGEDU, entretanto, em função do cargo de Secretária Acadêmica do PPGEDU a partir de agosto de 2021, as demandas cresceram e outro técnico substituiu-me.

Escrever sobre minha família e minha trajetória me remete a Grada Kilomba (2019) e bell hooks (2019a; 2019b), quando nos transportam para nossa ancestralidade, questionando-nos quanto a quem somos e quais nossas origens, fazendo-nos rever nosso passado e a buscar compreender qual nossa cosmovisão. Falo do meu espaço de mulher negra e exemplifico, aqui, com um pouco das vivências de minha avó e de meus pais.

Minha avó faleceu aos quase 104 anos de idade, criou seis filhos e a maioria de seus netos; sua mãe nasceu em 1878 – na Lei do Ventre Livre, filha de escravizados –, e faleceu aos 97 anos, em 1975 – eram 2 irmãs e 2 irmãos, todos já se foram desse plano, todos viveram em média 90 anos. Ela nunca nos falou sobre a escravização, assim como de nossos antepassados, já que sua vivência e de minha bisavó, durante muito tempo, com pessoas com ascendência europeia, bem como o fato de ter sido praticamente *criada* nessas famílias (minha bisavó), alheou-a a sua própria história enquanto afrodescendente – o que repercutiu em nossa família, porquanto parecia ser doloroso demais falar sobre a escravização ou a história da raça negra.

Conforme estudos de Silva *et al.* (2017, p. 60):

Através de leis e de ações que levavam em consideração a cor da pele, muitos limites foram impostos pelo Estado à população negra. Cidadania, trabalho, educação, liberdade e, até mesmo, infância nunca tiveram significados equânimes para negros e brancos na construção social do sujeito sul-rio-grandense. Para a negritude, em os seus matizes, o Estado reservou o espaço da invisibilidade.

Esse espaço de invisibilidade foi sendo rompido pelas estratégias de organização das mulheres negras, cujas lutas por liberdade alcançaram cidadania através da educação formal e da inserção no magistério como alternativa mais comum. A trajetória de minha família se assemelha a de muitas personagens encontradas em documentação histórica sul-rio-grandense (Silva *et al.*, 2017).

Chimamanda Adichie (2009) nos traz a importância das histórias de vida nesse mundo tão diverso, levando-nos a ter o cuidado com uma narrativa única na educação, incutindo-nos a pensar acerca de quais histórias são narradas com maior incidência, ou mesmo valorizadas em detrimento de outras, distorcidas e/ou silenciadas: “Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (Adichie, 2009).

Essa universidade, possibilitada ou reinventada pelas *Ações Afirmativas*, que hoje se compõe de jovens negras e negros, mulheres e homens negros, faz-me melhor e me faz

continuar lutando e resistindo no meu espaço de trabalho. Digo desse lugar que ocupo, há 44 anos: não é fácil, mas é bom, a espiritualidade ancestral me permite estar aqui, dialogando e *com-vivendo* com tantas pessoas, de origens tão diversas. Amo meu fazer, e ele compõe-me enquanto ação no cotidiano, de estar na convivência com colegas técnico-administrativos, discentes e docentes da UFRGS. Acredito que a comunidade UFRGS me compõe mais do que ela imagina.

Sou negra, divorciada desde 2001, mãe de um homem negro que desenvolve atividades com Ação Humanitária/Imigração – que vê toda a miserabilidade e violência contra crianças, jovens, mulheres e homens nesse planeta. Tenho, em meu filho, um dos meus exemplos de vida, além de meus pais e minhas irmãs e irmãos. A ação da qual ele participa representa muita gente, e nos faz pensar e repensar sobre o respeito à liberdade de ser e estar no mundo, na pluralidade de ideias, na escuta e no diálogo.

Todas essas experiências, com ênfase na última relatada, aliadas ao convívio assíduo e afetivo com colegas de trabalho, professores e estudantes da graduação e da pós-graduação e, sobretudo, com as Ações Afirmativas aprovadas no PPGEDU, em 2016, instigaram-me a me inscrever na seleção de doutorado na Linha de Pesquisa *Políticas e Gestão dos Processos Educacionais*, centrando meu projeto de pesquisa na questão das Ações Afirmativas e Mulheres Negras.

Dito isso, ressalto que a tese simboliza a continuidade da pesquisa desenvolvida no mestrado, sobretudo porque pesquisei a *Formação Ético-política de Estudantes Cotistas* tendo como cenário o Programa de Educação Tutorial Políticas Públicas de Juventudes (PET/PPJ) e seu significado na trajetória acadêmico-profissional de estudantes cotistas.

Como resultado do estudo de mestrado, situei dois grupos de estudantes que foram importantes, na medida em que definiram, naquele momento, suas identidades e seus anseios. Foi constatado que, para o *Grupo 1*, o PET/PPJ colaborou no ato de compreender o estar na universidade, o ato de aprender e do ensinar na universidade, pois sua percepção era de distanciamento pedagógico, a dificuldade era crescer na aprendizagem, ser o primeiro da família a ingressar no Ensino Superior – encaravam o conhecimento, aprendizagem, extensão e pesquisa como meios de sucesso acadêmico para um fim de diplomação e melhoria da qualidade de vida; para o *Grupo 2*, a importância do PET/PPJ era na militância política junto à juventude – o conhecimento para o fortalecimento dos movimentos sociais, em que o objetivo era o engajamento político e a militância popular.

O PET/PPJ é um espaço de escuta social e de acolhimento na UFRGS, que carece de estudos acerca de seus impactos na formação dos discentes em curso, bem como de seus

egressos. Portanto, ao acolher grupos que não conseguiam ter acesso ao Ensino Superior, o programa corrobora a construção de uma política de democratização da universidade pública, fortalecendo assim a aplicação da Lei n.º 12.711/2012, que tem como proposição reduzir as diferenças entre as classes sociais, congregando pretos, pardos e indígenas a problematizarem a qualidade da Educação Básica brasileira no tocante às formas de acesso diferenciado para estudantes oriundos das escolas públicas.

No blog do programa⁵, afirma-se que

Em 2012, com a avaliação institucional feita pela UFRGS sobre as cotas, depois de cinco anos desta política na Universidade, o grupo considerou a necessidade de aprofundar o estudo sobre ingresso e permanência na universidade pública, priorizando ações junto a estudantes de escolas públicas e de cursos pré-vestibulares populares. A partir de experiências do grupo com oficinas no evento UFRGS Portas Abertas, avaliamos que a realização de oficinas com essa temática seria um eixo articulador capaz de aproximar universidade e comunidades populares, também possibilitando no grupo a potencialização das trajetórias e saberes diversos de seus integrantes, no exercício interdisciplinar.

O **problema de pesquisa** da presente tese referiu-se a “Como as experiências das estudantes negras, bolsistas de extensão no PET/PPJ/UFRGS, favorecem a construção de estratégias de permanência na universidade, concernentes à inserção laboral e à excelência acadêmica, enfocadamente depois da atuação no programa”?

O campo de pesquisa foi constituído pela participação de sete estudantes negras, bolsistas de extensão e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ), no período 2012-2022. Os critérios para a seleção das participantes foram: 1) as que trocaram de curso e que ainda estão na graduação; 2) as que permanecem no curso de ingresso; 3) graduadas e que estão na pós-graduação; e 4) as que trabalham em outras áreas após à formação na universidade.

O **objetivo geral** foi compreender e analisar a construção de estratégias nas trajetórias de estudantes negras, bolsistas de extensão selecionadas por Ações Afirmativas no Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PET/PPJ/UFRGS), com foco na compreensão de suas inserções acadêmicas e profissionais após sua egressão.

Os **objetivos específicos** foram:

- 1) Historicizar o Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) enquanto Política Pública no campo da Educação, em contexto endógeno e

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prograd/pet-programa-de-educacao-tutorial/>. Acesso em: 08 set. 2022.

exógeno à UFRGS, observando as transformações decorrentes da Lei de Cotas para ingresso na Educação Superior em 2012.

- 2) Analisar as trajetórias de acolhimento de estudantes negras, ingressantes por reserva de vagas raciais, no contexto do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ), na UFRGS.
- 3) Identificar elementos comuns nas escritas acadêmicas das estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ), considerando suas concepções de Educação e as escolhas de seus temas de interesse.
- 4) Mapear as estratégias próprias de permanência no mundo acadêmico, construídas pelas estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ).
- 5) Mapear as estratégias próprias de inserção no mundo do trabalho, construídas pelas estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ).

Para expor a análise pretendida e os caminhos que a sustentou, empírica e teoricamente, a tese foi organizada em sete capítulos. O Capítulo 2, após esta Introdução, tem por finalidade narrar os caminhos metodológicos e a transformação da pesquisa no momento da produção de dados. No Capítulo 3 apresento um breve Estado da Arte com os descritores Mulheres Negras e Educação Superior. No Capítulo 4, construo alguma referência acerca das Ações Afirmativas, enfocando a cota racial, uma vez que o motivo da escolha das jovens estudantes que participam da pesquisa está relacionado ao critério de terem sido selecionadas à bolsa de extensão pelo fato do ingresso na universidade via cotas. No Capítulo 5, abordo o histórico do Programa de Educação Tutorial no Brasil e sua implementação na UFRGS, referenciando o PET/PPJ/UFRGS como espaço de conexão entre a política e a vida acadêmica. No Capítulo 6, coração da tese, faço a análise dos dados, por meio da sistematização e citação da escuta por mim realizada, referenciando-me teoricamente no campo dos aportes do Feminismo Negro, dos estudos recentes sobre racismo no Brasil e da Interseccionalidade. Encerro a tese com o Capítulo 7, no qual narro as principais conclusões da pesquisa.

A seguir, anuncio o delineamento teórico-metodológico da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRANSFORMAÇÃO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

A metodologia foi baseada na abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2001), a pesquisa nessa perspectiva responde a questões muito particulares e sua preocupação, nas Ciências Sociais, é com um nível de realidade que não pode ser quantificado pela singularidade de sua expressão factual. A pesquisa qualitativa tem como centro o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo e complexo das relações, dos processos e dos fenômenos sociais, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A Educação é um fenômeno social por definição básica e um estudo que busque compreender processos e experiências educativas necessita desenvolver métodos capazes de alcançar análises em perspectiva qualitativa e em médio ou longo prazo. De alguma forma, é o caso desta tese, na medida em que dá sequência e dialoga com estudos anteriores. O campo de pesquisa foi constituído pela participação de sete estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do PET/PPJ, de um universo de 16 egressas negras. Houve, aliás, uma mudança no número previsto inicialmente de participantes, que consistia em seis estudantes. Os critérios iniciais para a seleção das participantes também sofreram alterações, pois foi acrescentado mais um item, referente às discentes que permaneceram no curso de ingresso: 1) as que trocaram de curso e que ainda estão na graduação; 2) as que permanecem no curso de ingresso; 3) graduadas e que estão na pós-graduação; e 4) as que trabalham em outras áreas após a formação na universidade.

A pesquisa se constituiu dos seguintes métodos:

- 1) *Análise documental*: foram compiladas as escritas acadêmicas das estudantes cotistas negras, tais como Trabalhos de Conclusão de Curso, textos apresentados em eventos ou periódicos científicos ou de extensão.
- 2) *Enquete preliminar* com estudantes negras bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ), conforme roteiro (Apêndice B).
- 3) *Entrevista semiestruturada*: as entrevistas foram conduzidas de forma presencial, sendo duas realizadas online, com uso da Plataforma *MConfUfrgs*. As entrevistas seguiram questões abertas previamente formuladas, conforme roteiro disponível no Apêndice C. Caracterizaram-se, portanto, como semiestruturadas. As falas foram transcritas na íntegra e dispostas para análise.

4) Foram selecionadas sete estudantes negras, conforme já mencionado, e foi realizado contato com elas, convidando-as a participar da pesquisa. A partir do aceite, foi enviado um Formulário *Google* com dados de identificação (Apêndice B). Na sequência, realizei a entrevista, com questões previamente definidas que pudessem mobilizar, de forma ampla, o acesso às questões de pesquisa que formulei, por meio de suas narrativas.

A entrevista, para Minayo (2001), compreende-se como uma forma de interação social, que parte do diálogo entre dois ou entre vários interlocutores. Realiza-se por iniciativa do entrevistador, cujo objetivo é construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, assim como a abordagem de temas igualmente pertinentes com vistas aos objetivos propostos para a investigação. Desse modo, é um momento privilegiado de produção de dados, ampliação do conhecimento sobre o objeto pesquisado, partindo-se da compreensão e atenção ao entendimento do que o outro tem a dizer.

Minayo (1993, p. 23) chama a atenção para o cuidado que temos que ter em relação ao que denominamos de pesquisa, pois é um processo que se constitui como inacabado e em permanente mudança. A pesquisa é uma

[...] atividade básica das ciências na indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados [...] (Minayo, 1993, p.23).

A análise dos dados é a etapa, nas pesquisas sociais, que possui três finalidades e que se complementam. A primeira, consiste na compreensão dos dados; a segunda, na confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa e na resposta às questões estabelecidas, e, a última, compreende a ampliação dos conhecimentos sobre o assunto, relacionando-o ao contexto cultural do qual faz parte (Minayo, 2001). Nesta fase, retomam-se as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os ante o material coletado e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final.

Assim, é preciso frisar que a pesquisa qualitativa se baseia na busca de informantes qualificados e intencionais que possam fazer emergir o significado dos vínculos que os sujeitos possuem com o tema em foco. Sendo assim, “amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (Minayo, 2001, p.43). As informações obtidas por meio das entrevistas estão divulgadas de forma anônima, garantindo o sigilo que assegura a privacidade dos estudantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Antes da realização das entrevistas gravadas, enviei-lhes, além do Formulário Google (Apêndice B), o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A). O questionário foi construído a partir de perguntas sobre gênero; o pertencimento racial; renda, número de pessoas que dependem da renda informada; qual o curso atual e turno do curso de graduação; qual o andamento do curso; por quem foram criadas; dados quanto à escolaridade e profissão dos pais e com quem residiam.

Após as entrevistas, criei nomes fictícios para a análise do material, preservando suas identidades. A investigação está no escopo da pesquisa maior da orientadora, resguardada pela aprovação no Comitê de Ética da UFRGS.

Os nomes fictícios foram assim denominados:

1) Assistente Social – vive seu cotidiano tanto acadêmico quanto profissional como assistente social e sente, luta e sobrevive nesse meio 24 horas por dia como uma mulher negra empoderada – passando constantemente por situações de racismo e fazendo do mestrado seu exílio para questionar o papel da assistente social e a luta antirracista como formação. *Foi Bolsista no PET Conexões Políticas Públicas de Juventude/UFRGS no período de 04/2014 a 01/2015 e entre 2015 e 2016 no PET Cenários de Práticas e de Estágios Curriculares Noturnos/UFRGS.* Tem 33 anos, atua como assistente social, tem um filho e seu companheiro desempenha a atividade de programador. Residente da zona sul de Porto Alegre, foi criada pelos pais e possui um casal de irmãos. A profissão da mãe é trabalhadora doméstica, com Ensino Médio incompleto, e o pai trabalha com montagem de elevadores e como pedreiro, com Ensino Médio completo. Possui um irmão e uma irmã. Coursou, de 2014 a 2018, a graduação em Assistência Social, recebendo os benefícios Prae⁶ e desenvolvendo atividades como bolsista administrativa Prae e realizando estágio na Prefeitura de Porto Alegre. Ingressou em 2023 no mestrado em Política Pública e Assistência Social. Realizou estágio não obrigatório 12/2014-07/2015; bolsa de monitoria 03/2016-09/2016 e bolsa de monitoria 09/2018-12/2018.

2) Pedagoga-Mãe – reconhece as dificuldades geradas por seu visual na universidade e as vividas na sua criação por parte de sua mãe e dedicará seu diploma a ela. Reside na zona norte de Porto Alegre. Tem consciência das dificuldades das crianças da periferia na pandemia. *Bolsista no PET/PPJ de 04/2016-03/2020.* Tem 34 anos e reside com o companheiro, que trabalha com tecnologia digital. Foi criada pela mãe. Seus pais são separados e a mãe é

6 Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, unidade da UFRGS que oferece serviços e ações para os estudantes, como acompanhamento social e pedagógico, auxílios financeiros, bolsas, casas de estudantes.

aposentada e exerceu a atividade de faxineira, seu pai, a de entregador de jornais. Tem uma irmã que reside com o pai e com outros irmãos por parte de pai. Ingressou no curso de Letras em 2014 e realizou a transferência interna para Pedagogia em 2018/1. Desde o início da graduação recebe o benefício Prae. Bolsa Estágio SEDUC-ERER (2021/2022). Desde final de 2022, desenvolve atividades como bolsista de monitoria.

3) Farmacêutica – aprovou para a residência/especialização em Farmácia Clínica/Universidade de São Paulo (USP) entre os oito selecionados em um grupo de mais de 200 candidatos. *Foi bolsista PET/PPJ no período de 02/2016 a 05/2020.* Foi criada na zona sul de Porto Alegre. Tem 29 anos, terminou o relacionamento com a companheira e mesmo assim continuaram dividindo o mesmo espaço durante a pandemia até seu retorno para Porto Alegre/RS, no pós-formatura em Farmácia/UFBA. Pais divorciados. Mãe, técnica de enfermagem. Foi criada pelos avôs e seu casal de irmãos foram criados pela mãe em outro relacionamento. Morou com a avó até ingressar na universidade. Reside em São Paulo. Atualmente, quando retorna de férias para Porto Alegre, reside com sua família, composta por sua mãe/esposo. Tem a avó como central em apoio a suas conquistas estudantis. Ingressou em Farmácia na UFRGS em 2017 e se transferiu em 2020 para a Universidade Federal da Bahia. Término do curso de Farmácia em 2022 e ingresso na residência multiprofissional em Farmácia Clínica na Universidade de São Paulo (Curso Lato Sensu/Especialização) em 2023 e término previsto para fevereiro de 2025, com bolsa do Ministério da Educação (MEC). Tem uma produção acadêmica significativa na área de Farmácia e luta pela permanência e continuidade na vida acadêmica na USP.

4) Historiadora – historicidade de luta ativa na vida acadêmica durante a pandemia e os processos de questionar a branquitude, o racismo na academia e o sonho da carreira acadêmica no mestrado e doutorado. *Período de PET/PPJ: 05/2017 a 03/2020.* Tem 26 anos e na pandemia voltou a residir com a mãe, a avó e três irmãos. Foi criada pela mãe e não menciona o pai. A mãe desenvolve a atividade de professora na Rede Municipal de Porto Alegre e ingressou no mestrado em 2023/2 no PPGEDU/UFRGS. Recebe o benefício Prae desde o ingresso no curso de História em 2017. Atualmente reside com o companheiro e é bolsista PIBIC/UFRGS como estudante de História e participa do Coletivo Alicerce.

5) Economista – relata sua vivência no Levante da Juventude e hoje narra sua dedicação exclusiva ao Curso de Ciências Econômicas noturna e confirma em seu estágio o sonho de

tornar-se economista. *Participou do PET/PPJ de 01/2018 a 06/2020*. Tem 33 anos, retornou a morar com os pais durante a pandemia no bairro Azenha em Porto Alegre. Na pandemia, retornou para morar com sua mãe. A partir de 2022 voltou a morar sozinha. Na atualidade, mora com o namorado, no bairro Cidade Baixa, no qual realiza o curso de Administração EAD e atua na mesma área. Foi criada pela mãe. Os pais estão separados – a mãe tem o Ensino Médio Completo e é funcionária pública e o pai é auxiliar de manutenção e estudou até o Ensino Fundamental. Possui um irmão mais velho, por parte de mãe. Da família do pai, tem mais quatro irmãos sanguíneos e mais três enteados. Ingressou a partir de novo vestibular no curso de Ciências Econômicas em 2019/1, mas antes fez as mudanças da Administração da UERGS para as Ciências Sociais da UFRGS (2012-2016) e posteriormente para o curso de Saúde Coletiva (2017/1-2018/2). Atualmente é estagiária no Bannisul, com contrato até 2026. É a única da família a ingressar na universidade pública e tem uma irmã e um irmão que estudam em uma universidade EAD, principalmente por exigência da área de atuação.

6) Arte-Educadora – Professora que vê a Arte como campo de estudos na Pedagogia com especificidade na Educação Infantil e confirma em seus estudos no mestrado. Possui o sonho de realizar estudos no exterior e retornar para o doutorado. *Atuou no PET/PPJ de 04/2020 a 06/2021*. Foi criada na zona norte de Porto Alegre. Tem 29 anos, apresenta-se como professora, pesquisadora e arte-educadora e reside com o companheiro, que atua na área de artes no bairro Cidade Baixa. Foi criada pela mãe. Pai e mãe são aposentados e com Ensino Superior incompleto – a mãe foi assistente de nutrição na Santa Casa e o pai trabalhou com construção civil e foi, durante muitos anos, professor de Edificações no Senai. Possui uma irmã e um irmão. Ingressou na graduação em 2016 e a concluiu em 2021, com o trabalho de conclusão de curso intitulado *Por uma educação antirracista na educação infantil: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas*. Ingressou no mestrado no PPGEDU/UFRGS em 2021.2.

7) Colorista – foi reconhecida como negra na universidade por colegas de curso e no PET/PPJ, uma vez que, a partir do *colorismo*⁷ singular experimentado em sua pele, tinha dúvidas, pois podia ter reconhecimento como branca ou assim o imaginava. Foi participante

7 *Colorismo e passabilidade* são termos usados na expressão da língua portuguesa no Brasil para tratar da identidade da pessoa em relação a sua identificação étnica e racial. No caso brasileiro, o racismo se pratica em função do fenótipo, portanto as características de cor da pele associadas a cabelo, nariz e boca, traçam os limites entre pretos, pardos e brancos. Pela intensa miscigenação aqui experimentada, uma pessoa parda pode passar a ser identificada como negra ou como branca, conforme o contexto local em que se insere. Os termos serão um pouco mais aprofundados e retomados nas considerações finais.

do Levante da Juventude. Foi criada na zona sul de Porto Alegre. Atua hoje na área de seu curso, como educadora física. *Período de PET/PPJ: 04/2013 a 03/2020*. Tem 29 anos, reside com o companheiro no bairro Cidade Baixa, que é professor do município e está no término do mestrado na UFRGS. Seus pais residem na Restinga. Sua mãe a criou como auxiliar de serviços gerais. Na atualidade, sua mãe está na profissão de telemarketing/3.º setor, após ter realizado no IFRS o curso Técnico em Comunicação. Seu pai estudou até a 5ª série do EF e foi porteiro, na maior parte do tempo, mas desempenhou atividades variadas, tais como obreiro e catador de materiais reciclados. Possui quatro irmãos, sendo a única que ingressou na universidade. Ingressou no curso de Educação Física em 2020/2, depois de realizar duas transferências: da Biblioteconomia 2013/2014 para o Serviço Social (2015-2020) e nova transferência interna para a Esefid. Bolsista PIBIC no Serviço Social (2018/2019) e na Educação Física (de 2021 a início de 2023). Ao ingressar no curso de Educação Física, perdeu o benefício Prael que recebeu desde o ingresso no curso de Biblioteconomia, pois passou a desenvolver atividades de professora de Pilates.

As entrevistas foram analisadas a partir da premissa do reconhecimento da existência da categoria do racismo estrutural, uma vez que duas entrevistadas descreveram situações de “racismo recreativo” – uma por parte de uma coordenadora em um Residencial de Idoso, quando estava desenvolvendo sua atividade de assistente social, e outra em um espaço acadêmico do curso de especialização na USP. Há também as categorias de racismo recreativo e simbólico no espaço acadêmico em outras narrativas e também o “tornar-se” negra a partir reconhecimento de colegas de curso e no PET/PPJ. Todas as entrevistadas trazem de suas experiências uma consciência crítica e segurança de que querem terminar seus referidos cursos em busca da formação acadêmica, com a finalidade de formação como professoras ou pesquisadoras na universidade ou em busca de maior capacitação para o mundo do trabalho.

Assim, a tese será baseada nas estratégias de sobrevivência e no empoderamento de mulheres negras que ingressam na universidade e buscam inserção acadêmica e laboral a partir dessa oportunidade em suas trajetórias pessoais e familiares ou comunitárias. Para alcançar tal análise, buscou-se estabelecer relações explicativas centradas principalmente na categoria supremacia branca, a partir de bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, Djamila Ribeiro e Patrícia Hill Collins, entre outras. Será tratada a questão do racismo estrutural e institucional, a partir de Sílvio Almeida, assim como a questão do racismo recreativo, trazendo as principais reflexões a partir de Adilson Moreira.

Após as entrevistas, seguimos para a construção analítica dos dados, iniciando pela compilação das trajetórias em cinco quadros, sejam eles o nome fictício que adotei para cada uma delas, idade, período de permanência no PET/PPJ, curso de ingresso, modalidade de ingresso, autoidentificação racial, inserção acadêmica, ativismo/militância, inserção laboral e renda familiar.

Quadro 1 – Período de PET/PPJ

Nome	Idade	Período de vínculo no PET/PPJ		Tempo de participação
		Início	Término	
ARTE-EDUCADORA	29	abril, 2019	junho, 2020	14 meses
ECONOMISTA	32	janeiro, 2018	março, 2020	26 meses
HISTORIADORA	26	maio, 2017	março, 2020	35 meses
FARMACÊUTICA	29	maio, 2016	março, 2020	46 meses
PEDAGOGA-MÃE	34	abril, 2016	março, 2020	47 meses
COLORISTA	29	abril, 2013	março, 2020	83 meses
ASSISTENTE SOCIAL	33	abril, 2014	janeiro, 2015	9 meses

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos na pesquisa.

Quadro 2 – Ingresso na UFRGS

Nome	Idade	Curso de Ingresso no Ensino Superior	Ano de Ingresso	Tipo de Ingresso	Modalidade	Autodeclarada
ARTE-EDUCADORA	29	Pedagogia	2016	Ações Afirmativas	PPI	Preta
ECONOMISTA	32	Administração	2012	Ações Afirmativas	PPI	Preta
HISTORIADORA	26	História	2017	Ações Afirmativas	PPI	Preta
FARMACÊUTICA	29	Farmácia	2016	Ações Afirmativas	PPI	Preta
PEDAGOGA-MÃE	34	Letras	2014	Ações Afirmativas	PPI	Preta
COLORISTA	29	Biblioteconomia	2013	Ações Afirmativas	RENDA	Parda (Colorismo)
ASSISTENTE SOCIAL	33	Serviço Social	2014	Ações Afirmativas	PPI	Preta

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos na pesquisa.

Quadro 3 – Tempo de graduação na UFRGS

Nome	Idade	Curso de Ingresso no Ensino Superior	Ano de Ingresso	Curso de transição	Ano	Curso de Conclusão	Ano
ARTE-EDUCADORA	29	Pedagogia	2016	x	x	Pedagogia	2020
ECONOMISTA	32	Administração	2012	Saúde Coletiva p/ Ciências Econômicas	2019	x	x
HISTORIADORA	26	História	2017	x	x	x	x
FARMACÊUTICA	29	Farmácia	2016	p/FarmáciaUFBA	2019	x	x
PEDAGOGA-MÃE	34	Letras	2014	Pedagogia	2018	x	x
COLORISTA	29	Biblioteconomia	2013	Serviço Social p/ Educação Física	2020	x	x
ASSISTENTE SOCIAL	33	Serviço Social	2014	x	2018	Serviço Social	2018

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos na pesquisa.

Quadro 4 – Inserção na pós-graduação

Nome	Idade	Inserção na Pós-graduação/ Curso	Ano do Ingresso	Área de Concentração	Ano de obtenção do título
ARTE-EDUCADORA	29	Mestrado	2022	Educação	2024
ECONOMISTA	32	x	x	x	x
HISTORIADORA	26	x	x	x	x
FARMACÊUTICA	29	Especialização USP	2023	x	2026
PEDAGOGA-MÃE	34	x	x	x	x
COLORISTA	29	x	x	x	x
ASSISTENTE SOCIAL	33	Mestrado	2023	Serviço Social	2025

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos na pesquisa.

Quadro 5 – Renda familiar

Nome	Idade	Ativismo/Militância	Inserção Laboral	Renda familiar
ARTE-EDUCADORA	29	Não atua	Não	R\$ 2.000,00
ECONOMISTA	32	Levante da Juventude (4 anos, sendo 02 na Coordenação Nacional)	Não	R\$ 1.200,00
HISTORIADORA	26	Curso Pré-Vestibular Esperança e Grupo Alicerce	Não	R\$ 2.000,00
FARMACÊUTICA	29	Não atua	Não	R\$ 5.000,00
PEDAGOGA-MÃE	34	Não atua	Não	R\$ 2.000,00
COLORISTA	29	Levante da Juventude da Juventude (2 anos)	Profa. de Pilates	R\$ 4.000,00
ASSISTENTE SOCIAL	33	Não atua	Assistente Social Instituição parceira da Fasc	R\$ 4.000,00

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados produzidos na pesquisa.

Das sete entrevistadas, uma declarou-se parda e, as demais, pretas. Sobre o tipo de instituição onde cursaram a maior parte de seus estudos, as sete terminaram o Ensino Médio em escola pública e apenas uma delas realizou o Ensino Fundamental em escola privada e com bolsa. Das sete entrevistadas, seis foram criadas pela mãe, uma pelos pais e uma pelos avós. No momento da escrita desta tese, seis residem com seus companheiros/esposos e/ou namorados. Apenas uma delas tem um filho de um ano e meio e apenas uma reside sozinha na atualidade, pois estuda fora de Porto Alegre, mas frisa que sua residência é a casa dos pais. Quanto à profissão das mães: uma é trabalhadora doméstica; duas faxineiras; uma funcionária pública; uma assistente de nutrição aposentada; uma professora municipal e uma técnica de enfermagem. Em relação à profissão dos pais: três não souberam informar; um atua na montagem de elevadores; um é auxiliar de manutenção; um é porteiro e um aposentado que atuou na área de construção civil/edificações. Uma delas tem a mãe com escolaridade superior completa e com especialização; uma tem o Ensino Superior incompleto; três possuem o Ensino Médio completo e duas têm Ensino Médio incompleto. Sobre a instrução do pai, duas não souberam informar a escolaridade; uma tem o pai com o Ensino Superior incompleto; uma tem o pai com o Ensino Médio; e três informaram que o pai concluiu o Ensino Fundamental. Apenas uma mãe concluiu o Ensino Superior, mas, em relação aos pais, as mães possuem vantagens aos anos de estudos de maneira bem acentuada, pois todas acessaram o Ensino Médio e duas apenas não o concluíram. Assim se confirma a superioridade das mulheres em relação à escolaridade dos homens.

Das sete entrevistadas, uma das mestrandas atua em sua área de formação; uma graduanda atua na área de seu curso em andamento, e as outras cinco atuam como bolsistas e/ou em trabalho informal. Isso impacta bastante a média salarial das mulheres negras da investigação, pois demonstra ainda uma ascensão social limitada via estudo universitário.

As entrevistas foram realizadas entre maio e julho de 2023. Tivemos problemas de contato para combinarmos os encontros, em função de ocupações e compromissos das egressas, o que nos fez tomar mais de um mês para a realização das entrevistas e também levando em conta as atividades de algumas entrevistadas, que demandam dedicação exclusiva, assim como da minha responsabilidade no cumprimento de prazos, tanto no trabalho quanto para o término do doutorado. Realizei sete entrevistas, mudando assim a proposta inicial, pois uma das egressas que havia selecionado estava fora do período proposto (2012-2022) e uma mestranda estava com pouco tempo disponível para ceder a entrevista, em função de estar na fase de escrita de término do curso, como eu neste momento, literalmente “correndo contra o

tempo”. A partir de então, redimensionei a proposta para sete egressas do PET/PPJ: quatro graduandas (dos cursos de Pedagogia, História, Educação Física e Ciências Econômicas) e três graduadas – duas no mestrado da UFRGS (uma do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social e outra do Programa de Pós-Graduação em Educação) e uma que se encontra na Especialização/Lato Sensu de Residência em Farmácia Clínica na USP.

O roteiro da entrevista foi o seguinte, tendo questões que eram respondidas juntas, pois estavam interligadas nas respostas. A primeira entrevistada foi a **Assistente Social** e não a conhecia. Ela teve tranquilidade nas suas respostas e mostrou ter conhecimento dos processos inclusivos e não inclusivos da educação universitária, falando sobre a questão de racismo que sofreu no âmbito laboral e no espaço acadêmico – frisou que seu projeto de pesquisa do mestrado está centrado no fazer e no atuar no cargo “da” Assistente Social e na luta antirracista desta profissional. Sua frase mais marcante foi “o mestrado é meu exílio”. Posteriormente conversamos sobre questões que ficaram em aberto e ela falou sobre a militância, afirmando que “Um dia me perguntaram se eu militava em um movimento social específico. Eu não milito em um movimento social específico, por que eu me considero uma Mulher Negra em movimento 24 horas. A nossa postura, o nosso posicionamento, a nossa luta, independe se a gente está lincada a um movimento ou não, por que ela está muito viva organicamente no nosso cotidiano, e aí é no cotidiano que eu vou me posicionando e a coisa vai acontecendo...”. Assim, demonstrou seus conhecimentos quanto às autoras feministas, como Angela Davis e bell hooks. Após à entrevista contatamos novamente e ela destacou que ficou feliz em me dizer que dei sorte para ela, porque, após a entrevista, ela conseguiu ingressar em um novo emprego.

A segunda entrevistada foi a **Arte-Educadora**, que demonstrou um olhar mais ativo e centrado em seu mestrado, porque estava em vias de qualificação e relatou sua preocupação com a banalização das mortes na pandemia. Destacou sua família na figura das mulheres, assim como citou o significado das autoras brasileiras Nilma Lemos Gomes e Neusa Santos Souza quanto ao reconhecimento de sua negritude.

A terceira entrevistada foi a **Historiadora**, que teceu as dificuldades impostas pela universidade na pandemia e o retorno para a casa da mãe. Destacou que, na pandemia, cursou apenas uma disciplina, pois a prioridade não foi a universidade – destacou que ela não foi também a prioridade para a universidade e, então, colocou em primeiro lugar a luta pela sobrevivência junto da família. Narrou sobre o racismo na universidade e ressignificou sua trajetória atuando no Coletivo Alicerce como modo de resistir e esperar na formação acadêmica. Tem como perspectiva o mestrado e também o doutorado como forma de seguir a

carreira docente, com o objetivo de estabelecer pesquisas e práticas de desconstrução da supremacia branca no espaço acadêmico.

A quarta entrevistada foi a **Economista**, mais recolhida e num primeiro momento pareceu-me bastante tímida, mas demonstrou uma escuta sensível e percepção da universidade embranquecida. Informou não ter conhecimento de autoras feministas em seu curso e que se considerava solitária no curso noturno de Economia, pois era um curso tipicamente masculino e branco.

A quinta entrevistada foi a **Pedagoga-Mãe**, cujo sonho é se diplomar em homenagem à sua mãe, pela dedicação para que ela estudasse e ingressasse na universidade. Narrou questões de racismo na universidade e estava organizando seu TCC, voltado para a racialização das práticas docentes e sua relação com o Movimento Negro em Porto Alegre.

A sexta entrevistada foi a **Colorista**, que relatou sua experiência de dificuldade de saúde mental por uma grande perda na pandemia; seu reconhecimento como negra a partir do diálogo com colegas negras do curso de Assistente Social e no PET/PPJ, assim como sua felicidade com a mudança de curso para Educação Física.

A sétima e última entrevistada foi a **Farmacêutica**, que realizou transferência da UFRGS para a UFBA e relatou sua felicidade em ter cursado Farmácia em uma universidade com a comunidade tipicamente negra. Relatou sua experiência de ser aprovada em uma Seleção de Especialização em Farmácia Clínica regida pelo Ministério da Educação e ficar entre os oito aprovados entre mais de 200 candidatos concorrentes. Citou como foi sua formatura na pandemia e sua relação familiar, destacando principalmente a relação com sua avó, que foi sua mantenedora tanto para a inscrição na seleção da USP como para seu deslocamento para São Paulo. Todas as entrevistadas mostraram estar totalmente engajadas em seus cursos e com conhecimento de sua posição de mulher negra na sociedade e na universidade. Todas demonstraram ter planos praticamente definidos após o término da graduação e pós-graduação.

O roteiro das entrevistas foi aberto para que as entrevistadas pudessem dialogar sobre:

- 1) O momento da pandemia em sua vida.
- 2) Conte como foi sua aproximação com o PET/PPJ/UFRGS, incluindo os detalhes sobre como obteve conhecimento do programa, a seleção e o ingresso.
- 3) Comente se o fato de ser estudante negra e cotista racial impactou sua experiência na universidade e no PET/PPJ.

- 4) Conte, se quiser, uma memória em que tenha sido vítima de algum ato de preconceito e discriminação racial durante o período da graduação. Destaque como o PET/PPJ/UFRGS colaborou ou não para o atravessamento de tal experiência.
- 5) Narre vivências marcantes da experiência após ser bolsista no PET/PPJ/UFRGS, destacando como foi sua inserção no mundo acadêmico e no mundo do trabalho após tal benefício.
- 6) Comente o significado da sua diplomação em sua vida pessoal, acadêmica e laboral.
- 7) Conte seus planos de continuidade após a diplomação na graduação.

A gravação da entrevista foi um dos registros que colaborou com a escrita das falas mais detalhada, possibilitando o cuidado na escuta e também na correção das falas na transcrição.

A experiência da entrevista foi marcante, principalmente em relação ao período pós-pandemia, pois a maioria foi obrigada a realizar mudanças em sua vida acadêmica, principalmente pelas condições financeiras, levando algumas delas a voltar a residir com a família. Houve o caso de uma delas que residia com a ex-companheira por necessidade na pandemia, em virtude da garantia financeira na divisão de gastos, pois estudava na UFBA e não tinha como se deslocar para Porto Alegre – e assim foi até o término do curso, em 2022.

A partir das entrevistas, verificou-se que as gerações atuais de mulheres negras constroem estratégias para permanecer na universidade pública, colocando-se no debate sobre o seu papel na sociedade e referente às relações étnico-raciais, a partir de vivências proporcionadas na universidade por políticas públicas e sociais que abrangem gênero, raça e classe social. Sobretudo, destaca-se que a permanência no estudo está acompanhada da concretude material de busca por sobrevivência na inserção laboral, que nem sempre é diretamente vinculada à opção do curso de graduação. Especialmente no momento do isolamento por causa da pandemia, essa materialidade se impôs e essa foi a descoberta mais sensível e dolorosa da pesquisa: as condições precárias da maioria das estudantes quando em situação de distanciamento da universidade e do mínimo que ela proporciona, como o restaurante universitário. Tal concretude revela uma das dimensões do racismo interseccionado com o capitalismo, que se reproduz em países como o Brasil, por meio da desigualdade abissal entre grupos sociais, marcada pelas estatísticas de pobreza maior entre pessoas pretas e pardas (Martins, 2008).

3 MULHERES NEGRAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE OU ESTADO DA QUESTÃO

Denominadas como investigações de cunho bibliográfico, as pesquisas chamadas estado da arte ou estado da questão (Silva Júnior, 2018; Ferreira, 2002; Barretto; Pinto, 2001) identificam-se pelo mapeamento e discussão de produções acadêmicas relativas a diferentes campos do saber. Dessa forma, estudos dessa natureza justificam-se pelo seu potencial de sistematizar a produção, cujos objetivos se prestam a delimitar e caracterizar as especificidades de uma investigação, bem como identificar as categorias centrais das abordagens teórico-metodológicas para o desenvolvimento de futuras pesquisas (Ferreira, 2002; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Igualmente, têm por objetivo revelar quais aspectos e dimensões ganham e ganharam destaque em diferentes épocas e lugares e de que “[...] forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (Ferreira, 2002, p.257).

Segundo Ferreira (2002), tais pesquisas podem se configurar como um importante subsídio no tocante à constituição de um campo teórico de determinada área do conhecimento, já que buscam identificar, dentre outras coisas, as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área estudada (Freitas; Pires, 2015; Romanowski; Ens, 2006; Ferreira, 2002). Não obstante, Palanch e Freitas (2015) destacam que as pesquisas bibliográficas evidenciam restrições teóricas e empíricas do campo no qual se inserem determinadas investigações científicas, bem como explicitam as incongruências ou inconsistências de trabalhos nos quais se assume a premissa de “experiências inovadoras como alternativas para solução de problema” (Palanch; Freitas, 2015, p.785).

Para Slongo, Delizoicov e Rosset (2004), dentre outros fatores, as pesquisas bibliográficas assumem relevância no campo científico ao sistematizarem um certo número de trabalhos e, conseqüentemente, demonstrarem, de forma quantitativa, o crescimento ou o decréscimo das produções relativas à determinada temática. Ainda segundo Slongo, Delizoicov e Rosset (2004) e Ferreira (2002), a metodologia em tela também busca responder, qualitativamente, quais dimensões são analisadas pelos pesquisadores, bem como a diversidade de enfoques propostos pelas pesquisas.

Nesse sentido, de acordo com Silva e Carvalho (2014), ao elegermos o estado da questão como método de investigação científica, é necessário observarmos algumas etapas. A primeira delas diz respeito à definição do marco temporal no qual os estudos foram desenvolvidos, já que, por meio desse recorte, poder-se-á compreender as concepções e

práticas que permearam os diferentes contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Considerando a relevância da metodologia empregada nesta etapa da pesquisa de tese de doutoramento, bem como respeitando as etapas de sua consecução, elegeu-se, como marco temporal, o período compreendido entre os anos de 2000 e de 2022.

Embora a escassez de trabalhos publicados nos anos anteriores ao ano de 2000 seja evidente, verifica-se, por meio das Tabelas abaixo, o fator imperativo de vislumbrarmos o fluxo de publicação de trabalhos em momento anterior e posterior à promulgação de duas importantes normativas acerca da população afrodescendente no Brasil: a Lei nº 11.645/08 – que regulamenta a inserção, de forma obrigatória, no currículo oficial, da História e cultura afro-brasileira e indígena –, e a Lei nº 12.711/12, que tem como objetivo a democratização do acesso ao Ensino Superior e a diminuição da desigualdade social do País. Outro ponto importante na escolha do marco temporal diz respeito ao ano de 2022, ano de revisão da referida lei de cotas.

No que concerne à segunda etapa, refere-se ao recorte temático utilizado para *definir e delimitar* o mapeamento a ser realizado, o que, segundo Silva e Carvalho (2014), permite-nos realizar análises mais aprofundadas ou constituir um panorama das temáticas pesquisadas (Silva; Carvalho, 2014). Em vista disso, definiu-se *mulheres negras e Educação Superior* como o ponto de partida da discussão da problemática posta nesta pesquisa, uma vez que as buscas nas bases de dados, por vezes, não são exatamente fidedignas ao tema. Por conseguinte, numa primeira leitura, é importante identificar se, nos textos levantados, há correlação com a temática do projeto ou se as discussões, empreendidas nos distintos textos, tangenciam a problemática *trajetória de mulheres negras no ensino superior* – utilizada como um analisador do contexto contemporâneo no que se refere ao enfrentamento geral das questões relativas aos marcadores sociais da diferença gênero e raça.

A etapa seguinte é aquela relacionada à definição das fontes por meio das quais o levantamento bibliográfico será realizado. Para Ferreira (2002), essa definição confere à investigação científica confiabilidade e rigor nas análises das produções acadêmicas selecionadas. Dessa forma, quanto à definição das fontes ou bases, perscrutou-se o levantamento dos dados em plataformas nas quais poder-se-ia encontrar trabalhos de diferentes áreas do conhecimento. Assim, elegemos como sítios de pesquisa:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- Open Access Theses and Dissertations (OATD);
- Brasil Scientific Electronic Library Online (SciELO);
- Scopus.

Por se tratar de levantamento preliminar, cabe destacar que, no decorrer da pesquisa, utilizaremos, complementarmente, as seguintes bases de dados:

- A Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc);
- O Repositório Digital da UFRGS (LUME);
- O Portal de Periódicos da CAPES;
- Os sites das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED: 2000 - 2017);
- A Biblioteca Brasileira de Educação (BBE-MEC/INEP).

À semelhança da etapa anterior, Silva e Carvalho (2014) apontam que definir a forma como serão levantadas as referências bibliográficas ajuda-nos a delimitar e organizar a pesquisa e, consecutivamente, auxilia-nos a selecionar os trabalhos que entrarão no escopo de nossas análises, bem como a excluir aqueles que somente tangenciam o tema a ser investigado. A partir de tal definição, mesmo que os títulos dos trabalhos pudessem, teoricamente, anunciar o propósito do estudo ou a temática das pesquisas publicadas, optou-se pela leitura integral dos resumos e/ou da introdução das produções levantadas, já que, em muitos trabalhos, não havia referência direta aos descritores “ensino superior” e “educação superior” dentre as palavras-chave.

No que tange à última etapa, aquela relativa à definição dos descritores ou das palavras-chave, Brandau *et al.* (2005) ressaltam que há diferenças entre ambos. De acordo com os autores, embora as palavras-chave sejam utilizadas de maneira a sintetizar as ideias e premissas centrais de um determinado texto, identificando, assim, os elementos que constituem o seu conteúdo e resumindo o significado da escrita, aqueles termos, por serem aleatórios e retirados de textos de linguagem livre, não satisfazem a nenhuma estrutura de pesquisa. Logo, para que as palavras-chave sejam traduzidas em descritores, afirmam Brandau *et al.* (2005), é necessário que se estabeleça um controle rígido de sinônimos, de significado e de “importância na árvore de um determinado assunto”. Portanto, os descritores utilizados nesta pesquisa bibliográfica foram organizados com base em “uma estrutura hierárquica” capaz de facilitar a busca e, conseqüentemente, a recuperação daqueles trabalhos localizados (Brandau *et al.*, 2005, p. 8).

Ressalta-se, ainda, que os descritores raça e gênero foram combinados, por meio do uso dos operadores booleanos “AND” e “OR”, com aqueles descritores elencados abaixo:

-

- Mulheres negras;
- Ensino Superior;
- Educação Superior;
- Trajetória acadêmica;
- Ações Afirmativas.

Com o objetivo de maximizar o resultado do levantamento dos dados, definiu-se, como algoritmos de busca ou locais de varredura dos descritores, os índices: título; assunto; resumo; e corpo do texto; bem como todos os índices juntos. Todavia, cabe pontuar que, dependendo da plataforma ou do sítio eletrônico – aqueles definidos à consecução da pesquisa bibliográfica –, havia certa variação dos tipos de índices necessários ao refinamento da busca. Sendo assim, com base em Silva e Carvalho (2014), o arrolamento dos trabalhos foi desenvolvido de maneira a dirimir possíveis distorções à aplicabilidade dos descritores nas distintas bases de dados, bem como manter a replicabilidade do método, caso houvesse o imperativo de uma nova coleta das produções já encontradas. Nessa perspectiva, realizou-se uma análise rigorosa do método de pesquisa. Isso possibilitou a manutenção da fidedignidade do resultado do levantamento bibliográfico, garantido, assim, a confiabilidade dos dados aventados nesta pesquisa de caráter bibliográfico – por meio da qual se procura estabelecer o *Estado da Questão* sobre o tema das mulheres negras egressas da educação superior.

Em síntese, ao utilizarmos a metodologia em tela, cruzamos os marcadores gênero e raça, por meio da utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR”, em combinação com os seguintes descritores: mulheres negras; ensino superior; educação superior; trajetória acadêmica; e Ações Afirmativas. Como resultado, encontrou-se, em um primeiro momento, 43 artigos; 18 teses; e 42 dissertações. Contudo, a partir da leitura do título, do resumo e da introdução dos trabalhos levantados, considerou-se que apenas 30 deles abordavam, direta ou indiretamente, temáticas acerca das mulheres negras no Ensino Superior. Salientamos, ademais, que, após a leitura das pesquisas na íntegra, observou-se que, em muitos trabalhos dentre os 103 arrolados, havia pouca ou nenhuma referência ao campo da Educação. Destarte, optou-se pela análise de 24 pesquisas nas quais as temáticas envolvendo gênero e raça eram o mote e o escopo da investigação.

Tabela 1 – Registros de artigos identificados através das estratégias de busca

Base (Artigos)	Registros Recuperados	Disponível em:	Acesso em:
Periódicos da <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)	2004 (1) 2005 (2) 2007 (1) 2010 (1) 2013 (2) 2016 (2) 2017 (1) 2018 (1) 2019 (5) 2020 (2) 2021 (4)	https://www.scielo.org/	25/05/2022
Periódicos da <i>Scopus</i> , que é uma base de dados multidisciplinar e internacional da Editora Elsevier	2006 (1) 2012 (1) 2014 (2) 2017 (4) 2018 (1) 2019 (2) 2020 (1) 2021 (4) 2022 (3)	https://www-scopus.ez45.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=basic#basic	25/05/2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Cabe destacar que, embora a pesquisa bibliográfica tenha se guiado rigorosamente por meio das etapas anteriormente descritas, houve trabalhos não selecionados, em número bastante elevado, por se encontrarem em caráter de duplicidade nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Open Access Theses and Dissertations (OATD). Quanto aos 24 trabalhos aventados, 5 (cinco) são teses de doutorado e 19 são dissertações de mestrado. A média de publicação, ao longo de 22 anos (2000-2022), foi de um trabalho por ano. Entretanto, ressalta-se que, ao nos determos, especificamente, a cada ano, percebe-se que, dependendo da área de inserção ou do campo do conhecimento, inexistem publicações com a referida temática.

Tabela 2 – Registros de teses e dissertações encontradas

Base	Registros Recuperados	Teses	Dissertações	Disponível em:	Acesso em:
CAPES Catálogo de Teses e Dissertações	2004 (1) 2008 (3) 2010 (1) 2011 (2) 2012 (3) 2013 (1) 2014 (1) 2015 (4) 2016 (5) 2017 (3) 2018 (8) 2019 (2) 2020 (2) 2021 (4) 2022 (2)	11	29	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/	24/05/2022
OATD - Open Access Theses and Dissertations	2003 (2) 2008 (1) 2011 (4) 2012 (2) 2015 (1) 2016 (2) 2017 (3) 2019 (4) 2022 (1)	07	13	https://oatd.org/	24/05/2022

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Quadro 6 – Discentes Negras no Ensino Superior – Plataforma Capes – 16 ME e 04 DO

AUTOR	ANO/NÍVEL	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
SANTOS, Carlinda Moreiras	2012 - ME	Universidade do Estado da Bahia	A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios
TRINDADE, Rosilene da	2015 - ME	Universidade Federal de São João Del-Rei	Quatro mulheres negras em Cursos de Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei
LADEIRA, Priscila Daniele	2019 - DO	Universidade Federal de Viçosa	Histórias Cruzadas: tramas de vida de estudantes negras graduandas da Universidade Federal de Viçosa
BONFIM, Vânia Maria da Silva	2008 - ME	Universidade do Estado da Bahia	Hierarquias raciais e de gênero e medidas de reparação: sobre a participação das mulheres negras em cursos superiores no marco das ações afirmativas
ABREU, Ieda Marisa	2020 - ME	Universidade Federal	Processos de subjetivação de

Trindade Moreira de		de Minas Gerais	mulheres negras que concluíram o Curso de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais
DENTZ, Schirlei Russi Von	2020 - ME	Universidade Federal de Santa Catarina	Voices das mulheres negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (2010-2014)
JULIO, Ana Luiza dos Santos	2011 - DO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Negros e negras no ensino superior privado: um estudo sobre raça e gênero
SILVA, Karin Juliana Daffinyn da	2019 - ME	Universidade Federal do Paraná	Insurgências subjetivas: vivência acadêmica de mulheres negras e não- negras estudantes de Psicologia
SANTOS, João Paulo Lopes dos	2018 - ME	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Práticas pedagógicas e seus impactos no processo de formação das mulheres negras no ensino superior'
SILVA, Daiane Severo da	2016 - ME	Universidade do Vale dos Sinos	Gênero, raça e classe: discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias'
CARVALHO, Elen Mayara Bezerra de	2021 - ME	Universidade Federal do Pará	Mulheres negras na UFPA-Campus de Altamira: lugares, trajetórias e percalços de uma presença
SANTOS, Patricia Helena Xavier dos	2018 - ME	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra
PEDREIRA, Shelida Maria Silverio	2021 - ME	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Desigualdade de gênero, raça e classe no sistema educacional no mercado de trabalho brasileiro: uma análise das mulheres negras com nível superior
TRIPPIA, Luciane Maria	2021 - DO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Direitos humanos das mulheres negras: políticas afirmativas de acesso ao ensino superior e a promoção da igualdade racial na advocacia paranaense
SILVA, Eveline Pena da	2018- DO	Universidade Federal de Santa Catarina	Estudantes negras cotistas: Um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro
RAMOS, Jussara Aparecida Fernandes	2017-ME	Universidade Federal do ABC	Inclusão, discriminação e racismo: um estudo sobre estudantes cotistas afrodescendentes na UFABC

JESUS, Carla Cristina dos Santos de	2015 - ME	Universidade do Estado da Bahia	Professoras da educação básica egressas da política de cotas na UFBA: experiências formativas, percepções e práticas em torno da reeducação das relações etnicorraciais
GERMANO, Grazielly dos Santos	2018 - ME	Universidade Federal de Tocantins	A universidade como território de resistências: trajetórias socioespaciais de mulheres cotistas do campus de Araguaína - UFT
GONÇALVES, Carlianne Paiva	2012 - ME	Universidade Federal de Goiás	“Eu sempre estava fora do lugar”: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas
SILVA, Ana Paula Rabelo e	2017 - DO	Universidade do Ceará	Os processos de letramentos nas transformações de identidades de três gerações de mulheres escolarizadas

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Quadro 7 – Discentes Negras no Ensino Superior – OATD

AUTOR	ANO/NÍVEL	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
GUEDES, Claudia Rosane	2012 - ME	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida durante o processo de formação
SANTOS, Rhaul de Lemos	2019 - ME	Universidade Federal do Paraná	Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras
HEIDELMANN, Stephany Petronilho	2022 - DO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Trajetórias Formativas E Identidade Docente de Mulheres Negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Duque De Caxias
GOMES, Janaina Damaceno	2008 - ME	Universidade Estadual de Campinas	Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

O presente estudo pretendeu construir um panorama quantitativo e convergir para uma discussão qualitativa da literatura, tendo em vista a sistematização das informações encontradas na consulta ao tema e suas respectivas abordagens em fontes de informações especializadas e em bases de dados nacionais e internacionais. Partimos, assim, do esforço por compreender o que se tem propagado acerca da temática em tela, não como forma de criticar o que se tem produzido sobre as mulheres negras no Ensino Superior, mas de maneira a propor um novo olhar sobre aqueles sujeitos, e localizar estudos que contemplem raça e gênero como categorias construídas nas interações sociais, nos procedimentos avaliativos, nos discursos e nas instituições de ensino.

No que concerne à forma de levantamento dos dados, ressaltamos que a leitura e interpretação das informações contidas nos resumos, na introdução e na conclusão dos trabalhos foram necessárias para entendermos e elaborarmos uma lógica de apreciação do conteúdo das pesquisas. Desse modo, foi possível proceder a elaboração de quatro eixos analíticos, a saber: políticas de Ações Afirmativas; trajetória acadêmica e de escolarização; trajetória de vida; processos de subjetivação; desigualdades.

Tabela 3 – Quantitativo de trabalhos por eixo analítico

Levantamento bibliográfico		Total de Teses e Dissertações
Nº. Do Eixo	Eixos analíticos	
1	Políticas de Ações Afirmativas	5
2	Trajetória acadêmica e de escolarização	8
3	Processos de subjetivação	8
4	Desigualdades	3
Total		24

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa autoral de caráter bibliográfico.

Conforme a Tabela 3, denominou-se de eixos analíticos a ferramenta metodológica capaz de promover a conexão entre raça e gênero, bem como buscar trabalhos que tenham em comum a discussão de problemáticas postas em *tensionamento* com questões pertinentes às mulheres negras no Ensino Superior. Nesse sentido, pondera-se que, no eixo analítico *Políticas de Ações Afirmativas*, aglutinaram-se as pesquisas que se dedicaram, exclusivamente, ao estudo do impacto da política de cotas raciais para as mulheres negras, sobretudo no que diz respeito à desigualdade na participação daquelas mulheres no Ensino Superior público. De maneira geral, foi possível compreender que as discussões se concentraram em torno do debate das condições de acesso e de permanência nas Instituições Públicas de Ensino Superior, bem como na análise daquelas políticas como fator de promoção de igualdade racial.

Dentre os trabalhos analisados, destacamos que, segundo Santos (2012), embora se vislumbre um aumento no número de mulheres negras em IES, os cursos de maior prestígio permanecem representados, predominantemente, por estudantes brancos/as. Santos (2012) também aponta que há desigualdades que interferem no desempenho acadêmico e, muitas vezes, acabam por situar as mulheres negras em um lugar de sobreviventes frente a um processo de superseleção, seja em função de sua cor, seja pela sua condição de mulher. No mesmo sentido, Bonfim (2008) pondera que, mesmo com as cotas, o condicionamento de gênero e a estereotipação racial, somados às condições precárias de vida e à exclusão racial, contribuem com a perpetuação da dificuldade de elevar as mulheres negras aos “cursos superiores que se revertem em prestígio simbólico e material na sociedade”. Não obstante,

Trippia (2021) e Silva (2018) defendem que as políticas de Ações Afirmativas reforçam a importância da presença das mulheres negras nas universidades públicas como uma conquista individual e coletiva, além de promoverem a construção de uma sociedade na qual a justiça social se valha da promoção da equidade de oportunidades não como um efeito compensatório, mas como um direito humano.

Quanto ao eixo *Trajetória Acadêmica e de Escolarização*, alocaram-se trabalhos acerca das mulheres negras de maneira a percebê-las como **sujeitos de sua** própria história. Em outras palavras, as pesquisas se concentraram nas trajetórias daquelas mulheres de maneira a identificar como as inter-relações do cotidiano acadêmico, assim como seu contexto de vida, contribuíram na elaboração de suas narrativas. Além disso, os trabalhos buscaram compreender o processo de construção do *capital escolar*, discutindo o conceito *bourdieusiano* de *habitus* e como o currículo praticado intervém no itinerário de escolarização daquelas estudantes (Dentz, 2016; Trindade, 2015). Foi destaque, também, o contexto contemporâneo das políticas de Ações Afirmativas, com recorte racial na Educação Básica e no Ensino Superior, e a análise da relação interseccional entre gênero, raça e classe social.

Outro aspecto importante, trazido pelas pesquisas, diz respeito ao papel da família e das instituições de ensino na composição daquelas trajetórias. Discute-se, aqui, como tais instâncias refletem na perpetuação da lógica que exclui a mulher negra dos espaços qualificados de formação, seja por uma necessidade de subsistência, seja pela opressão advinda do racismo e do sexismo (Ladeira, 2019; Santos, P. H. 2018; Trindade, 2015; Julio, 2011). Nessa perspectiva, a mobilidade social, a busca de equidade racial e a inclusão social pela Educação tornam-se, segundo as pesquisas, a causa e o efeito da busca pelo Ensino Superior.

No bojo da discussão, J. P. Santos (2018), Silva (2016) e Jesus (2015) propõem outro olhar sob a trajetória acadêmica de mulheres negras. Existe uma invisibilidade no currículo oficial dos cursos de graduação de temáticas que possibilitem uma prática pedagógica pautada no compromisso de reeducar para as relações étnico-raciais. Desse modo, para as pesquisadoras, as práticas curriculares, em muitos casos, contribuem para a retenção e para a evasão das discentes do Ensino Superior.

Sobre o eixo *Processos de Subjetivação*, os trabalhos aqui classificados versaram, de modo genérico, acerca do processo de tornar-se sujeito. Ancorando-se em diferentes perspectivas nas Ciências Humanas e no campo da Psicologia (Silva, 2019), as pesquisas se debruçaram na análise da produção de subjetividades e identidades construídas, por

consequente, por meio das práticas educativas, das intervenções de mediadores; da inserção em novos contextos, etc. (Silva, 2017; Gonçalves, 2012).

No computo dos trabalhos, vale destacar que o processo de subjetivação é visto como fator de resiliência, capaz de promover a superação das barreiras impostas pelas relações assimétricas entre pessoas brancas e pessoas não brancas. Segundo Abreu (2020), em sua pesquisa foi evidenciado que o processo de subjetivação foi a estratégia utilizada por estudantes negras e periféricas para conseguirem acessar o curso de Medicina, manterem-se na universidade e ingressarem na vida profissional.

Para Germano (2018), a universidade é um território compreendido como um espaço de subjetividades, individuais e coletivas. Nela, manifestam-se as contradições sociais hegemônicas, ideologias dominantes e historicamente construídas, mas também é cenário de resistências, especialmente para as mulheres negras, que são minoria no Ensino Superior. Nesse sentido, embora destaque as dificuldades enfrentadas por mulheres estudantes cotistas negras para concluírem o curso de graduação, a autora defende que a universidade, contraditoriamente, apresenta-se como um *locus* de fortalecimento das mulheres negras e indígenas, enquanto grupo, e de mobilidade social. Em sua pesquisa, Heidelmann (2022), todavia, ressaltou que a prolação de violências simbólicas no campo acadêmico, articuladas com questões de raça, de gênero e de classe, torna complexa a trajetória formativa de estudantes negras, uma vez que as suas subjetividades são construídas a partir de suas interações e vivências (Silva, 2017; Guedes, 2012; Gomes, 2008).

Por fim, o eixo *Desigualdades* diz respeito às pesquisas que indicam, em suas análises, um quadro de invisibilidade da população negra na universidade pública brasileira. Além disso, são trabalhos que, a partir das trajetórias apresentadas, demonstram a insuficiência do sistema educacional no enfrentamento do racismo e do sexismo, ao passo que concluem que as mulheres negras precisam dispor de estratégias para ingressar e permanecer no âmbito universitário (Carvalho, 2021).

No que tange à análise das desigualdades, há, nesse eixo, ponderações que correlacionam o mercado de trabalho ao sistema educacional, pois, de acordo com o autor, os efeitos discriminatórios produzidos pelo mercado de trabalho determinam que as atividades e o ingresso em ocupações menos formais sejam mediados por meio da discriminação de gênero e de raça (Pedreira, 2021). Em resumo, as pesquisas desse eixo reiteram que a desigualdade no Brasil não está relacionada somente às questões referentes à renda. É preciso, portanto, considerar outros marcadores sociais e aprofundar a implementação de políticas

públicas, como a Lei de cotas, no sentido de viabilizar uma educação e uma sociedade mais equânime (Ramos, 2017).

Realizada a análise estrutural de narração das pesquisas, por meio das quatro categorias empíricas, pode-se dizer que a metodologia empregada nessa pesquisa apresentou-se como um movimento metodológico no qual foi possível combinar, à pesquisa do estado da arte, um processo de recorte e hierarquização de categorias, marco temporal e palavras chaves.

Em outras palavras, se, por um lado, definiu-se de antemão o recorte temático, por outro, entendeu-se que a pesquisa não se desenvolve de maneira a confirmar o que *já é sabido*, mas sim como uma ferramenta capaz de produzir novas conexões, que, no bojo das considerações acerca dos trabalhos lidos, podem revelar que o já sabido não é tão verdadeiro assim.

Nesta perspectiva, e estabelecendo um diálogo com o que já foi encontrado na revisão de literatura acima descrita e sistematizada, considero que minha investigação se soma ao afirmar que há uma lógica de exclusão das mulheres negras nos processos educativos na Educação Superior brasileira, capaz de atravessar o passado e o presente, apresentando um ponto de ruptura no marco das políticas de Ações Afirmativas, notadamente as cotas raciais.

Tal mudança traz mais corporeidades femininas pretas para o espaço da Educação Superior, e isso tem uma importância no que tange à emergência de novas possibilidades de conquistas individuais e coletivas no campo da instrução, que impactam vidas de mulheres negras e podem incidir sobre os dados de desigualdade sociorracial no País.

Assim, o desejei explorar a ênfase na observação de jovens que têm algum benefício com o status vinculado à negritude, no caso por meio do acesso a bolsas no PET/PPJ/UFRGS, pelo critério de serem usuárias de política de Ações Afirmativas, na qualidade de cotistas raciais, é uma singularidade de minha investigação. Pretendi tratar das estratégias de uso de alguns benefícios vinculados às Ações Afirmativas sem eximir-me de considerar as dificuldades da permanência na condição de *outsider within*, já analisadas em estudos compilados no estado da arte.

Destaco que minha tese se coaduna e deseja seguir diálogo analítico no foco estabelecido em investigações acerca das produções de subjetividades de mulheres negras em processos de graduação. A singularidade que observei na minha investigação, em diálogo com a revisão de literatura, diz respeito também às estratégias de inserção laboral e acadêmica após os estudos na graduação, considerando que a universidade, contraditoriamente, também pode ser um espaço de fortalecimento das mulheres negras e de mobilidade social. Foi o que

correu no cruzamento de dados da entrevista, ao observar-se que uma delas chamou a outra colega negra, mesmo que pouco conhecida, para que acessasse a oportunidade de bolsa de extensão no programa. Igualmente, a rede de solidariedade familiar e comunitária, revelada no momento da pandemia, destaca-se como elemento analítico na construção da presente tese em consonância com os demais estudos. A contradição está no fato de que o custo disso está no enfrentamento de situações cotidianas de racismo institucional e de experimentação de violências simbólicas articuladas com questões de raça, de gênero e de classe em sua trajetória formativa como estudantes negras, assim como em sua possibilidade de ascensão laboral.

A seguir, considero as Ações Afirmativas como um marco fundamental na inserção cidadã das estudantes negras em geral e, no estudo, em específico.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS E O RECORTE RACIAL: BREVE HISTÓRICO

A sociedade contemporânea tem nos colocado diante de novos problemas sociais. Dentre esses, o fenômeno da exclusão social, gerada a partir da globalização da economia, que atinge de forma radical as pessoas negras, conduz-nos à necessidade de uma análise em perspectiva interseccional. A estrutura do sistema produtivo vigente criou “um processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados” (Antunes, 2006, p.166).

O atual modelo econômico retira da maioria o direito de ser reconhecida como cidadãos, através do trabalho, da cultura e da educação. Dados do IBGE, de 2017, divulgados em 2018, confirmam tal afirmativa: 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos simbolizam o analfabetismo no Brasil; o número de desempregados estava em torno de 13 milhões e, na informalidade, a média de 37 milhões de pessoas numa população de, aproximadamente, 215 milhões de brasileiros. Dados da PNAD, divulgados em 2019, mostram que a pobreza aumentou no Brasil entre 2014 e 2017, atingindo 21% da população (43,5 milhões de pessoas). Constatase que, na maioria das vezes, esses sujeitos percebem-se tratados de forma desigual e excluídos de seus direitos sociais básicos.

O Brasil é um dos países com a maior desigualdade educacional do globo (Silva Junior, 2018). Nesse sentido, o efeito da relação entre renda familiar e acesso à educação não é superior ao da cor, uma vez que, dentre as situações que confirmam a discriminação no País, destaca-se a relação entre pobreza e baixa escolaridade. Dito isso, ao analisarem-se os dados censitários, o autor (Silva Júnior, 2018) destaca que tal relação evidencia a conexão direta entre raça e status socioeconômico. Como bem aponta Silva Júnior (2018), de acordo com o Censo Demográfico do IBGE, divulgado em 2014, as pessoas negras (pretos e pardos) representavam cerca de 53,6% da população brasileira, sendo que 64% dessa população estava na faixa da pobreza. Com base ainda nos dados de 2010, houve um aumento no percentual de pretos e pardos entre os 10% mais pobres, de 73,2%, em 2004, para 76%, em 2014.

Segundo Silva Júnior (2018), em 2010, as taxas de analfabetismo da população negra eram superiores a 27%, enquanto aquela relativa às pessoas brancas girava em torno de 5,9%. Quanto ao índice de desenvolvimento humano geral, relativo à América Latina e ao Caribe, em 2012, os negros estavam posicionados em 108º lugar, ao passo que a população branca ocupava a 43ª posição. Diante desse panorama, Junqueira (2007) vai dizer que, para combater as desigualdades, é necessária a promoção de políticas públicas que visem à diversificação e à

inclusão sociocultural dos diversos grupos populacionais, de modo que reverberem no perfil da população em todos os espaços sociais.

O enfrentamento do racismo institucional, segundo Meinerz, Kaercher e Rosa (2021, p. 3),

[...] se deu a partir das chamadas políticas de ação afirmativa, entendidas aqui como um conjunto de iniciativas do Estado visando a reparação dos efeitos do racismo. No campo da Educação, as ações afirmativas tomaram forma através de um ordenamento jurídico que terminou por colocar em privilegiado protagonismo os espaços escolares e sob a égide do currículo escolar, a responsabilidade por corrigir os apagamentos epistemológicos advindos do racismo.

Igualmente no âmbito educacional, a democratização do Ensino Superior passa a ser encarada como forma de inclusão socioeconômica, seja por meio da criação de programas de ampliação de vagas, seja pela promoção de políticas compensatórias, como aquelas encabeçadas pelas Ações Afirmativas. Segundo Gomes (2003), Ações Afirmativas são políticas públicas vinculadas ao princípio constitucional da igualdade material e da neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Para o autor, pode-se entender, inicialmente, que a igualdade passa a ser compreendida não mais como um princípio jurídico a ser respeitado por todos, mas como um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes, 2003, p.21). Nessa perspectiva, para Schwartzman (2013), a universidade, por princípio, tem uma função democratizadora, e isso é um dos motivos basilares do processo de expansão do sistema educacional em todo o mundo. O direito à educação, nesse sentido, passa a ser abarcado como parte do conceito de cidadania, e o sistema educacional, especialmente a Educação Superior, teria por função oportunizar a todos e a todas igual participação nos espaços sociais.

Entretanto, no Brasil, em decorrência da pouca delimitação da miscigenação e da classificação étnica – na medida em que a sociedade reluta em admitir o racismo –, a desigualdade socioeconômica e educacional se sustenta na manutenção do princípio, falacioso, da igualdade política e jurídica dos cidadãos. A contento, os estudos apresentados por organismos estatais mostram que tal igualdade não se aplica à população negra, que, por cinco gerações ininterruptas, apresentou o menor índice de escolaridade, as piores condições de moradia, a maior taxa de desemprego e de mortalidade quando comparados aos brancos. Dentro desse panorama, Oliven e Bello (2017) defendem que a ascensão social e econômica no Brasil passa, necessariamente, pelo acesso ao Ensino Superior. No entanto, Oliven (2007b, p. 21) destaca que o sistema acadêmico brasileiro desponta como “um quadro de exclusão

racial dos mais extremos do mundo”, ou seja, a porcentagem média de docentes negros nas universidades públicas brasileiras não chega a 1%, em um país no qual os negros conformam 53,6% do total da população.

Sobre tal aspecto, Gomes (2003) salienta que o preconceito e o racismo constituem um conjunto subjetivo de valores, de ideias e de sentimentos que, com frequência, ao se manifestarem na forma de discriminação, materializam-se em uma ação de exclusão. Isso significa dizer que os mecanismos de exclusão, por restringirem o acesso igualitário às oportunidades e aos direitos a grupos minoritários, aprofundam as disparidades econômicas, sociais e culturais. Tal observação da disparidade faz-nos reforçar que o problema é, sobretudo, de raça, e não de classe, e que só é possível entendê-lo pelo viés da interseccionalidade (Akotirene, 2019). Em vista disso, os movimentos sociais de base político-democrática entram no debate para exigirem que as políticas públicas, a exemplo das Ações Afirmativas, não tenham somente como objetivo a mitigação dos processos discriminatórios do tempo presente, mas que sejam dirigidas à eliminação “[...] dos efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado” (Gomes, 2005, p. 55-56). Assim, como afirmam Jaccoud e Theodoro (2005), é urgente assegurar que os programas de inclusão, direcionados à inserção de grupos sociais sub-representados, não sejam interpretados pelas instituições como imperativos de cumprimento de leis. Ao contrário, devem ser apreendidos e implementados como ferramentas capazes de combater o preconceito e a discriminação arraigados, não somente nas *atitudes neutras* do cotidiano, mas também estruturados na vida social.

É importante destacar que as Ações Afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, segundo Piovesan (2005; 2008), intentam acelerar o processo de diminuição das desigualdades por meio do atingimento da igualdade substantiva. Entretanto, quando vinculada às minorias étnicas/raciais, às mulheres e às pessoas com deficiência, a igualdade, por seu turno, não pode ser interpretada como *todos são iguais perante a lei*, uma vez que as políticas reparatórias “cumpram uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social” (Piovesan, 2005. p.49). Por conseguinte, no plano político, os programas voltados às Ações Afirmativas resultam da compreensão cada vez maior de que a busca por uma igualdade concreta não deve se distanciar da ideia de equidade de oportunidades e do reconhecimento das diferenças (Silva; Negrão, 2012).

No bojo da discussão, o sistema de reserva de vagas no Ensino Superior brasileiro, conhecido como sistema de cotas, começou a vigorar por meio de algumas iniciativas isoladas, no ano 2000. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na

implementação de políticas de acesso como estratégia de inclusão, seguida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e, em 2002, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No âmbito federal, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) adotou o sistema em quatro de suas unidades. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a aprovação só ocorreu em 2007. Em 2008, cerca de 84 instituições já empregavam algum tipo de Ação Afirmativa, embora sofressem ações judiciais que contestavam a constitucionalidade das medidas. No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) instaurou parecer favorável às políticas de cotas, o que resultou na promulgação, no mesmo ano, da Lei nº. 12.711/12.

A partir da referida Lei, ainda que em escalas isoladas, a população negra e indígena passou a ter o cumprimento de suas reivindicações de acesso ao Ensino Superior. Contudo, de maneira a incluir as pessoas com deficiência no escopo da política de reserva de vagas, a Lei nº. 12.711/12 foi alterada, em 2016, pela Lei nº. 13.409/2016. Com base nessas ações legais, observa-se que há, na política nacional, um princípio de isonomia material, constituído com o propósito de dar visibilidade à inclusão de grupos de pessoas que, historicamente, encontravam-se à margem dos processos decisórios e alijados da Educação Superior. Todavia, mesmo que a citada isonomia não seja suficiente para resolver o problema da desigualdade, é importante ressaltar que, no ano de revisão da política em tela, as cotas caminham no sentido de criar mecanismos de inclusão capazes, pelo menos em tese, de possibilitar que os grupos mantidos fora da estrutura acadêmica se sintam visibilizados. Faz-se importante destacar que apenas a inclusão pela educação não constrói a equidade necessária do ponto de vista social, uma vez que a inserção no mundo do trabalho e da renda é fundamental para que de fato se rompa com a desigualdade do ponto de vista racial e de gênero. Destaco a importância de distinguir as Ações Afirmativas nos certames públicos de ingresso no mercado de trabalho, pois os dados de minha investigação mostram que a inserção laboral permanece sendo um desafio para as mulheres negras graduadas.

Segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2001, menos de 2% dos estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas eram negros. Dentre estes, apenas 15% concluíram a graduação. Em 2005, por meio dos dados divulgados pelo Censo da Educação Superior (INEP/MEC), foi possível perceber o incremento de 30% na matrícula dos estudantes negros naquela modalidade de ensino. Porém, apenas 2,37% daquelas matrículas correspondiam às instituições públicas (Bassuma, 2014). Já em 2015, o referido Censo apontava que, de um total de 11.187.296 matrículas, 26,1% eram relativos a estudantes negros e negras.

De forma sistematizada, verifica-se, por meio dos microdados, disponibilizados na íntegra pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que as Ações Afirmativas imprimiram às universidades públicas um novo perfil de estudante. Contudo, segundo Silva Júnior (2018), as narrativas contadas, estatisticamente, levantam questões sobre as histórias por trás dos números que associam raça e escolarização no Brasil. Assim sendo, interrogamo-nos sobre as questões relacionadas à diversidade dos corpos afeitos às Ações Afirmativas, por meio de uma concepção humanista, na qual se perceba a diferença como constitutiva dos espaços de formação. Em outras palavras, é preciso que tal diversidade seja enxergada e desnaturalizada dentro do ambiente acadêmico. Todavia, ao falarmos de pessoas negras, questiona-se: em que medida essa pluralidade é percebida na e pela universidade? Quais são as trajetórias desses sujeitos em seu percurso acadêmico dentro das instituições de ensino?

Em nível de trabalho, a desigualdade de gênero e raça é presente, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, por meio dos quais se conclui, ademais, que a maior taxa de realização de afazeres domésticos no domicílio ou no domicílio de parente ocorreu entre as mulheres negras, com uma taxa acima dos 90%. Em relação à educação, nota-se que, nesse mesmo ano, “[...] no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%” (IBGE, 2020). O Sistema de Educação, segundo a pesquisa, sofreu melhoras nos índices dos anos de estudo no Ensino Básico de pessoas com 25 anos ou mais, de 2016 até 2019, mostrando um aumento nos percentuais para as pessoas pretas e pardas, em todas as regiões do País; entretanto, com números inferiores aos da população branca. Quanto ao abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos, podemos nos perguntar: não estaria a escola e a sociedade expulsando corpos negros das suas dependências? Os percentuais desse contingente da população nacional que não frequentam a escola com um nível de instrução inferior ao Ensino Médio, segundo cor ou raça, é de 27,3% para pessoas brancas e de 71,7% para pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2020). A partir da pesquisa, pode-se afirmar que:

[...] ao olharmos para o ensino superior, as desigualdades raciais permanecem, posto que se identificou na população nacional que ‘37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das de cor preta ou parda, com apenas 16,1% cursando uma graduação’ (IBGE, 2020, p.9).

Ainda de acordo com os dados estatísticos, em decorrência do racismo, a posição social dos negros tende a se diferenciar. Quando a variável gênero é acrescida à análise, a

diferença é ainda maior, afirma Trindade (2015). Nesse sentido, no que concerne ao mundo do trabalho, podemos exemplificar, por meio dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, que a maior taxa de desemprego está relacionada às mulheres negras (Marcondes *et al.*, 2013). Quanto à educação, embora a expansão do número de vagas no ensino brasileiro tenha favorecido, notadamente, o sexo feminino, as mulheres negras continuam sub-representadas no âmbito escolar e acadêmico. Isso significa dizer que, à medida que se elevam os níveis de escolaridade, as distâncias entre as mulheres brancas e as mulheres negras se alargam.

Considerando tais índices, compreendemos que o alto percentual de mulheres negras no Ensino Superior hoje ainda é uma realidade permeada de desigualdades de gênero e raça. Sendo assim, a pesquisa acerca das trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas negras na UFRGS se justifica à medida que se busca compreender as consequências estruturais e dinâmicas da relação interseccional entre raça e gênero, ou seja, capturar a forma pela qual o racismo estrutural se estabelece, hierarquicamente, nas posições na sociedade (Crenshaw, 2002). Destaco que meu foco na tese é a compreensão da inserção das estudantes negras no mundo do trabalho e no mundo acadêmico como condição de emancipação de fato a partir das Ações Afirmativas.

As políticas de Ação Afirmativa são aplicadas, em diversos países, no sentido de amenizar problemas sociais provenientes de desigualdade e discriminação. Tais políticas originaram-se na Índia, na década de 1950, país que tem a experiência mais longa nessa modalidade, que reserva um percentual de vagas em universidades públicas para castas, como a *dosdalits* – os “intocáveis” –, por exemplo, que, pela tradição religiosa hindu, foi considerada inferior ao longo da história.

Os Estados Unidos, segundo Oliven (2007), tiveram as Ações Afirmativas implantadas em 1961, no governo Kennedy, quando este buscou oferecer condições de acesso ao mundo do trabalho para negros e brancos, além da universidade, mídias e órgãos publicitários. Desse modo, outros grupos também passaram a ser reconhecidos como discriminados e a serem beneficiados com as Ações Afirmativas, como os nativo-americanos, asiáticos e hispânicos.

Conforme Santos (2012, p. 3), a lista de países que adotou políticas de Ações Afirmativas cresceu:

Se observado que as ações afirmativas são medidas, políticas e programas dirigidos a grupos e populações que estão vulneráveis a processos de discriminação, a lista de países, nos últimos anos, é a seguinte: Bósnia – em cargos políticos, as mulheres devem estar representadas com um percentual mínimo de 29%; China – cotas para representação de minorias na Assembleia Nacional em Pequim e cotas para minorias

ingressarem nas universidades; Macedônia – minorias, como os albaneses, têm cotas para acesso a universidades do Estado e no serviço público; Nova Zelândia – indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori têm acesso preferencial para cursos universitários e bolsas; Indonésia – programa de ação afirmativa dirigido para grupos nativos que migraram para o país; Eslováquia – ação afirmativa para indivíduos de grupos raciais ou minorias; Reino Unido – lei indica recrutamento igual de católicos e não católicos no serviço policial na Irlanda do Norte; África do Sul – cotas e metas para promover equidade no mercado de trabalho entre brancos e negros.

A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no ano de 1995, antecedeu o debate sobre Ação Afirmativa no Brasil, que ganhou agenda apenas no início do ano 2000. Esse ato estreitou as relações entre o governo brasileiro e as demandas dos movimentos negros (Santos, 2014).

A Marcha de Zumbi reforçou as denúncias de racismo e discriminação racial, forçando o governo a encarregar-se de responder rapidamente à mobilização. A partir de então, no governo de Fernando Henrique Cardoso, criou-se, no Ministério da Justiça, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, com a responsabilidade de sugerir ações complementares no enfrentamento da discriminação racial e, da mesma forma, propor e fomentar políticas de fortalecimento da cidadania do contingente negro (Jaccoud, 2009).

Lopes (2014, s. p.) afirma que, em nível de País, o movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social e político, “[...] emerge a partir da década de 1970, e, a partir daí, começa a fomentar o direito de equidade entre brancos e negros na busca de uma sociedade brasileira mais equânime, baseada principalmente no acesso à educação (um dos direitos básicos segundo a Constituição Federal de 1988)”. Após o ingresso, começa a luta pela permanência e pelo direito à diferença na construção de suas maneiras de ser, pensar, estudar, pesquisar, com epistemologias e ontologias próprias e distintas das hegemônicas produzidas pela ancestralidade branca e europeia.

Em termos de história, continua Lopes (2014), o movimento negro tem como base que “[...] a história oficialmente propagada no Brasil é falsa e é construída sob uma ótica racista branca, que oprimia o negro e o punha em acabrunhada aceitação da condição servil”. Assim, a pressão do movimento negro e seus coletivos foi fundante na busca de reparações e resultou nas políticas de Ações Afirmativas.

Conforme Feres Jr. e Daflon (2015), o histórico da Ação Afirmativa no Brasil é recente. A Constituição Brasileira de 1988 reconhece, pela primeira vez, direitos coletivos, como direito a terra para populações indígenas e quilombolas, de maneira que a igualdade passa a ser vista no seu aspecto material e não apenas formal. Na III Conferência Mundial de

Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, o governo brasileiro assinou a Declaração de Durban, comprometendo-se a adotar políticas afirmativas no combate da discriminação racial, ou seja, posicionou-se a favor da adoção de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados no Brasil (Htun, 2001). A partir de então, o próprio governo federal adotou medidas de discriminação alterando a composição de alguns dos seus quadros funcionais nos Ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e das Relações Exteriores. A Lei Estadual nº. 4.151, de 2003, do Rio de Janeiro, deflagrou o início das políticas De Ação Afirmativa no Brasil ao estabelecer cotas para pretos, pardos e estudantes de escolas públicas nas universidades públicas estaduais (UERJ e UENF). A partir de então, as legislações estaduais e resoluções de conselhos universitários propagaram medidas similares em universidades estaduais por todo o País, ao passo que programas federais, como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), proporcionaram incentivos para que as instituições federais de nível superior adotassem essas políticas.

A partir desse contexto, finalmente foi sancionada a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu cotas para ingressos nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2012). Essa lei prevê que as IFES reservem no mínimo 50% das vagas de cada curso para estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. A metade dessas vagas deve ser destinada para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e, a outra metade, para estudantes cuja renda ultrapassa esse valor. Para ambos os casos, são destinadas vagas para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o percentual correspondente a essa população no estado, a partir dos dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Desde então, o debate sobre políticas de Ação Afirmativa ganhou repercussão nacional. Com a Lei 12.711/2012, as instituições federais de Educação Superior passaram a implementar políticas de inclusão nos contornos de um estabelecimento de cotas sociais e étnico-raciais na seleção de seus estudantes de graduação. Ação Afirmativa (AA) se tornou uma política de Estado por, no mínimo, uma década.

Oliven (2007a) destaca que as políticas de Ações Afirmativas cumprem a função de reparação da injustiça social visando remover barreiras que impeçam o acesso de certos grupos que, no passado, foram discriminados à universidade, ao mercado de trabalho e a posições de liderança. Santos (2013, p. 472) destaca a vinculação recíproca que há entre o que

chama de *injustiça social* e de *injustiça cognitiva*, uma vez que são as ideias que mais encontrarão resistência no âmbito da universidade, pois foram historicamente o grande agente de *epistemicídio* contra os saberes leigos, indígenas, populares, em nome da ciência moderna. Conforme o autor, no Brasil, a resistência sempre será maior, em virtude da elite universitária.

As políticas de Ações Afirmativas podem ser tomadas como possibilidades de resistir, de fazer frente às crises de legitimidade identificadas por Boaventura de Sousa Santos (2005) como vividas pela universidade neste século XXI, quais sejam elas: a *crise da hegemonia*, a *crise da legitimidade* e a *crise institucional*.

A *crise da hegemonia* surge com a expansão do Capitalismo. O processo de industrialização em crescimento faz com que a universidade passe a ser a maior formadora de mão de obra qualificada. Desse modo, passa a ser um desafio para a universidade assumir duas funções totalmente contraditórias: deve-se entender que a formação e a função que os estudantes desempenharão após o término da graduação no mundo do trabalho se darão de forma diferenciadas, levando-se em consideração a origem dos estudantes, trazendo assim um mar de complexidades. É com essas complexidades que a universidade tem dificuldade de lidar e, por conseguinte, os “Estados e agentes econômicos procuraram fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos”, o que faz com que a universidade deixe de ser a única instituição responsável pela formação de nível superior e pela produção da pesquisa. A partir desses acontecimentos surge a *crise de hegemonia* (Santos, 2005, p. 138).

As elites sempre frequentaram as universidades, já que tiveram maior acesso aos bens culturais e educacionais de sua época, principalmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. As relações entre universidade e sociedade, por muitos séculos, deram-se de forma diferenciada. De repente, alterar tais relações com o objetivo de responder às exigências sociais e econômicas da época é algo que tem potencial para desencadear uma crise na pesquisa, no ensino, na extensão e nas outras atividades da universidade. A partir desse debate emerge a *crise da hegemonia*.

A *crise da legitimidade* surge com a perda da universidade como *instituição consensual* de ensino e pesquisa. Expandem-se o número de outras instituições, como faculdades, faculdades integradas, cursos técnicos e tecnológicos, entre outros, que passam a cumprir a função que o Estado demandava para a universidade. Desse modo, a universidade não é mais a detentora da soberania da produção do conhecimento e do Ensino Superior (Santos, 2005, p. 138).

A *crise institucional* se dá a partir do momento que a universidade passa a sofrer pressão crescente quanto aos critérios de eficácia e produtividade, ao invés da tão almejada

autonomia no que se refere à definição de valores e objetivos desta instituição (Santos, 2005, p. 138).

A inclusão, através das Ações Afirmativas, traz novos atores sociais, que historicamente foram excluídos do contexto universitário (negros, pardos, mulheres negras, indígenas, quilombolas, portadores de deficiência, homossexuais etc.), fazendo com que se ressignifique o cotidiano acadêmico, deflagrando grandes desafios culturais, políticos, epistemológicos e pedagógicos, que são as bandeiras de luta atual da política estudantil e das políticas inclusivas no Brasil.

Nessa perspectiva, nota-se que as Ações Afirmativas precisam ser acompanhadas de instrumentos de monitoramento permanente, bem como rediscutidas periodicamente. Tais medidas devem ser adotadas para evitar-se que essas intervenções acumulem certos vícios e tenham como resultado, conseqüentemente, novas injustiças sociais. É possível considerar ainda que boa parte do sucesso dessas ações depende de sua transparência e da capacidade de convencimento da sociedade como um todo.

Assim, o ano de 2022 é o marco das Ações Afirmativas no que tange às Leis de cotas e reserva de vagas, o que gerou uma grande mobilização de todas as entidades e movimentos sociais para que se tornasse uma Política Pública Inclusiva Permanente. Como resposta à sociedade, no dia 13 de novembro de 2023, o presidente Lula sancionou a Lei n.º 14.723, que ampliou e reformulou o sistema de cotas no ensino federal, já tendo sido aprovada anteriormente pelo Senado com a relatoria do senador Paulo Paim (PT-RS). O senador Paim, em seu pronunciamento, lembrou que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012, 40.661 estudantes ingressaram no Ensino Superior da rede federal por Ações Afirmativas e que esse número passou para 108.616 em 2022. As novas regras já valem para a edição de 2024 do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o programa deverá ser avaliado a cada dez anos, com a divulgação anual de um relatório sobre a permanência e a conclusão dos estudantes beneficiados.

A nova norma especifica que os candidatos concorrerão às vagas reservadas pelo programa de cotas (50% do total) apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência. Cumpre destacar que os estudantes em situação de vulnerabilidade social que optarem pela reserva de vagas também serão priorizados no recebimento de auxílio estudantil.

A Lei n.º 14.723/2023 reduziu a renda familiar máxima para participar das cotas, que passou de 1,5 salário mínimo por pessoa para 1 salário mínimo por pessoa. Quilombolas passaram a ser beneficiários pelo sistema. A distribuição das vagas será realizada a partir de

dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando a proporção de indígenas, negros, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade da federação.

Conforme o senador Paulo Paim, “A lei sancionada é uma das mais importantes políticas públicas sociais da história do nosso país [...]. A política de cotas existe porque houve, em séculos, muitos descaminhos na sociedade brasileira, por isso precisamos corrigir esses desencontros. A universidade não podia continuar sendo quase um *apartheid*: negro, indígena, quilombola não entrava”.

As Ações Afirmativas são parte do momento em que o Estado brasileiro passa a gerir a reparação de fato, saindo da sua zona de conforto, que foi marcada pelo silêncio, pretensa universalidade e racismo. Mas os impactos dela devem ser acompanhados pela sociedade civil organizada e pelos estudos científicos. Nesse último acompanhamento, coloco-me como pesquisadora na qualidade de contribuição através da tese que ora defendo.

A seguir, apresento o PET/PPJ e sua relevância, no lócus de pesquisa, na vida das mulheres negras, compreendido a partir da ação protagonista delas e não apenas das ações institucionalizadas.

5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: A RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA DA PESQUISA NA UFRGS REFERENTE AOS SABERES NO GRUPO PET/PPJ

Objetivo neste capítulo apresentar brevemente o espaço escolhido como lócus da investigação na universidade, território em que os corpos e as mentes das mulheres pesquisadas se encontram e se transformam mutuamente. Explico o histórico da implementação do PET/PPJ e componho com elementos de suas falas sobre a experiência no programa.

5.1 HISTÓRICO DO PET – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um projeto acadêmico voltado para estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Conforme o manual do PET, a intencionalidade do programa é proporcionar aos estudantes uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico, no sentido de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade. Foi criado em 1979, e, até o ano de 1999, era coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instância ligado ao Ministério da Educação (MEC). No final de 1999, o programa passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM).

Moraes (2013) destaca que o objetivo maior do PET era formar uma elite acadêmica. Tal afirmativa se confirma dada a expansão dos programas de pós-graduação no final da década de 1970, quando da criação do PET, com o intuito de preparar, já durante a graduação, uma elite acadêmica para ingressar nos mestrados e doutorados. Esse programa de treinamento deveria alcançar todas as áreas do conhecimento e foi sendo implantado gradativamente, durante a década de 1980, em universidades de todo o País. Conforme Silva *et al.* (2007), a excelência acadêmica leva em conta apenas a capacidade de orientar a formação de estudantes oriundos de grupos abastados, social e politicamente proeminentes.

Desde 1999, o PET é executado de forma a considerar prioritariamente as diretrizes e os interesses acadêmicos específicos de cada uma das instituições às quais se vincula e que são responsáveis pela estruturação e coordenação do programa no seu âmbito. Atualmente, conforme dados do MEC, existem 842 grupos distribuídos em 121 Instituições de Ensino

Superior (IES), em todo o País. Todos esses grupos podem ter até 18 integrantes discentes, além do tutor (docente). Desses, 12 podem ser bolsistas e, seis, voluntários.

A Portaria 976/2010 trouxe inovações para a estrutura do PET, como, por exemplo, a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos – que poderão se constituir com no mínimo quatro bolsistas e no máximo 18 (12 bolsistas e 6 não bolsistas) –; a união do PET com o Programa Conexões de Saberes (PCS); a definição de tempo máximo de exercício da tutoria; a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade; e a definição de estruturas internas de gestão do PET.

Conforme Silva *et al.*(2011), a Portaria MEC nº 976/2010 estipulava, nas Instituições Federais de Ensino Superior, a criação de grupos vinculados à correção de desigualdades sociais. Esses novos PET, voltados para discentes oriundos de comunidades populares, seriam denominados PET/Conexões de Saberes e funcionariam sob a mesma regulamentação dos antigos grupos PET.

Sobre a fusão e ampliação do PET com o PCS, Moraes (2013, p. 15) registra que não se deu sem enfrentamentos e discordâncias:

Esta ampliação do PET não se deu sem tensões e resistências, tanto internas quanto externas ao programa, pois nas primeiras avaliações e repercussões, o que se enunciava era que o MEC estava unido a dois programas, com direcionamentos que, segundo alguns tutores, poderia descaracterizar a proposta histórica do PET, principalmente sua vinculação com a graduação, ao mesmo tempo que desconsiderava a história do Programa Conexões e Saberes, o qual tinha um eixo político forte, de qualificar a formação de estudantes de origem popular, potencializando suas trajetórias e apoiando sua permanência na universidade.

Para Moraes (2013), os integrantes do Programa Conexões de Saberes possuem posicionamentos distintos, e essa é uma das razões de alguns choques no momento em que ocorre a fusão com o PET, passando assim a assumir uma lógica universitária. Esse fato explica tal fenômeno dada à realidade dos integrantes do PET/PPJ, que, além de serem oriundos de meios sociais que historicamente estiveram distanciados do meio universitário, dividem seu tempo entre graduação, militância (ou não), família, trabalho entre outros. O autor expressa que a noção de universidade pública sempre foi tomada como uma falácia pelos membros mais radicais do grupo, observando que houve a formação de um espaço universitário brasileiro destinado a uma determinada classe e raça, desde a sua fundação.

Moraes (2013) chama a atenção para o fato de que nem todos os integrantes que passaram e passam pelo PET Conexões eram militantes ou tornam-se militantes, a vinculação dos integrantes à militância em movimentos juvenis não é direta. Todavia, a pesquisa apresenta a mesma compreensão sobre as possibilidades do PET Conexões na condição de

espaço de formação também política: “Nessa direção o PET Conexões é um instrumento de resistência, espaço que possibilita discussões e alianças com movimentos sociais e outras organizações de jovens que trabalham na direção de uma universidade mais aberta as diferenças”(Moraes, 2013, p. 104).

Em consonância com Moraes (2013), para Silva *et al.* (2011), uma das metas do PCS é, assim como a do PET, a permanência qualificada do discente, só que agora os estudantes de baixa condição socioeconômica tornam-se protagonistas da tríade da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, os principais objetivos do PET e sua vinculação ao PCS, com as alterações trazidas pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013, são:

- 1) Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos estudantes de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação; 2) Ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições e movimentos organizados; 3) Aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada e o protagonismo em diferentes espaços sociais, na universidade e em comunidades populares; 4) Proporcionar uma formação que estimule o desenvolvimento da capacidade crítica, da autonomia intelectual e do compromisso social; 5) Desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão que problematizem as ações afirmativas, o acesso e a permanência dos estudantes e respeitem a diversidade e a equidade (Brasil, 2013).

Com essas transformações ocorridas no PET, os estudantes conexas passam a transitar como pesquisadores/extensionistas, visto que atingirão seus espaços sociais de origem e serão vistos pelo programa como detentores de conhecimento também do espaço acadêmico. Os discentes participantes do PCS são interlocutores de saberes entre a comunidade, a universidade e líderes sociais, na busca de oferecer a formação inclusiva de seus integrantes. No caso da inclusão de Ações Afirmativas, a partir do final da primeira década do século XXI, abriu-se uma significativa possibilidade para as pessoas negras de construir igualmente trajetórias de sucesso acadêmico, apesar da existência do racismo institucional (Almeida, 2019).

5.1.1 Quadro do PET na UFRGS

A UFRGS possui, na atualidade, 16 Grupos PET. Para tanto, segue um breve histórico do início do PET na UFRGS, a partir de dados disponíveis na página da PROGRAD/UFRGS e dos informes na internet dos Grupos PET:

Quadro 8 – Histórico Inicial do grupo PET na UFRGS

Grupo PET	Curso / Conexões	Ano de Criação	Características
Psicologia	Curso	1988	Estudantes e professores do Curso em diálogo com práticas profissionais/comunidade
Computação	Cursos de Ciência da Computação e Engenharia de Computação	1988	Cursos e oficinais voltadas para estudantes e professores na área de eletrônica, robótica e programação. Pesquisas em robótica – atividades com escolas e cursos voltados para o Ensino Médio
Educação Física	Curso	1991	Auxílio em eventos ESEFID/UFRGS
Engenharia Civil	Curso	1992	Palestras de apoio à graduação, viagens de estudos, visitas técnicas, boletins informativos e pesquisas próprias
Geografia	Curso	1992	CinePET/Comunidade
Odontologia	Curso	1992	Grupo de Estudos de Artigos Científicos em inglês, seminários semanais e cursos de informática. Saúde bucal com a comunidade de crianças e idosos
Ciências Sociais	Cursos	2006	Melhoria da Graduação – interface com as três áreas de conhecimento: Antropologia, Ciência Política e Sociologia
Letras	Curso	2007	Estudos na Área de Linguística e Literatura
Ciências Biológicas	Curso	2009	Formação profissional do Biólogo e ações entre estudantes, professores e técnicos administrativos.
Políticas Públicas de Juventude	Conexões	2010	Eixo Ações Afirmativas
Ciências Humanas	Conexões	2010	Eixo Acesso ao Ensino Superior
Participação e Controle Social em Saúde	Conexões	2010	Eixo Pesquisa e Extensão em Comunidades – Economia Solidária, Arte e Cultura
Cenários de Práticas e de Estágios Curriculares Noturnos	Conexões	2010	Itinerários formativos de estudantes dos cursos de graduação noturno de Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Saúde Coletiva
Engenharia de Materiais	Curso	2011	Acompanha estudantes da graduação nos primeiros anos e incentivo à participação nas atividades multidisciplinares na UFRGS
Farmácia	Conexões	2011	Estudantes do curso de graduação e atividades em escolas e associações de moradores

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a formação dos primeiros Grupos PET na UFRGS, entre 1988 e 1992, podemos perceber que houve um hiato na expansão do PET. Silva *et al.* (2011) corroboram com essa afirmativa, no sentido de que, durante a gestão de Paulo Renato de Souza como ministro da Educação (gestão 1995-2003), o PET se estagnou em função das políticas públicas neoliberais. Denota-se que, durante os governos Lula e Dilma, os Grupos PET cresceram enormemente, acompanhando a expansão das universidades no País. Conforme dados do MEC, hoje há 92 grupos PET, em 121 universidades.

O PET é institucionalizado na IES a partir da constituição de um Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA); no caso da UFRGS, esta função coube à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

O Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) é composto por tutores, técnicos, professores conhecedores do programa e estudantes bolsistas do PET. Em sua composição, 2/3 dos membros são indicados pelos integrantes do programa na IES e, 1/3, pela Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente. O CLAA é o órgão responsável por representar o PET na IES, cabendo a ele acompanhar e orientar os grupos de sua IES sobre os aspectos que definem o funcionamento do programa em consideração a seu Plano de Desenvolvimento Institucional e aos projetos pedagógicos dos cursos pertinentes; coordenar e participar do processo de acompanhamento dos grupos; referendar processos de seleção e desligamentos dos estudantes por proposta do tutor; emitir parecer a respeito dos relatórios anuais emitidos por cada grupo; organizar dados e informações dos PETs; emitir parecer por solicitação da SESu; e orientar os membros e órgãos internos da IES sobre o PET, buscando garantir-lhes bom funcionamento, assim como o planejamento e a execução das atividades dos grupos. Nos próximos capítulos serão enfocados o cenário e os sujeitos da pesquisa – o Grupo PET/PPJ e as análises realizadas.

5.1.2 O Grupo PET/PPJ

O PET/PPJ foi criado, na UFRGS, em 2010, formado inicialmente por 12 estudantes, no contexto nacional de ampliação do Programa de Educação Tutorial, quando o MEC criou a modalidade PET Conexões de Saberes, tendo como referência o Programa Conexões de Saberes. Seu objetivo principal é a criação de grupos que desenvolvam atividades articuladas de pesquisa, ensino e extensão, com jovens que tenham cursado a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola pública. O Programa Conexões de Saberes foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e, na UFRGS, teve atividades no período de 2005 a 2011, integrando-se às Ações Afirmativas e apoiando a permanência e qualificação da formação de estudantes de origem popular na universidade.

No período de 2010 a 2012, a metodologia utilizada pelo Grupo PET/PPJ foi centrada na pesquisa participante, por meio da criação de territórios de diálogo entre jovens da universidade e das comunidades. As experiências foram desenvolvidas sob a perspectiva de eixos temáticos, quais sejam: Educação, Saúde e Participação e Controle Social, tendo como

foco as Políticas Públicas de Juventude. Os eixos foram desenvolvidos de acordo com as áreas de interesse relacionadas aos respectivos cursos dos bolsistas.

A experimentação em pesquisa inclui formação contínua através de reuniões de estudo, com leituras prévias de textos e uso de diários de campo, todos parte do corpus documental de minha investigação. As atividades de ensino ocorrem nos diferentes campi da universidade, dialogando com as diversas áreas sobre a temática Políticas Públicas de Juventude. Na extensão, os territórios de inserção foram escolhidos partindo-se das trajetórias dos estudantes, priorizando-se três comunidades da periferia de Porto Alegre.

Levando em conta as avaliações das atividades desenvolvidas entre 2011 e 2012; considerando a organização do grupo para desenvolvimento de uma proposta mais articuladora para um projeto institucional, em 2013, o planejamento foi estruturado por um eixo articulador que emergia no contexto da universidade, com a implantação das Ações Afirmativas.

A partir da avaliação realizada pela UFRGS, em 2012, sobre as cotas, após cinco anos de implantação dessa política na universidade, o grupo buscou aprofundar o estudo sobre ingresso e permanência na universidade pública, priorizando ações junto a estudantes de escolas públicas e de cursos pré-vestibulares populares.

A partir de experiências do grupo com oficinas no evento UFRGS Portas Abertas de 2012, a realização de atividades de extensão com essa temática seria um eixo articulador capaz de aproximar universidade e comunidades populares, também possibilitando, no grupo, a potencialização das trajetórias e saberes diversos de seus integrantes, no exercício interdisciplinar.

Assim, desde 2012 o Grupo PET/PPJ prioriza a temática das Ações Afirmativas, problematizada nas ações de ensino-pesquisa-extensão, discutindo as condições de ingresso e de permanência dos estudantes autodeclarados negros, estudantes indígenas e estudantes egressos de escola pública. Em 2014, a entrada de duas estudantes indígenas qualificou o trabalho do grupo e ampliou ações sobre diversidade, agregando-se ao projeto de pesquisa a experiência de estudantes indígenas na UFRGS. O trabalho nas escolas e o diálogo sobre Ações Afirmativas com outros setores da universidade estão consolidados, e avaliamos que a relação entre ensino e extensão teve avanços nos últimos anos.

É priorizado o caráter horizontal de diálogo, no sentido de vir à tona não só o discurso dos jovens pesquisadores universitários, mas também o discurso dos jovens com os quais ocorre o contato. A pergunta central de pesquisa que acompanha os integrantes do Grupo PET/PPJ é de que forma os jovens transitam por diferentes políticas públicas, principalmente

no que se refere às Ações Afirmativas. Em conjunto com os jovens, os bolsistas vão tecendo respostas para essa questão. O Grupo prioriza, nas suas oficinas em escolas de Ensino Médio, resgatar o saber dos estudantes, escutando, dialogando, resgatando o significado de sua origem, que visões de mundo possuem, que visões têm de si mesmos. Da mesma forma, importa saber o que esperam da escola, o que significa estar na escola, fazer parte da escola, o que significa educação, o que significa as relações construídas no espaço escolar e fora dele.

O PET/PPJ se desenvolve nesse contexto de voltar-se para a comunidade e de estar na busca da inclusão social, principalmente por ter por eixo temático as Ações Afirmativas na universidade pública. Portanto, o PET/PPJ contribui na construção de uma política de democratização da universidade pública ao acolher grupos que não conseguiam ter acesso ao Ensino Superior, vindo ao encontro do que preconiza a Lei n.º 12.711/2012, cuja proposição é reduzir as diferenças entre as classes sociais, já que congrega pretos, pardos e indígenas e também problematiza a qualidade da Educação Básica brasileira ao criar formas de acesso diferenciado para estudantes oriundos das escolas públicas.

A seguir, passo à análise das narrativas das entrevistadas, acerca da importância do PET/PPJ em suas trajetórias de vida como mulheres negras e cotistas por Ações Afirmativas em cursos de graduação na UFRGS.

5.2 IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO DO PET/PPJ NA TRAJETÓRIA DAS EGRESSAS NEGRAS E COTISTAS

O ingresso no PET/PPJ, conforme os dados produzidos na tese, deu-se em geral pelos contatos construídos entre as estudantes negras e, assim, redes de solidariedade foram se formando, pois elas possuíam conexões através de seus diferentes cursos e elos em outros espaços que não apenas a graduação, como os cursinhos pré-vestibulares populares e os coletivos políticos. Vejamos algumas narrativas de como elas dão significado ao programa em sua trajetória, construindo uma malha de solidariedade que dá vigor à possibilidade de produção de carreiras acadêmicas até pouco tempo previstas apenas para pessoas brancas e de classes privilegiadas.

A **Assistente Social** evocou o PET/PPJ como um espaço de acolhimento e desenvolvimento de sua responsabilidade política quanto à sua história e ancestralidade:

Eu cheguei no PET em maio de 2014. Eu estava no primeiro semestre do curso de Serviço Social. Eu tinha uma colega do Curso que estava no PET, e ela era da Fisio, e ela se transferiu para o Serviço Social. E ela, quando estava na Fisio, era bolsista do PET/PPJ.

O PET/PPJ foi o que me localizou na universidade: a tua história, da tua ancestralidade é assim...E hoje a gente tá indo para as escolas porque mais pessoas como tu tem que estar dentro da universidade. Foi o que me acolheu politicamente, que me deu segurança. Mostrou o tamanho do que representava a gente estar na universidade e nossa responsabilidade política. A coordenadora era a Nair, na época, e era maravilhosa.

Na narrativa da **Colorista** houve o destaque à rede de mulheres negras que se formou a partir do PET/PPJ quanto à questão de raça e seu reconhecimento como estudante negra no curso de Assistente Social:

O impacto do PET/PPJ foi gigante, gigante! Eu me descubro, me vejo como uma mulher negra num dia no próprio Serviço Social. E assim uma colega preta retinta, chega até mim e pergunta: ‘Tu sabe que tu és uma mulher negra?’. Sem meias palavras, sem dizer ‘Vou te fazer uma pergunta meio delicada e espero que tu receba bem’. Foi direta! Acho que as novas gerações vêm mais receptivas às negras claras. E justamente eu estranhei porque era alguém que era de um Movimento Negro naquela altura, ela era do Alicerce⁸, ela fazia parte do coletivo de negras da UFRGS. Eu não sabia o que responder, porque naquela altura tu te identificou como branca, uma mulher preta chega em ti e pergunta: como é que tu sabe que é uma mulher negra? – na altura eu fiquei impactada. Mas daí vem as discussões, o Serviço Social era um curso muito negro e tinha um debate muito grande a respeito disso. Pra mim o Serviço Social era mais negra, foi enegrecendo mais nos últimos anos... A partir desse momento eu começo a trabalhar esse lado. Já no PET vi esse debate – a própria Pedagoga-Mãe, quando a gente estava no Salão de Atos da UFRGS um dia, num evento, e aí eu relato isso pra ela e pra Assistente Social. Pra Historiadora eu lembro. *A gente tá falando sobre Colorismo!* E aí a Historiadora me fala: nossa, Colorista, mas pra mim não tenho dúvida de que tu é uma mulher negra. Eu lembro disso, pra mim, ser muito importante, porque ela é uma preta retinta. Então, parece que tu precisa constantemente dessa validação das pretas retintas, pra reconhecer. Então a Pedagoga-Mãe, a Assistente Social, a Pedagoga-Mãe foram muito importantes, porque foram mulheres que me deram esse aval – porque, por muitas vezes, se eu prendo o cabelo, mais preso assim, eu sei que eu tenho muita passabilidade. Eu tenho plena convicção disso e eu consigo perceber isso...

“O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. Enquanto processo social complexo, ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca, sua razão de fundo atende aos processos econômicos que se desenvolvem no curso da história (Devulsky, 2021, p. 18). É histórico que o colorismo está diretamente ligado ao mundo colonial e pós-colonial, que deu origem a padrões sociais em que negros de uma mesma família podem não se reconhecer pertencentes a um mesmo grupo

8 O Coletivo Alicerce é um coletivo político com vínculos partidários, cuja origem está nos movimentos de rua nomeados como junho de 2013 no Brasil, possuindo forte relação com projetos populares e negros.

racial, ou seja, negros de pele mais clara têm mais oportunidades no mundo de trabalho e no universo midiático do que pessoas de sua família que carregam de forma marcada o fenótipo africano. Em contrapartida, Fanon (2020) chama a atenção para o fato de que, onde quer que ele vá, um preto permanece um preto, em outras palavras, em muitas situações do cotidiano, não importa se se é mais claro ou escuro, o negro é o alvo, isto é, nas palavras do autor, um preto permanece um preto, mas, quanto menos preto, melhor.

A **Colorista** destacou a participação no Coletivo Popular Levante da Juventude⁹ em consonância com sua participação no PET/PPJ:

Com certeza, o Levante colaborou e muito na minha formação também no PET/PPJ. Não tenho mais contato, mas é importante ver o PET como um movimento social dentro da universidade. Um movimento social extraoficial, é um grupo de pesquisa, de extensão, de ensino. É, mas e a Nair também contribuiu muito pra isso. A Nair dizia: ‘tem um acampamento do Levante, tem formação do Levante? Então vocês vão e vocês vão voltar pra cá e vamos trazer relatos de como é que foi este evento pra que a gente tem – como se tivéssemos indo pra um congresso, pra um simpósio, indo pra um acampamento ou pra formação do Levante nós íamos, mas a gente voltava pro grupo trazendo o que foi debatido lá’.

A **Arte-Educadora** destacou a importância do PET/PPJ quanto às questões de raça e à questão indígena:

O PET/PPJ impactou na universidade de uma forma geral. Eu acho que o PET era um espaço em que era muito mais diverso, então havia muito mais discussões e as pessoas pautavam muito essa questão da raça, a questão indígena dentro do PET, principalmente na época que eu estive ali. Mas me impactou bastante na graduação assim como de uma forma geral.

A **Pedagoga-Mãe** se deu conta de que no PET/PPJ aprendeu as questões referentes ao racismo, pois anteriormente se sentia sozinha no curso de Letras, até sua transferência para o curso de Pedagogia:

Ah, eu acho que eu não consegui identificar essas situações de discriminação. Não é que elas não ocorriam comigo. Eu acho que só o fato de ser uma pessoa extremamente sozinha no curso de Letras. Dentro do teu curso tu não conseguir tecer, de não conseguir ter vínculos, de sempre ser a última pessoa a ser escolhida, imagina o que é... e hoje eu consigo ver isso no curso de Pedagogia. Mas na época eu só sentia solidão no curso de Letras. Com certeza o PET/PPJ me ajudou a fazer esse atravessamento. Lembro que a Colorista, ela foi uma pessoa que me ajudou muito na questão da transferência interna. Eu não passei na transferência interna para Pedagogia de primeira, eu não passei na transferência interna, pois fiquei em 11.º lugar. Quem me falou de transferência interna foi essa

9 Coletivo político com vínculos partidários.

colega do PET/PPJ. Vamos começar por aí. Eu não soube pela UFRGS, porque uma colega do PET/PPJ já tinha feito a transferência dela, acho que pro Serviço Social, e ela não fez novo vestibular. Aí eu fiz a seleção da transferência e disse pra minha colega que não passei por transferência pra Pedagogia. E ela, a Colorista, me acalmou e disse pra mim que alguém iria desistir. Então fui lá e tinham dez vagas, eu fui a décima primeira. Aí ela disse que sempre desiste alguém... e desistiu uma pessoa, eu entrei, a décima vaga, que boca dessa colega! Eu passei assim. Foi assim que eu entrei na Pedagogia, alguém desistiu e eu entrei na Pedagogia. A questão do racismo em si, olho pra trás e me dou conta que no PET foi o primeiro lugar que eu tive conhecimento do tema. Isso é uma formação que tu tem, de escutar das vivências.

A **Historiadora** situou o PET/PPJ na sua formação política, colocando-o em movimento junto ao “protagonismo da juventude”:

Quando eu estava no PET/PPJ, depois que eu saía, eu dava aula no cursinho popular Esperança. Passar pelo PET me deu muita ferramenta pra pensar o que é Juventude, por exemplo. E qual é o lugar da juventude. Eu acho que, não à toa, eu fui participar de evento nacionalmente quando eu estava no PET - fui pra Minas, fui para Santa Catarina apresentar sobre o PET, sobre a Juventude. E até academicamente assim, acho que passar pelo PET, pensar esse lugar na juventude... Eu acho que o acúmulo teórico que o PET deu me ajudou a me colocar em movimento, em outros sentidos. Por exemplo, eu milito organicamente, num coletivo político – no Alicerce – muito nessa perspectiva do “protagonismo da juventude”. A maioria do país é composta de jovens. Então, pensar a juventude e agir sobre, foi o que o PET deu. Eu lembro que a gente participava daquele Observatório contra o genocídio da juventude negra – era muito limitante, porque era uma branqueada assim, falando coisas, muito forçadas, mas aquele espaço era importante porque as famílias iam, tipo, dar depoimentos... Eu lembro que foi uma família da Bom Jesus ou Cruzeiro, não lembro qual bairro...daí foi uma senhora falando assim sobre a situação do filho dela, sobre como ele tinha morrido, enfim. Mas, como que ela se articulou com outra mãe pra fazer uma rede de apoio, sabe.... Então esse espaço, o PET, ele foi importante pra isso: me colocar em movimento.

A **Farmacêutica** narrou como foi sua experiência no PET/PPJ:

Quando eu entrei no PET eu não sabia muito bem onde eu tava pisando, mas participei do processo seletivo, sem muita perspectiva, sem muita expectativa sobre o programa. Mas, depois que eu entrei, comecei a participar das reuniões, comecei a participar dos projetos, minha visão mudou completamente assim, sabe, do quanto é importante nós, enquanto cotista, discutir, trazer essas pautas dentro do contexto da universidade, e principalmente nesses espaços que muitas vezes o cotista é menosprezado por professores ou por colegas. Ouvi relatos, inclusive depois do PET, inclusive eu rebati, quando eu ouvi ‘que nossa as cotas é só pra tirar a vaga de quem estudou’, sabe, coisas desse tipo...Então a minha visão do PET foi uma visão que se expandiu pra um contexto que antes eu não entendia, não enxergava, e hoje eu vejo o quanto é importante.

A **Economista** destacou o PET/TPPJ e sua relação com o Levante da Juventude, assim como a mudança de curso para Ciências Econômicas:

Eu conheci pelo Levante mesmo o PET/PPJ. Era uma parceria muito boa também para essas atividades em escolas e tal. Tanto a gente que estava no Levante via a potencialidade do PET quanto eu acho que o PET a nossa... Eu já estava há uns dois anos no Levante antes de entrar no PET. Hoje não faço mais parte do Levante... Com certeza, acho que até na minha perspectiva, da gente estar aqui dentro da universidade, a gente fazer essa força-tarefa de ir pra fora e trazer mais pessoas, e incentivar e inspirar mais pessoas pra vida... E era bem chocante assim chegar nas escolas e tu ver que a universidade pública não é nem perto a perspectiva da juventude negra, principalmente. Fazer Economia tem muito a ver com a militância – ai que eu conheci a Colorista... eu militei no Levante e eu era das Ciências Sociais. Quando eu escolhi as Ciências Sociais, eu achei que ia ser um curso que eu poderia me expressar melhor politicamente, alinhar com teorias e práticas, mas no fim acabei me frustrando um pouco, porque me pareceu ser um negócio muito intelectualizado, assim, de pouca ação. Até o PET foi me trazendo outras perspectivas pra dentro da universidade mesmo, e na militância, enfim, nos conhecimentos que a gente vai agregando, eu percebi que a Economia era o melhor caminho nesse sentido.

Uma característica central que se produz como particularidades da análise que aqui empreendo é, por um lado, o sentimento de não pertencimento e solidão das mulheres negras na qualidade de acadêmicas em formação inicial. Por outro lado, a forma solidária de agir é também uma singularidade que faz redes e cria possibilidades de ajuda mútua, fazendo acontecer oportunidades acadêmicas cuja reverberação no mundo do trabalho e da ciência pretendo analisar na continuidade da escrita.

6 A UNIVERSIDADE E AS MULHERES NEGRAS: ABORDAGENS A PARTIR DO REFERENCIAL DO FEMINISMO NEGRO E DA INTERSECCIONALIDADE

Neste capítulo, apresentarei a fundamentação teórica que permeia a tese, as respectivas trajetórias e narrativas da inserção acadêmica e laboral das egressas negras cotistas do PET/PPJ, segundo os dados produzidos pelo questionário e pela entrevista semiestruturada. Serão destacados os principais obstáculos enfrentados no âmbito acadêmico e laboral no período da pandemia e pós-pandemia, assim como as experiências marcantes no âmbito universitário e trabalhista.

Os estudos decoloniais contribuem para a compreensão de que o epistemicídio (Kilomba, 2019) é um fato na consolidação das sociedades nascidas do cruzamento do colonialismo e do racismo, a partir da premissa da imposição de uma colonialidade. Autores como Pierre Bourdieu (1996; 1997; 2002) já aportaram que a Educação possui uma função na reprodução das desigualdades sociais, contudo aqui me coloco diante do desafio de observar a reprodução das desigualdades sociais focada no marcador de raça e gênero, e, por isso, recorro aos aportes do feminismo negro.

Minha premissa é a de que o modo de viver a experiência universitária por parte das jovens mulheres negras se distingue quando acontece em espaços marcados pelo racismo como estruturante das relações interpessoais e institucionais (Almeida, 2020). O racismo institucional é caracterizado por parâmetros discriminatórios baseados na raça para a manutenção da hegemonia do grupo racial no poder em uma instituição definida. Desse modo, a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo se tornam o horizonte civilizatório de toda a sociedade em seus diversos agrupamentos. A predominância de homens brancos em instituições públicas – no Legislativo, no Judiciário, no Ministério Público, reitorias de universidades, etc. – e em instituições privadas – como diretoria de empresas, por exemplo – dependerá, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente não possibilitem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2020, p. 40-41).

Autoras como Grada Kilomba e bell hooks narram suas trajetórias escolares e acadêmicas, forjando assim uma leitura dos espaços institucionais a partir da experiência da mulher negra. Aportam dores e estratégias de reinvenção da própria ideia de ensinar, tanto na concepção de produção de crítica e transgressão como na sugestão de criação de comunidades

pedagógicas (hooks, 2017; 2021). Nos escritos de Grada Kilomba, há a denúncia do epistemicídio na relação com as formas de educar as mulheres negras.

O Movimento Negro no Brasil tem reiterado que a categoria raça é central na construção de uma leitura sociológica mais eficaz dos fenômenos educativos em nosso país. Munanga (2015) afirma que

[...] as raças como construção sociológica ou política continuam a existir no imaginário coletivo de todos os racistas, e a raça como noção e ferramenta de análise sociológica e histórica se mantém no vocabulário das ciências sociais. Não se trata mais de raças biológicas, mas sim de raças sociais. Em outros termos, depois da morte científica da raça, seu filhote 'racismo' continua solto no mundo e faz vítimas independentemente da mãe já morta.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca que os movimentos sociais negros constroem saberes desestabilizadores para a própria forma de construir conhecimentos na academia, o que impacta sobremaneira as políticas públicas em geral, por meio das mudanças curriculares, como as advindas a partir da Lei 10.639/03. Assim, o pertencimento étnico-racial que se compõe pela ancestralidade (passado) e pelo engajamento em movimentos ou lutas sociais (presente) é elemento central nesta tese. Djamila Ribeiro (2018) valoriza o lugar de fala como um espaço de exercício de alteridade e de reconhecimento segundo o qual a enunciação não se faz a partir de um vazio epistêmico e existencial. Portanto, desejei preencher de escuta minha tese e reificar as falas das jovens estudantes que se constituíram como corpos cheios de maneiras próprias de ser e de pensar, imbricadas em sua negritude feminina. Elas foram apontando suas estratégias para buscar caminhos para si e para as suas famílias e comunidades, entre elas a formação de rede de entre-ajuda através de sua presença no PET/PPJ. Identifico tais estratégias como de combate ao racismo no cotidiano, especialmente quando, como no caso do contexto pandêmico, a própria sobrevivência torna-se uma necessidade de táticas possíveis para seguir estudando e buscando novos caminhos de trabalho.

O Brasil é um dos países mais desiguais e racistas do mundo. A desigualdade racial, a pobreza e a violência dos que oprimem sempre estiveram presentes na história da sociedade brasileira. Uma das maneiras de perpetuação dessas desigualdades se dá por meio do controle do acesso e permanência dos sujeitos na escola e, principalmente, no Ensino Superior, haja vista o seu papel na formação dos quadros profissionais da sociedade como um todo.

Nessas condições, o acesso a um curso superior pelo aluno dependerá de sua origem social e de seu pertencimento de raça e gênero. Carla Akotirene (2019), no que se refere à

raça e gênero, define a *interseccionalidade* como “sistema de opressão interligado” que circunda a vida de mulheres negras no encontro de avenidas identitárias. Nesse sentido, a democratização do acesso ao Ensino Superior deixa de existir e a possibilidade de inserção igualitária é quase nula, na medida em que é compreensível que, em países como o Brasil, os filhos das classes populares e operária, sobretudo aqueles oriundos das comunidades afrodescendentes e indígenas, tivessem pouca oportunidade de qualificação, ficando historicamente excluídos dos bancos universitários, aumentando os contingentes de subempregados e empobrecidos.

No Brasil, as Ações Afirmativas visam combater essa desigualdade no acesso ao Ensino Superior, por meio da política de cotas. Nem sempre a Educação Superior se porta de maneira adequada para que o aluno, principalmente aquele que acessa a universidade por intermédio do sistema de cotas raciais, obtenha um desfecho satisfatório em sua trajetória educacional. Kilomba (2019) destaca que o *academicismo dominante* não consegue relacionar-se com sujeitos marginalizados, além disso, também não se relacionar com suas experiências, discursos e teorizações, que espelham realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das *relações raciais* em espaços acadêmicos, os quais deveriam, portanto, ser articulados tanto teórica quanto metodologicamente. Assim, Kilomba (2019, p. 57-58) propõe uma epistemologia:

[...] demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e de uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objeto ou universal, mas dominante.

Somando-se a esse fato, a universidade nem sempre possui uma estrutura acadêmica adequada que ofereça suporte necessário e de qualidade desde o acesso, permanência e conclusão do curso superior para esses estudantes. Na maioria das vezes, ele não teve uma boa formação no Ensino Fundamental e Médio, e seu capital cultural, proveniente principalmente de sua família, não é suficiente para obter sucesso em sua trajetória acadêmica. Por conseguinte, todas essas questões terão um impacto negativo em sua trajetória pessoal e profissional.

Diante, portanto, das desigualdades que ainda hoje podem estar acontecendo no âmbito universitário, esta pesquisa realizou uma leitura das relações raciais e das estratégias de permanência utilizadas pelas estudantes cotistas negras egressas do Programa de Educação

Tutorial Políticas Públicas de Juventude da UFRGS. Uma delas é a formação de redes de ajuda mútua e acolhimento. Nesse processo, observei que elas constroem igualmente processos educativos entre si, inclusive no que tange à identificação racial pessoal e coletiva.

No que se refere ao marco epistemológico de relações étnico-raciais no Brasil, SILVA (2007, p. 490) afirma:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

É complexa e não impossível a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Ressalta-se que, aos educadores e pesquisadores, requer-se reconhecer as tensas relações étnico-raciais que, *naturalmente*, integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; é assumir que a sociedade brasileira projeta-se como branca. Frisa-se que é preciso atentar para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural. É necessário desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. Destaca-se que, para se ter “[...] sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (Gonçalves, 2007, p. 490).

Nesse sentido, este marco epistemológico plural exige novas abordagens, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Uma vez que, a fim de que se possa construir um conhecimento mais profundo e de múltiplas narrativas sobre os modos de vida e as representações individuais e coletivas, deve-se considerar as relações étnico-raciais na universidade, representadas simbolicamente nos contextos socioculturais e por indivíduos diversos, que tensionam as Ações Afirmativas.

Aproximar a universidade das narrativas sociais, no contexto das Ações Afirmativas, possibilita experienciar os modos como os indivíduos e grupos sociais vivenciam e representam suas demandas, assim como as ressignificam. Por conseguinte, o estudo das relações étnico-raciais, a partir das Ações Afirmativas, é de extrema importância, tendo em

vista o aumento das desigualdades raciais e da exclusão social. Desse modo, podemos contribuir como fonte de pesquisa em perspectiva qualitativa, retratando, assim, as trajetórias de vida dos sujeitos e os modos de enfrentamento dos estigmas sociais – de natureza étnica, de gênero ou de classe na universidade. Em suma, o que está sendo posto também nesta pesquisa é enxergamos as Ações Afirmativas como um processo interdisciplinar educativo que, perpassado por aportes cultural e científico, torna-se um ato político de promoção da interação transformadora entre a universidade e demais setores da sociedade, sobretudo como parte das estratégias de fortalecimento das trajetórias individuais e coletivas das mulheres negras no Brasil, resultado das ações dos movimentos sociais negro e indígena.

A referência analítica centrada em autoras do feminismo negro permitiu-me explorar o saber civilizatório construído na diáspora africana no sul do Brasil e reconstruído pelas famílias e comunidades negras que atravessaram as trajetórias das estudantes aqui ouvidas e narradas. As próprias estudantes, por meio de sua rede formada no PET/PPJ, conduziram-se nesta ética mais comunitarista e menos individualista. Com essa afirmação, não pretendo reivindicar uma única ética ou estética negra na diáspora ou mesmo em África, ao contrário, quero me comunicar com autores com Kwane Antony Appiah, que desde o pan-africanismo reivindica, aos que se dedicam a pensar a África como referência, o direito à construção de tradições ou identidades que incorporem a própria heterogeneidade africana no presente e no passado. Especialmente o livro autobiográfico do filósofo Appiah, intitulado *Na casa de meu Pai*, ajudou-me a pensar essa intersecção de raça, classe e gênero vivida pelas estudantes, na relação com seus pais e mães, pelo aspecto intercultural, pois o autor entrelaça ideias africanas, norte-americanas e europeias. Assim também as narrativas de minhas estudantes evocam muitas maneiras de se manter e reinventar tradições pautadas pelo anseio de criar grupo, seja com a família, seja com a comunidade acadêmica. Obviamente em um país racista e racializado formar grupos com pessoas brancas se torna um desafio e, como veremos a seguir, motivo de sofrimentos e necessidades de resistências, para a garantia de sua inserção acadêmica e laboral.

6.1 EDUCAÇÃO E MULHERES NEGRAS: INSERÇÃO ACADÊMICA

As mulheres negras, de forma geral no Brasil, encontram muitas dificuldades no que tange à sua emancipação, pelo contexto social do patriarcado associado com as desigualdades de raça e gênero. Por esse motivo, utilizo o conceito de interseccionalidade na análise, associado ao fato de as mulheres negras serem defrontadas com situações diferentes daquelas

enfrentadas por mulheres brancas, ou homens negros e brancos. Tal fator as coloca em uma posição de condicionamento, o que pode limitar as suas ações sociais. A interseccionalidade se caracteriza por um cruzamento entre gênero e raça, além de outros aspectos como o de classe, e coloca a mulher negra no extremo desses dois grupos, o que reflete na sua marginalização em diversos aspectos da vida social (Crenshaw, 2004). A partir de então, a contemporaneidade ampliou esse conceito no reconhecimento de outras opressões sofridas pelas mulheres negras além de gênero e raça, ou seja, “[...] a interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis a colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2019, p. 63).

Igualmente tal conceito produz a possibilidade de observar que os binarismos não dão conta de explicar os fenômenos individuais e sociais, sobretudo conduz nosso olhar investigativo para a busca de particularidades e singularidades, no caso aqui já apontadas como criação de coletividades e redes de solidariedades entre as estudantes que atuaram conjuntamente no programa aqui elencado como locus espacial do estudo.

A partir do exposto, passo a apresentar as principais dificuldades encontradas pelas egressas negras durante a pandemia Covid-19, uma vez que o tempo da inserção acadêmica dessas mulheres foi fortemente impactado nesse período de isolamento social. O momento da pandemia na vida das egressas negras do PET/PPJ foi vivido de diferentes formas, em geral marcado pelas adversidades de suas condições de classe. Voltar ou sair de seus territórios periféricos de origem fez a maioria delas rever suas trajetórias de vida a partir do ingresso na universidade e das experiências no programa.

A **Assistente Social**, que ingresso uno mestrado no início de 2023, relatou que estava desempregada no momento da pandemia:

Eu iniciei a pandemia desempregada. Trabalhei no ano de 2019 no Centro Pop 2, aqui na Avenida Farrapos. E fiquei desempregada. Saí em dezembro de 2019 e então estoura a pandemia em março. Estava desempregada, estava só com o auxílio emergencial em casa. Aliás, primeiro recebi seguro desemprego e depois o auxílio emergencial. Então consegui um trabalho em outubro de 2020 e comecei a trabalhar numa República de Idosos. E aí eu fiquei no cargo de Assistente Social nessa República por um ano e sete meses.
--

A **Economista** narrou o impacto da pandemia em sua vida, pois retornou para a casa de sua mãe, por motivos de organização pessoal, ao mesmo tempo destacou que, nesse momento, conseguiu se centrar mais no curso.

A pandemia teve um impacto forte, mas na verdade acho que tirei bons frutos dali, porque foi no primeiro momento que eu consegui estudar mesmo, confinada em casa... Na verdade, tinham várias outras questões da vida assim, que eu acabei voltando a morar com a minha mãe. E aí nesse confinamento, coloquei foco total na graduação. Então, olhando o meu histórico cambaleante, assim, das disciplinas, durante a pandemia foi que eu consegui fazer quatro disciplinas, não fiz as cinco, que é o ideal por semestre, mas fiz quatro e tive boas notas.

Outro fato importante trazido pela **Economista** é quanto a sua saída do Coletivo Levante da Juventude, do qual fez parte até 2018, destacando a retirada como proporcionadora de maior dedicação aos estudos, principalmente por questões internas do grupo agregadas à mudança de perspectiva quanto ao futuro. Constatou que havia chegado aos 28 anos e precisava ir além da atuação com a pauta da juventude.

A **Arte-Educadora** relatou como foi o momento da pandemia no sentido de estar no exterior e sua perspectiva de encerramento da graduação:

Pra falar um pouco da pandemia, eu volto a falar um pouco antes, de 2019. 2019 foi um ano em que eu fiz muita coisa, eu fiz o meu estágio curricular, trabalhei, eu tava com bolsa, eu tava trabalhando, eu fiz muita, muita coisa. E eu tinha muita expectativa pra 2020, porque era o ano do meu TCC e era o ano que eu estava me organizando pra ir pro mestrado, que eu iria fazer depois da graduação. E daí virou o ano, eu fui visitar minha irmã. A minha irmã mora na Alemanha e eu fui pra Alemanha visitar ela em janeiro de 2020. E daí estourou a pandemia e eu estava lá... Na época, eu morava na Casa do Estudante, e, quando eu voltei, eu já fiquei morando com meu namorado... E daí, enfim, tive que cancelar tudo, como a maioria das pessoas, tive que cancelar os meus projetos. Eu lembro que eu tinha um projeto de TCC e eu ia fazer uma pesquisa independente do TCC. Então o orientador me disse que a gente diminui... a gente não tem problema, deixa que vai dar, vai rolar... porque eu não tava acreditando que eu ia ter que reformular tudo, que ia ter que cancelar o que não dá. A situação do Brasil tava naquela de cancela por um tempo... indeterminado. Então já vai passar e a gente vai poder fazer. E então eu tive essas questões de que todo o meu planejamento parou, caiu por terra.

A **Pedagoga-Mãe** falou do princípio da pandemia e do antes da pandemia quanto às questões de preocupação com as crianças do bairro onde residiu, as questões familiares e as psicológicas. Passou a rever sua vida ao pensar nos estudantes moradores de bairros com situação vulnerável de vida e os comparou com a sua, enquanto estudante, quando sua mãe teve presença marcante em sua vida acadêmica:

A **Pedagoga-Mãe**, além das preocupações com o acesso à internet pelos estudantes do seu bairro durante a pandemia, também possuía problemas com o acompanhamento das aulas por ensino remoto, pois no início teve que compartilhar o computador do marido:

Eu não tinha computador. Eu sou casada desde 2018, moramos juntos, meu companheiro, e o computador era dele e ele trabalhava *home office*. Tínhamos que dividir. Então eu usava o celular... Então surge o Reconecta¹¹, só no segundo semestre, e eu ganhei um computador e foi o que me salvou, porque era um conflito dentro de casa, porque, assim, um computador ele ficava usando e esse uso dividido durou um tempão – dava um intervalo dele e eu pulava para o computador. Acho que ganhei só no segundo semestre o computador e fui usando compartilhado e também o telefone celular. O celular, um caco, mas eu conseguia acompanhar por ali.

A partir da pandemia, com as condições precárias, que levaram ao uso limitado da internet e do computador, a **Pedagoga-Mãe** narrou ainda outros problemas voltados à sua saúde mental:

Sem o computador, eu acho que foram quatro disciplinas que cursei e eu cancelei pra poder segurar, não tinha psicológico. Eu não teria psicológico até hoje, mas não adianta, tem que ter e, se não tem, é preciso tratar. Eu não acreditava no tratamento. Eu não acreditava. Eu vou te dizer, eu não me internei por causa do meu tratamento psicológico, ou eu ia estar internada lá naquele hospital Espírita. Eu manifestei a vontade de me internar. Várias colegas estiveram hospitalizadas lá no Hospital Espírita por causa da condição mental. Eu não fui, durante a pandemia, mas durante e depois foram pelo menos umas cinco internações que eu fiquei sabendo, internações espaçadas. Eu busquei ajuda ou pararia lá ou não estaria aqui. Eu fiz duas, três, quatro cadeiras no máximo. Eu estou no sétimo semestre do curso. Agora eu já estou para terminar. Tem uma frase, que acho que é do Martin Luther King, que ele fala: ‘*se* não puder voar, corra. *Se* não puder correr, ande. *Se* não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito’.

A **Historiadora** também narrou que voltou a residir com a família durante a pandemia, assim como relatou a situação acadêmica modificada pelo contexto:

10 Importante pensadora negra gaúcha, no campo da educação e das políticas públicas escolares; ativista do movimento de mulheres negras. Doutora em História pela PUCRS (2008). Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Experiência ativa como conselheira, vice-presidenta do Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra/RS. Experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Ações Afirmativas, Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas.

11 O Reconecta UFRGS é uma iniciativa com origem na pandemia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para destinar computadores aos estudantes da universidade em vulnerabilidade socioeconômica, para auxiliar nos seus estudos de graduação. O Reconecta UFRGS é um projeto de extensão que expande o escopo de execução e atendimento do Centro de Recondicionamento de Computadores (CRC Zenit Belém), e se soma às ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFRGS, da Coordenadoria de Acompanhamento da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) da UFRGS e parceiros. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/reconecta/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

Eu morava sozinha antes da pandemia. Então eu tinha uma autonomia maior, mas então veio a pandemia e eu fui morar com a minha mãe, porque eu fiquei desempregada, pois o Núcleo de Estágio da Prefeitura, que é onde eu fazia estágio, fechou durante a pandemia, que era no Turismo. Na pandemia não tinha turismo, então fechou. Eu tive que voltar a morar com a minha mãe. Então começou uma dinâmica diferente, pois eu não moro com a minha mãe desde os 17 anos e era uma casa pequena, onde morava eu, minha mãe, minha avó e mais três irmãos pequenos. Então era muita gente num espaço e eu não cursei a universidade. Não entrou dentro das minhas prioridades continuar cursando a universidade. Eu ficava só com aquele vínculo do L, pra conseguir ganhar o auxílio, porque os auxílios que me mantiveram lá, na minha mãe. Nesse tempo todo, eu fiz apenas uma cadeira, que foi a cadeira de gênero. Em teoria não é muito legal a disciplina, pois era uma Profa. branca dando aula. A gente tem uma cadeira de gênero e outra de relações étnico-raciais. E também fiz essa cadeira, porque tava no finalzinho assim da pandemia, mas, durante o auge da pandemia, eu não fiz nada assim – fiquei bem mal, pois não tinha nem condição.

A **Historiadora** refletiu sobre sua saúde mental e sobre o estar em família durante a pandemia, assim como questionou a UFRGS quanto ao acolhimento aos discentes, principalmente os que tinham auxílio Prael, como era seu caso:

Eu fazia terapia, usava o dinheiro dos auxílios pra pagar terapia. Fazia terapia duas vezes na semana. Eu fiquei também muito ruim. Assim, eu fiquei bem desorientada. Não tem ninguém que não tenha ficado sobrecarregado, assim mentalmente, aquela sensação de não saber o futuro mesmo. E lá em casa todo mundo é asmático. E a minha avó já tem mais de 70 anos. E, assim: eu fiquei na mãe, fiquei muito mal, mas mesmo assim acho que o que mais dava alegria era estar com as crianças, estar com meus irmãos ali. Porque não era estar em casa, porque estava de boa, foi porque eu necessitava. E foi mais isso, assim. A universidade não foi a minha prioridade naquele momento, e, muito também, porque a gente também não foi prioridade para a própria universidade. Acho que os próprios auxílios assim, eram no total de R\$ 100,00. E eles só deram cem pila pra gente. R\$ 100,00 mensal. Eram cem pela internet e a gente lutou muito e muito mesmo. E depois, depois de muito, muito tempo, eles deram R\$ 300,00 pra alimentação – e isso foi somente cinco meses depois do início da pandemia.

Destaca-se que as desigualdades sociais e raciais, amplificadas no contexto de necessidade de isolamento social e falta de trabalho, tiveram um impacto na vida das estudantes negras de uma forma muito comum, marcadas pela luta por sobreviver, buscar auxílio financeiro e de saúde mental, fatos que receberam distintas respostas experienciais no que tange à relação com os estudos.

A **Farmacêutica**, que realizou a transferência para a UFBA, ressaltou também no período da pandemia a dependência quanto ao suporte financeiro e psicológico, em seu caso provido pela companheira, pois estava longe de sua família:

Eu estava morando em Salvador! E lá em Salvador eu estava casada, assim, entre aspas. Então eu estava vivendo com a minha companheira, que é ex-companheira agora, e a questão da pandemia, no início, eu achei que iria durar somente os três meses, como dava nos noticiários, três meses e tal. Então, nesse ponto, eu fiquei aparentemente tranquila. Mas, como a coisa foi piorando, ficou bem complicado, por causa da questão de estar em casa e ter que ficar trancada em casa. A minha sorte, que eu tinha minha companheira e não estava sozinha. E, além disso, ela dava um suporte também financeiro e psicológico, porque eu estava longe da minha família. Então eu não podia também visitar a minha família. Não podia nem ter nenhum contato além do contato virtual, mas, em relação ao estudo, pra mim foi bem difícil de me adaptar. Na verdade, a questão de fazer coisas online, ainda eu tenho um pouco de receio.

A **Farmacêutica** também narrou sua resistência e sua dedicação para conseguir dar continuidade ao curso de Farmácia durante a pandemia:

O fato de eu ir pra Salvador me atrasou um pouco, mas depois – na pandemia – acabou também atrasando um pouco porque a UFBA decidiu ter aula online seis meses depois da pandemia. E só que, assim, por exemplo, o problema do curso de Farmácia é que a gente tem muitas aulas presenciais de laboratório, que a gente tem que ter essa presença. Então, acabou que, nesse primeiro semestre, após seis meses de pandemia, então começaram as aulas online, só que foram somente as aulas teóricas que foram disponibilizadas. Tinha uma alta demanda, obviamente dos estudantes, mas tinha limitação de vagas em algumas disciplinas. Então isso acabou que foi afunilando. Muitas pessoas, quem tinha o CR, que é o coeficiente de rendimento maior, eles conseguiam, obviamente, conseguiam as disciplinas com mais facilidade. Aí eu acho que, depois de um ano, um ano e meio, a UFBA começou a ter aula presencial, mas também de forma muito reduzida – dez estudantes por aula de laboratório – e também foi bem restrito nesse ponto. Mas, assim, em relação a mim, foi muito difícil me concentrar nas aulas online, e por estar em casa. E, depois de um tempo, também na pandemia, o meu relacionamento acabou, assim, sabe, dando uma saturada, então a convivência em casa ela não tava muito legal. E, além disso, eu estava longe da minha família. E estava também sem nenhuma bolsa de iniciação científica. Então eu estava sem renda nenhuma. Eu continuei o relacionamento, porque lá em Salvador eu estava sozinha. Então eu não tinha pra onde ir e também não tinha como e não queria voltar. Era mais uma resistência minha de não querer voltar pra Porto Alegre enquanto não terminasse o meu curso.

A **Farmacêutica** relatou que seu diploma, ao final da pandemia, traz o significado da pandemia em sua vida:

Agora já me formei, em agosto do ano passado. Graduada, formei em agosto do ano passado – 2022.1. A colação de grau foi online ainda, por conta do contexto que a gente estava vivendo ainda de pandemia. E tinha uma chance de ter uma nova onda, um novo boom. O contexto da pandemia mais que dificultou tudo. Dificultou a questão das relações, de eu não ter contato com as pessoas, de eu não ter como procurar, por exemplo, oportunidades até de estágio, porque ficou muito limitado.

A **Colorista** entrou em crise na pandemia, por motivos de saúde mental, o que interferiu diretamente na mudança de seu curso:

A pandemia foi uma crise universal. Assim, além da crise sanitária, uma crise universal, pessoal, pra todas nós. Foi o momento em que eu adoço. Adoço mentalmente. A saúde mental está completamente fragilizada. E, neste momento, eu estou fazendo Serviço Social, ali quando entra a pandemia em 2020. Então, meu curso de Serviço Social, estou terminando os estágios, em finalzinho de curso, ali, em 2020. Estou terminando o último estágio e me encaminhando para o penúltimo estágio, me encaminhando para a conclusão de curso. Chego no meu segundo estágio de Serviço Social e eu me dou conta que eu estou completamente adoecida, em função do espaço de atuação profissional mesmo. Eu lembro que eu tava num processo de parar de fumar. Eu fumava cigarro paiero. E aí veio a pandemia. Tava no momento de parar de fumar. A ideia era continuar um estágio online, o que seria completamente virtual também. Também me pego adoecida e começo a fazer atividade física em casa durante a pandemia. Começo a fazer ioga, principalmente ioga para trabalhar a respiração, para trabalhar com a ansiedade. O adoecimento que eu tive foi a depressão, que chuta uma pedra e cai um monte de gente com depressão.

A **Colorista** narrou como foi o processo de mudança do curso, de Assistência Social para Educação Física:

Faço ioga e aí converso com uma colega, que já é Assistente Social – eu já insatisfeita com a, com a minha área. E aí eu falo assim: nossa! Eu gostaria muito de dar aula de ioga no meu campo, era um campo de juventudes lá na periferia, na Lomba do Pinheiro, no centro de Juventude. Eu queria muito atuar com a prática corporal. E aí eu falo isso pra uma amiga, que é Assistente Social – e ela me fala que eu poderia fazer isso, só não como Assistente Social. E aí eu me vejo num momento de crise, junto com toda a crise mundial – considere bom aquele momento de crise –, ponderando aqui que esse momento na pandemia me favoreceu, mas não que não reconheça a situação mundial da pandemia. Então, só que eu não posso trabalhar com o corpo, que naquele momento era o meu maior desejo – então eu preciso pensar em quem sabe ou me formar e ir para uma especialização, para uma pós, que me deixe [com] respaldo, ou então, o mais radical, trocar de curso. Na impulsividade foi o que eu acabei fazendo: a transferência. Eu abro o edital no site da UFRGS, por um acaso, procurando transferências, que eu acho que não é por acaso, daí eu acho que todas as entidades estavam naquele momento me abrindo os caminhos – naquela semana, em que eu decidi que eu precisava ou ir para uma pós, depois de terminar o curso, ou trocar de curso, abro o site da transferência, e estava aberta a transferência. Tinham 10 vagas para bacharelado de Educação Física, me inscrevo sem decidir ainda se é isso ou não, mas me inscrevo pra tentar – poderia mudar de ideia depois. Antes de assumir a vaga, dois dias antes do meu aniversário, eu recebo notificação da universidade de que eu tinha conseguido a vaga. É 2020. Mas eu já tava num ponto de infelicidade que, se eu desse uma continuidade pra mais um ano de formação, a cabecinha não ia sustentar. Então entro na Educação Física. As pessoas diziam ‘nossa’, ‘mas só dois semestres’. ‘Só mais um ano’. Eu não aguentaria mais um mês de estágio. E também tem a questão de que o estágio onde eu estava atuando tem muito vínculo com a minha trajetória profissional, porque era em um centro de juventude na Lomba do Pinheiro. Eu fiz parte de um Centro de Juventude na Restinga, então estava tudo muito entranhado. Assim, tudo muito misturado. Misturava com a minha vida, com a minha militância, com a minha formação. Então, muito confuso! Vou pra Educação Física, começo no ensino remoto emergencial. E, já no primeiro semestre, me inspira em grupo de pesquisa. Um grupo de Educação Física, de exercício físico e saúde. E então me encontro, me dou conta de que o que, o que eu quero discutir, o que eu quero fazer da minha vida hoje é trabalhar com o corpo!

Reitero que os relatos sobre a pandemia destacam a particularidade dessas mulheres, através da intersecção que vivem ao serem negras, de famílias empobrecidas e mulheres, no momento em que eram também estudantes universitárias. Registra-se aqui que a **Pedagoga-Mãe** e a **Historiadora** foram as únicas que mantiveram contato direto durante a pandemia, pois estavam na graduação e transitavam na UFRGS em função dos benefícios da Prae e também pelo atendimento psicológico necessário, pois estavam em fase final de curso – participaram do coletivo que pressionou as instâncias da universidade na busca do aumento do benefício financeiro (de R\$ 100,00 para R\$ 400,00). A lentidão com que a universidade e o Estado brasileiro responderam aos problemas vividos pela população mais afetada pelo isolamento é uma reincidência nas experiências narradas. Tal consideração leva ao destaque analítico acerca do racismo institucional e do racismo recreativo, que provoca uma relação perversa com as mulheres negras em geral, experimentada entre as sujeitas da pesquisa em específico.

É importante observar essa pequena rede estabelecida pelas duas, justamente nesse momento de maior precariedade que a vida impôs a ambas, o que se relaciona com o argumento que estou construindo na tese, capaz de observar uma ética e uma estética própria nas maneiras de agir delas, mesmo em condições adversas.

Sabemos que condições adversas é quase sinônimo de mulher negra no Brasil, assim o título da tese busca reforçar a frase emitida por uma entrevistada que se coloca como mulher em movimento todo o tempo, 24 horas por dia, exatamente porque o racismo é cotidiano e precisa ser enfrentado em cada minuto da vida.

Conforme Sílvia de Almeida (2019, p. 7), “Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisões, expostas a todo tipo de violência”.

A partir deste momento, passo a apresentar a questão do racismo sofrido por duas das entrevistadas e posteriormente dou seguimento a outros fatos narrados pelas demais egressas. A primeira narrativa é da **Assistente Social**, que em 2020 sofreu racismo por parte de uma coordenadora em uma República de Idosos. A segunda narrativa será da **Farmacêutica**, que sofreu racismo por parte da preceptora no curso de Especialização na USP. Nos dois casos, destacou-se o tratamento oferecido pelas mulheres brancas na relação com colegas negras, caracterizado pelo uso de seus privilégios sociorraciais com atitudes racistas manifestas de formas distintas.

O racismo pode, efetivamente, expressar-se de formas diferentes, em ações individuais ou institucionais, que abarcam desde o uso de um termo capaz de diminuir as pessoas na relação com sua raça/etnia. Assim, pode ser comum, em ambientes de trabalho, pessoas negras ouvirem expressões que remetam sua tarefa bem-sucedida à alforria, ou ainda à lembrança do açoite, do pelourinho, como fatos de memória relacionada às suas lides laborais, por vezes em tom de piada. Adilson Moreira (2019) analisou, pelas lentes das Ciências Jurídicas, esse fenômeno e o cunhou como racismo recreativo. Tal expressão do racismo não é menor e deve ser combatida, justamente pela intersecção de formas de opressão que ela tende a aglutinar, tais como de hierarquia política, gênero, classe e raça. Para compreender melhor como se articula essa forma de exercer a desejada e inventada superioridade no convívio social cotidiano, destaco que grupos dominantes tendem a criar traços morais para justificar sua situação de privilégio ou lugar de poder, garantindo a permanência de oportunidades sociais para pessoas afins a si.

A fundamentação de como se constrói e se mantém a supremacia branca em espaços de trabalho é um exemplo radical abordado por bell hooks (2019b), quando fala de suas experiências laborais como professora negra em universidades estadunidenses, destacadamente no momento em que ela delimita a ideia de supremacia branca. Tal supremacia, ancorada em privilégios, faz emergir situações de racismo recreativo (Moreira, 2019), aqui compreendido como forma de mascarar a hostilidade generalizada em relação às pessoas negras e indígenas, reafirmando a suposta superioridade das pessoas brancas e, ao mesmo tempo, mantendo a afirmação de que não há racismo no Brasil, de que são brincadeiras justamente possíveis em ambientes onde a miscigenação com suposta democracia racial teria se consolidado. Assim, torna-se importante tecer algumas referências analíticas sobre supremacia branca em minha tese.

bell hooks nos instiga a conectar dois polos relacionados entre o público e o privado, observando que pessoas negras são criadas acreditando que existem muitas coisas que não podem ser faladas nos espaços públicos, na qualidade de ações concretas de silenciamento impostas pelos atos de opressão. Ao escrever sobre o ato de “Erguer a voz”, a autora trata exatamente sobre como enfrentar esse racismo pautado pela supremacia branca, que molda a realidade e a posição social de pessoas negras. Para ela, não basta uma política social que somente viabilize a integração racial, sem romper com a lógica da assimilação que corrobora com a dominação da supremacia branca. Ela, portanto, defende uma perspectiva de luta libertária e antirracista baseada num esforço coletivo de alterar o sistema e toda a estrutura que impõem a lógica do domínio branco. Para hooks (2019b, p. 234): “[...] pessoas negras que trabalham ou socializam em ambientes predominantemente brancos, cuja própria estrutura é configurada pelos princípios da supremacia branca, e que ousam a afirmar negritude, amor pela cultura e identidade negra, fazem-no sob grande risco”.

Tais princípios podem levar à demissão, ao isolamento, uma vez que, segundo a autora, o pensamento excludente é o ponto central da caracterização da prática da supremacia branca. Tal ponto é baseado no dualismo metafísico ocidental, que molda pensamentos e ações no sentido de ensinar as pessoas sobre a necessidade de escolher gostar ou de imagens negras ou de imagens brancas. Também se exigem atitudes como enxergar os livros, escritos por pessoas brancas, como destinados ao público geral, e livros escritos por pessoas negras destinados apenas a pessoas negras.

Vejamos uma narrativa da situação de racismo recreativo pela **Assistente Social**:

Nos últimos sete meses de trabalho na República de Idosos entrou uma Assistente Social no quadro
--

da coordenação e ela tinha uma postura extremamente racista. Ela fazia brincadeiras comigo de tipo ‘Ah, se tu errar tal coisa eu vou te dar uma chibatada’ – pra equipe, pra pessoas negras da equipe. Eram três educadores negros na equipe, e então ela demitiu no começo desses meses os educadores. Eu fazia a dupla com um psicólogo negro. Ela demitiu esse psicólogo também. E o assédio moral e o racismo rolando muito forte, assim. Me chamou de Neguinha. Me deu carta de alforria e me dizia: ‘Ah, as coisas têm que acontecer conforme eu quero, né?’. ‘As pessoas vão ficar aqui na minha equipe, vão ficar porque eu confio, né?’. Sempre dizia, até na hora do almoço: ‘Olha, se não fizer conforme eu quero eu vou demitir...’. E se repetia constantemente. Fiz a leitura assim da análise institucional da instituição que eu estava, até pra saber como é que eu ia conseguir ser a Assistente Social que eu sou, com um perfil antirracista. E então eu dei uma recuada e fiquei só observando assim, pra ver como é que seria falar isso pra ela, porque ela não parecia ser uma pessoa muito aberta. Porque ela já se mostrou extremamente dominadora, controladora de corpos e extremamente racista. E então chegou assim, pra fechar seis meses dela no quadro, e então eu pensei: ‘bom, agora chega!’ Já cheguei no meu extremo. O ponto que me tirou assim do eixo foi quando chega 17h e eu me despeço dela e ela disse: ‘agora eu vou te dar tua carta de alforria’.

A **Assistente Social** relatou como reagiu quando sofreu racismo cotidiano explícito na República de Idosos por parte da coordenadora da Equipe Técnica:

O ponto que me tirou assim do eixo foi quando chega 17h e aí eu me despeço dela e ela disse: ‘agora eu vou te dar tua carta de alforria’. Daí eu respirei fundo, fui pra casa, conversei com o meu companheiro e disse ‘Bom, tu sabe, eu vou falar e ela vai me demitir - tu compra essa comigo?’ E aí conversei com o Psicólogo também, ele estava super incomodado com a postura dela, porque ele estava ali há pouco tempo – acho que ia fazer três meses e era conhecido dela. A gente chamou ela, enquanto equipe técnica, pra conversar. Chamamos a Direção também, pra conversar, pra dizer ‘olha tá acontecendo isso’... Eu pensei, bom, isso não deve ter sido a primeira vez, então o mínimo que uma instituição grande, deste porte, vai ter um protocolo pra tá dando um encaminhamento tanto pra mim quanto pra ela! E o encaminhamento foi o que eu já estava visualizando, que infelizmente foi a demissão. Foi o desligamento. E então aí conversei também com a Diretora da instituição. E ela muda, ela vira o jogo, ela fala dos princípios da instituição pra mim, como se eu não estivesse seguindo. Ela faz uma fala assim de respaldo para a colega, e então eu gravei. Fui gravando e fui deixando o tempo passar e fui vendo com quem que eu poderia contar, para o que eu vi. A hora que eu falar, eu vou ser demitida e eu não vou deixar isso passar. Gravei as falas anteriores. Tenho a reunião registrada. Elas assinaram dizendo que eu sou uma boa profissional, que não tinha nada contra a minha pessoa, que confiava em mim. Bom, deixei as coisas rolar, e fui trabalhando em cima dos elementos que eles estavam me colocando. E então, quando eu fui demitida, ela me ofereceu uma carta de referências, caso eu precisasse de emprego: ‘Não te preocupa, tu tem uma carta de referências aqui – é só tu solicitar’. E, assim, dois dias depois eu estava fazendo o boletim de ocorrência contra ela. Entrei com uma ação contra a instituição. Levei certo tempo assim pra conseguir me fortalecer. Eu consegui ter forças em outubro do ano passado e abri o processo. Eu pensei em inúmeras pessoas que passam por isso. O processo está rolando. As testemunhas serão ouvidas em dezembro desse ano. Tenho tudo gravado. Tenho e-mail também. A primeira reunião também, quando a gente falou com ela de uma forma educativa. A gente não chega para um embate, chegamos com toda humildade, de forma educativa. Então perguntaram: ‘Ah, então tu vai fazer terapia?’. E eu pensei, ‘mas esse problema não é meu’. Vou enlouquecer na terapia, lembrando de detalhes...

Sofrer o racismo levou a **Assistente Social** para outro trabalho, mas lá também se sentiu explorada, pois ficou marcada pelas instituições de assistência social, conforme relatou abaixo:

Eles registraram minha demissão/processo. Tem o Foro de Entidades. Tem reuniões entre as instituições. O meu currículo está disparado por aí. Por isso que eu te expliquei. Eu só consegui nessa última, que eu fiquei três meses, porque eu expliquei a minha situação, e como eles têm um monte de processo e gostam de explorar, eles pensaram, ‘não, ela vai ficar aqui um bom tempo porque ela tá queimada’. Só que não, novamente eu não vou baixar a cabeça, eu não quis baixar a cabeça. Eu senti que era isso, pois era pra mim fazer 30 horas e eu fazia 40. Era lá no Sarandi, e eu moro lá no Guarujá, zona sul. E eu fiquei pensando, eu preciso de uma instituição para que o Calábria não seja a minha última, que assinou a minha carteira, pra mim não ficar presa com essa referência. Então eu abracei essa. E comecei a trabalhar e eu vi, ‘eu não vou conseguir durar aqui muito tempo’ – era no Centro em Acolhimento nas Aldeias Infantis – de outubro de 2022 a janeiro de 2023 – trabalhava pela Psicóloga branca. Porque eu tinha que carregar o serviço todo. Era mais velha do que eu e tinha mais experiência, mas trazia que não se sentia segura. E a chefe, que era assistente social, concordava. A outra dupla tinha que trabalhar sempre junto e eu poderia trabalhar sozinha, assinar sozinha e responder pro Judiciário sozinha. Sem, porque eu tinha que entender que aquela psicóloga ela ainda tava se familiarizando. Então eu pensei, ‘isso pra mim tem outro nome’, e eu não vou me submeter de novo. Já estou com inúmeras questões implodindo dentro de mim. Elas não se mostram nem abertas a nada. Não, não tem condição. É a minha vivência, só de respirar eu já sei, vou me estressar, já sei que tipo de pessoa é, que tipo de pessoa não é. É o pacto da branquitude! Ela sai, elas seguem trabalhando. Depois eu vou na Fasc, mas não seguro a Fasc. As pessoas que escutam na Fasc, pessoas brancas choram ‘como isso aconteceu’, mas nunca entraram em contato pra dizer que tem uma vaga...

A partir do narrado pela **Assistente Social** torna-se premente compreender, assim como pondera Almeida (2020), que o racismo institucional está relacionado com o domínio estabelecido de paradigmas discriminatórios “que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (Almeida, 2020, p. 31). Dessa forma, a supremacia da branquitude em instituições públicas, como as de Ensino Superior ou do mundo do trabalho, por exemplo, depende, primeiramente, da existência de padrões e normas que, indireta ou diretamente, impedem a ascensão de pessoas negras e, sobretudo, de mulheres negras.

De acordo com Almeida (2020), é fundamental o processo de deslocamento do eixo central do racismo individual para outras formas mais elaboradas de discriminação, tais como o racismo estrutural e institucional. Nessa perspectiva, Munanga (2004a) afirma que não apenas a discriminação de mulheres negras e de homens negros é uma questão social, mas também as relações de gênero se configuram de forma sociológica e precisam ser aprofundadas junto com as discussões de raça/etnia. No racismo individual é flagrante o viés patológico, comportamental e imoral revelado por aquele que o pratica. No racismo institucional, o que se observa é a presença massiva de determinado grupo étnico-racial nas

instituições, o qual irá trabalhar para fortalecer e manter esse grupo determinado no poder. Nessa forma de racismo, vimos o Legislativo, o Judiciário, o Executivo, as reitorias das universidades e grandes corporações aparelhadas com pessoas do grupo hegemônico. Portanto, para bell hooks (2022, p. 26), “ [...] um dos aspectos impressionantes da lógica supremacista branca tem sido, sem sombra de dúvida, a fluidez, a capacidade de se ajustar e se transformar de acordo com a necessidade e a circunstância”.

Ao sentir-se explorada no mundo do trabalho, a **Assistente Social** constata que há um pacto institucional por ter aberto o processo contra a República de Idosos. Assim ela decide participar do processo seletivo para o mestrado em Política Pública e Assistência Social.

Destaca-se que a inserção cidadã, através do trabalho, é uma possibilidade complexa de se atingir, no caso da maioria das estudantes em análise, e o atravessamento da intersecção de suas vidas com o empobrecimento de suas famílias e a realidade do patriarcado e da discriminação de gênero.

Eu estou fazendo o mestrado porque eu sabia que eu ia ficar estigmatizada, e que as instituições não iam me acolher. Então também foi uma estratégia – porque eu pensei: o mestrado é a saída... *O mestrado é o meu Exílio!* Eu estou sem bolsa no mestrado e eu fiquei em 2.º lugar, mas eles deram preferência para as pessoas que tinham orientador já no programa. A minha orientadora é a Valdete Souto Severo, juíza do Direito, e aí ela não estava lá, mas, na hora de decidir, a branquitude vai jogar por quem? Me inscrevi como cotista e entrei no universal em oitavo lugar pela nota. Suei a camisa porque era uma vaga só, e eu senti que não conseguiria. E eu consegui, trazendo essa discussão para a branquitude, responsabilizando a branquitude e dizendo: ‘brancos vocês têm que ser antirracistas também’. A gente conseguiu a construção de um GT que a pós-graduação Psico Social não falava sobre racismo, é pauta secundarizada. E aí, graças à minha provocação e à minha colocação bem direta, que é combater o racismo estrutural – no mínimo tem que ter uma linha de pesquisa. E aí conseguimos a construção de um GT pra fazer a discussão de racismo e gênero no curso, na Pós, porque a graduação já tem o Grupo AYA, que a professora Loiva coordena, que é professora da graduação. Porque, se não tiver uma figura negra não tem, não tem nada. No Serviço Social, eles fazem esse movimento: de passar o racismo para o corpo negro. E agora eu estou fazendo esse movimento de pegar isso e passar a devolver para eles e perguntar ‘e aí?’. Então o meu projeto de mestrado vai ser ‘Vidas negras importam: Serviço Social, racismo estrutural e branquitude - Debates emergentes’. Trazer a história como a gente se constituiu, como a branquitude se constituiu e vou pra pesquisa perguntar ‘qual é a percepção de vocês frente ao racismo estrutural?’, que é negado o tempo todo pela luta de classes.

Como foi marcante a iniciativa da **Assistente Social** na ideia de criação de um GT em combate ao racismo no curso de mestrado em Política Pública e Assistência Social, posteriormente conversei com ela, que me relatou que foram feitas reuniões para a definição do nome do GT – o que muito me emocionou, pois foi escolhido o nome *GT Carolina Maria*

de Jesus para discutir o Racismo e Gênero no curso (a primeira autora negra que li em minha vida, sem me dar conta de sua importância naquela época, pois recém havia saído do Ensino Fundamental e esse debate não se dava nas escolas, principalmente pelo fato de que todos éramos iguais perante Deus – ideia que ainda é perpassada em nossa sociedade, mas que na prática nunca existiu no ensino público).

A iniciativa da **Assistente Social** em unir forças para colocar o processo contra a instituição Calábria, por racismo, e ao mesmo tempo decidir que o mestrado será seu exílio e, determinada, o ingresso no mestrado, levou-a a participar de reuniões do PPG e instigar a criação do GT Carolina Maria de Jesus. Tais ações tornam-na uma Assistente Social antirracista e ao encontro do enunciado pelo pensamento de feministas negras quanto à quebra do silêncio como ponto central para a sobrevivência das mulheres negras (Ribeiro, 2018, p. 124-125):

Angela Davis, Audre Lorde e Alice Walker abordam a importância do falar em suas obras. ‘O silêncio não vai te proteger’, diz Lorde. ‘Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio’, diz Walker. ‘A unidade negra foi construída em cima do silêncio da mulher negra’, diz Davis. Essas autoras estão falando sobre a necessidade de não se calar ante opressões como forma de manter uma suposta unidade entre grupos oprimidos, ou seja, alertam para a importância de que ser oprimido não pode ser utilizado como desculpa para legitimar a opressão.

Destaco novamente aqui o conceito trazido pela **Assistente Social** quando questionada se participava de algum coletivo feminino ou militava em algum movimento social:

Um dia me perguntaram se eu militava em um movimento social específico. Eu não milito em um movimento social específico, porque eu me considero uma mulher negra em movimento 24h. A nossa postura, o nosso posicionamento, a nossa luta, independe se a gente está lincada a um movimento ou não, porque ela está muito viva organicamente no nosso cotidiano, e aí é no cotidiano que eu vou me posicionando e a coisa vai acontecendo...

Em contrapartida ao relato da **Assistente Social**, que abriu processo contra o ato de racismo sofrido na República de Idosos e que, em função de sofrer racismo, buscou seu ingresso no mestrado, passo à narrativa da **Farmacêutica**, que sofreu racismo por parte da preceptora, de origem oriental, no curso de especialização na USP – situações semelhantes, mas com desfechos distintos:

Na minha vida foi o único fato de racismo que eu senti e que foi verbal. Foi um choque muito grande. Foi em maio e eu tava na UTI. Foi próximo de 13 de maio. Nesse primeiro ano de residência a gente passa um mês em cada clínica, e aí a gente tem que fazer prova durante esse período em cada clínica e é pra gente ser apto a assumir aquela clínica depois... Como eu já havia feito a prova e aprovado,

aminha preceptora, ela já me liberou pra eu criar as prescrições e fazer o papel de clínica mesmo, de farmacêutico clínico. Então eu já tinha me aprovado. Só que eu tava ainda um pouco insegura e eu já tinha criado umas prescrições e aí eu falei: ‘Ah, tu pode conferir pra mim, por favor?’ E ela disse: ‘Não, não precisa conferir, tu já está apta. Pode descer as prescrições para a Farmácia, já pode levar. Tá tudo bem’. Então eu estava muito atarefada, peguei e saí. Fui em direção ao elevador, e ela falou assim pra mim: ‘Alforria, alforria, Treze de Maio!!!’. Eu fiquei assim sem entender. Eu desci e eu saí. Ouvi isso, dei uma risadinha porque eu não associei quando eu fiquei descendo, quando eu desci eu fiquei assim. Isso já era. Acho que no dia 18 de maio eu fiquei assim, pensativa: 13 de maio, 13 de maio... eu fiquei pensando, aí me veio a data da abolição da escravidão. Me dei conta e fiquei muito indignada. Ela me aprovou e me liberou. Só que ela fez alusão à alforria, ainda citou a data de 13 de maio. Ela fez questão de frisar a data. Só que a minha sorte é que tinham outras pessoas na sala. Então não foi coisa da minha cabeça. Eu estava respaldada. Tinham outras pessoas, inclusive uma colega minha, que é branca – ela ficou muito mexida, porque ela também ficou muito chocada, e como ela estava fazendo a prova dela, ela não acreditou, ela até parou, ficou olhando. Tem um outro colega meu, que ele é do Nordeste, que também ficou revoltado.

A **Farmacêutica** narrou como foi a reação após o ato de racismo cometido pela preceptora, e destacou o medo de represália no curso:

Acabou que eu fiz uma carta, eu e minha colega branca, porque infelizmente é quando uma pessoa branca é muito mais ouvida do que uma pessoa negra falando. Então nós fizemos uma carta de repúdio e a gente levou até a coordenação da Residência, e a gente conversou com a coordenadora, e eu falei que eu fiquei em choque, que pra mim era uma coisa nova e que eu estava questionando. Fizemos isso. E tem uma das preceptoras, que é advogada também, e eu conversei com ela. Falei pra ela que eu não queria falar diretamente, eu não queria que esse fato fosse direcionado pra essa pessoa, que fez esse ato racista, mas eu queria que fosse uma educação com todos os preceptores – porque, se fosse algo direto, ela poderia depois revidar quando eu passasse novamente na clínica com ela –, ela poderia pegar no meu pé. Ela é uma daquelas que pega no pé das pessoas. Então ela poderia fazer da minha vida um inferno. E fui sincera, que eu tava com medo de me prejudicar no meu curso. Eu falei assim: ‘eu poderia muito bem levar isso numa delegacia e ela sofrer o processo devido, mas eu não vou fazer isso, no entanto eu gostaria que tivesse uma reunião com todos os preceptores e que fosse comentado isso’. E eu falei também que, além da questão racial, que eles deveriam ter cuidado com questões de xenofobia, de sexualidade e outros pontos, porque esse tipo de piadinha a gente não ia tolerar – a nossa turma não iria tolerar. Graduada, eu vim receber de uma pessoa da mesma profissão que eu – só que se acha superior. Sendo que ela não é branca, porque é oriental. Tem pessoas que acham que isso é brincadeira...Destroem vida... não fazem ideia... E o pior é que depois eu conversei com outra preceptora, e que eu fiquei sabendo que era normal ela fazer comentários - sabe que não é a primeira vez que ela faz comentários racistas, homofóbicos. Por isso que tem que levar para outras instâncias mesmo. Enquanto a pessoa não sofrer uma medida corretiva, ela não vai pensar na mudança. Agente sempre vai ter o medo de represália e aí é complicado... E o pior é que foi uma coisa que eu mais fiquei refletindo sobre –que foi uma coisa extremamente calculada da parte dela falar ‘alforria’ e ainda cita uma data. Então ela sabia o que ela falou quando eu estava saindo. Mas ela falou bem alto, num tom bem alto, que as pessoas que estavam na sala, que é uma sala grande, ouviram, se incomodaram.

A **Farmacêutica** contou que lentamente tomou consciência de que havia vivido uma situação de racismo expressa por uma pessoa não negra em situação de superioridade na hierarquia de trabalho. Há muitas formas do racismo se manifestar, tendo nos ambientes de trabalho um espaço fecundo para uso de expressões de um humor perverso associado ao trabalho de pessoas em condição de escravizados, no caso brasileiro, os africanos da diáspora forçada pelo colonialismo. Que tipo de racismo pode ser aqui considerado na análise? Como apontado antes, o cerne da supremacia branca é a característica de exclusão, através do uso do binarismo de cunho moralizante, capaz de colocar em condições de inferiorização constante, inclusive por racismo recreativo, aqueles que estão em condições subalternizadas, mesmo que momentaneamente.

Ficou latente na fala da **Farmacêutica** o reconhecimento do poder da supremacia branca ao reconhecer que a carta sendo assinada, juntamente com a colega branca, seria mais potente e com maior valor: “...acabou que eu fiz uma carta, eu e minha colega (branca). Porque infelizmente é quando uma pessoa branca é muito mais ouvida do que uma pessoa negra falando”. A partir dessa narrativa, cabe aqui o que Rodney William (2019, p. 119) traz sobre as desigualdades sociais no Brasil:

[...] O abismo que separa negros e brancos na sociedade brasileira tem reflexos nas instâncias jurídica, acadêmica, cultural, religiosa, na saúde e na educação. O racismo atravessa as instituições e ainda marca as subjetividades. O racismo não dá trégua e requer luta e atenção constantes, principalmente no que se refere a demandas da negritude e manutenção das elites, que sempre governaram o país e seguem se beneficiando dos mesmos privilégios construídos no período colonial e escravista e consolidados no capitalismo moderno.

Assim a **Farmacêutica**, para continuar no curso de especialização, relatou que, naquele momento, considerou mais prudente não tomar medidas mais drásticas, como uma judicialização, pois racismo é considerado crime no Brasil. Talvez essa insegurança dos estudantes da especialização, como o medo de perder a bolsa, torne forte a questão do racismo por parte da preceptora, que se vê empoderada na sua supremacia de cunho racial branco, pois reverberada na memória da escravização e da abolição como evocação do cumprimento de uma tarefa executada por pessoa negra. A **Farmacêutica** relata que, após o fato e da carta de repúdio, a preceptora passou a elogiá-la:

No fim eu nem sei como é que ficou a questão, porque acabou que eu fiquei um mês fora, no Hospital das Clínicas. Nesse primeiro ano de residência, a gente passa um mês em cada clínica. A gente passa um mês na UTI Adulto, UTI Pediátrica, UTI Neo. Como é Clínica Médica, então a gente vai rodando a cada um mês. Mês passado eu estava na UTI Pediátrica lá no Hospital das Clínicas e então eu fiquei fora do hospital por durante um mês, o que pra mim também foi bom, pra não ter que vê-la. E aí, sabe

o que é curioso? O que é curioso é que essa mulher, ela ficava me elogiando pelos corredores depois do fato: ‘Nossa, ela é muito boa’... ‘Ela é isso... Ela é aquilo’... Eu não sei se alguém não conversou com ela também, sabe? Com certeza alguém falou...

Após passar pela situação de racismo explícito com a preceptora, a **Farmacêutica** começou a se dar conta de que esse fato já vinha acontecendo como racismo simbolicamente, conforme a narrativa abaixo:

E sendo que, além disso, depois eu comecei a refletir e ela tinha uns comportamentos estranhos comigo. Aí, depois que aconteceu, que a gente começou a fazer um ‘remember’, assim. Por exemplo, ela não se sentava na mesma cadeira que a minha – quando tu, tipo assim, eu estou sentada na cadeira, tá, digamos, aí ela colocou o computador aqui, e aí eu e ela precisamos usar o meu computador. Eu levantava da cadeira. Ela não sentava, ou, quando ela sentava, ela botava o pé dela em cima, pra ela não encostar tipo a bunda dela no assento, mas aí eu percebi isso. Aí, das próximas vezes, eu comecei a dar outra cadeira pra ela, já que ela não vai sentar. Então ela vai sentar na outra cadeira, e então ela sentava. Então, tipo, era uma coisa comigo mesmo. Sabe que, assim, e é uma coisa que, por exemplo, eu falar com uma pessoa branca, a pessoa branca não vai entender isso, sabe. Isso também é racismo.

A postura religiosa da preceptora também surgiu nas reflexões da **Farmacêutica**, como justificativa do racismo:

E tem outra coisa também: ela é religiosa. Ela é evangélica. E teve um dia que comecei a conversar com um Senhor. Ele era acompanhante de uma paciente que estava em outra enfermaria, que não estava nem onde eu tava, mas eu encontrei ele no elevador. A gente começou a conversar. Ele perguntou se eu era evangélica. Eu disse que não, que eu não era, mas que eu acreditava em Deus, e aquela conversa toda. Então a gente começou a se aproximar. Então comecei a me aproximar muito desse senhorzinho. E ele é negro. A esposa dele é negra, as filhas negras. A esposa tava com uma lesão no fêmur, tinha fraturado o fêmur. Então ela teve alta e está lá agora de novo. Eu até encontrei ele outro dia no refeitório. A gente começou a conversar novamente. E ele sempre falando de religião comigo, eu ouvindo a palavra e tal. Teve um dia que ele deixou pra mim um livro e uns chocolatezinhos. O nome do livro é ‘Orar e conquistar o impossível’. Eu peguei esse livro, eu deixei do lado do computador que eu usava. Um dia ela viu e ela falou assim: ‘oh, Farmacêutica, deixa eu te perguntar uma coisa: tu tem alguma religião ou não?’... Acho que ela perguntou se eu era evangélica. Então eu falei que eu não era, eu não sou evangélica, e falei assim, ainda com ar de desdém. Só que eu não sabia que ela era evangélica. Eu respondi pra ela: ‘não tenho nenhuma religião, mas uma religião que eu talvez me identifique é o Espiritismo’. Imagina eu falando isso pra uma pessoa que é evangélica, porque eu não sabia se ela era, pois senão eu teria cuidado. Depois desse dia ela mudou comigo, depois que ela ficou sabendo que eu não era evangélica. Eu falei pra ela que várias pessoas acham que eu sou evangélica, mas eu não sou. Ela me disse que quem sabe é um sinal de Deus pra ti. Aí teve um dia também que o paciente passou e ele conversou comigo. Eu inclusive falei que o livro era meu, mas que eu tinha ganhado de um paciente e tal, aí nesse dia ela conversou, e esse familiar chegou perto e aí eu conversando com ele – daí ela falou assim pra esse familiar: ‘Ah, seu Abel, fale mais da palavra com ela que ela tá precisando’. Ela querendo impor a religião dela em cima de mim.

A questão religiosa está bem presente na política do País e isso trouxe muitas discriminações, principalmente em relação às pessoas negras. Sabemos que o racismo e a intolerância religiosa (Nogueira, 2020) também são uma questão de racismo no Brasil, pois colocam em situação de perseguição, violência e discriminação os espaços de matriz africana.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado 'eu' em detrimento de 'outrem', sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio (Nogueira, 2020, p. 16).

Outro fato marcante, quanto ao racismo sofrido durante a graduação ou pós-graduação, que a **Assistente Social** trouxe em seu relato, foi sobre o olhar sobre ela e o toque da branquitude em seus cabelos e os elogios em relação ao seu corpo. Já a **Arte-Educadora** narrou que não houve situação de racismo na universidade, e sim fora do espaço acadêmico e, trouxe também a questão do cabelo, como o empoderamento negro e o pertencimento à raça negra.

A **Assistente Social** relatou fatos de racismo durante a graduação:

Olha, as situações de racismo na graduação aconteciam muito. Algumas se usam da sala de aula. Lembro de falas de colegas: 'Ah, eu entendi o que tu quis falar'. Aí já deduzia, porque, 'ah, esse filho é de trabalhadora doméstica'. Sabe, sempre aquela divisão, porque, como a maioria das pessoas vem do interior, então dava aquele choque – pra eles a maioria das pessoas que eram cotistas e quem veio da escola pública eram negros. E dava aquele contraste com as meninas brancas, jovens que vinham do interior, que pareciam que nunca tinham visto pessoas negras na vida. Então era aquela coisa assim. Sabe, de tu ter que explicar o básico do básico? De dizer 'não encosta no meu cabelo, Moça..'.. Coisas muito, muito assim do racismo puro. Sem noção, assim sabe? 'Ai como é que é teu cabelo? Teu cabelo é lindo. Ai, nossa, o teu corpo é lindo'. Sabe, aquela coisa assim da objetificação – Mesmo assim: 'teu cabelo, teu corpo é perfeito!' ... Ah não, mas eu estou aqui –Vamos falar do porquê nós estamos aqui, mas sempre surgia aquele racismo do 'ai, mas eu não sei, eu não entendo, é porque eu não vivia com negros'... Aí, dentro do Serviço Social, que eu pensei que a gente fosse discutir, falar sobre racismo, a gente não falava, os professores não falavam. Aí eles passavam a bola pra mim: 'Ah, se tu quiser comentar'. E aí eu falava. E aí, no período da graduação, eu falava sempre do racismo externo... Eu relatava as situações, as pessoas ficavam chocadas com o que a gente falava. Afirmação de um professor: 'Sou do Serviço Social e os professores afirmavam que a nossa episteme é de mulheres e homens brancos. A gente não fala sobre racismo'. Então agora eu volto pro mestrado pra falar e cobrar os corpos docentes. Porque é isso. Ah, eles achavam o máximo ter eu para explicar, porque eu explicava, eu lincava uma coisa com a outra e tudo mais. Então era difícil. Eu era a

referência deles.

A partir do relato da **Assistente Social** do toque em seu cabelo e do elogio ao seu corpo, evidencia-se, conforme Kilomba (2020, p. 121) que “[...] não se é diferente, torna-se diferente por meio de um processo de discriminação. A diferença é usada como uma marca para a invasão de corpos. Ser tocada, assim como ser interrogada, é uma experiência de invasão, uma violação”.

A **Arte-Educadora** já se posicionou totalmente diferente da **Assistente Social** quando questionada sobre o racismo, ao afirmar que não passou por nenhuma situação na universidade, e que passou por uma situação em viagem ao exterior.

Sim, eu sofri. A última vez que eu lembro explicitamente eu não estava aqui, eu estava na Alemanha, quando eu estava na minha irmã. Então essa foi a última vez explícita que eu lembro, que me marcou bastante. Eu estava voltando de Amsterdã e estava muito frio. Estava nevando, frio! E eu ia encontrar minha irmã na estação, porque eu estava indo de ônibus. Minha irmã mora em Munique e era uma viagem de 6h de ônibus. Eu estava voltando de viagem e o meu celular acabou a bateria, bem na hora que eu tava chegando, e eu não tinha como encontrar a minha irmã sem o meu celular. Olhei assim, atravessei a rua da Estação e entrei no primeiro bar que eu enxerguei e pensei: vou pedir um café e vou caçar uma tomada pra botar meu celular pra carregar. E daí eu entrei num bar e o bar estava vazio, com uma ou duas pessoas no máximo. Estava bem vazio, e eu sentei no balcão e tinha uma senhora branca, bem perto de mim, e daí eu sentei e ela não foi me atender, olhou assim pra mim e ela chamou o cara e mandou esse cara me atender. E foi essa situação explícita. E eu estava muito mal naquele dia, porque eu estava cansada, eu estava numa situação de muita vulnerabilidade, assim. E eu só consegui me sentir mal. Não tinha outra explicação, além disso. Tipo, ela estava perto e não tinha ninguém pra atender, ela estava sem fazer nada, acho que estava secando um copo. Então não tinha porque ela não me atender e ela estava perto de mim. Foi essa a situação.

Questionada sobre por que nunca ter sofrido racismo na graduação ou no PPG, a **Arte-Educadora** narrou:

Então, eu não tenho uma situação específica que eu senti na graduação e nem na pós. Eu acho que tem um pouco dos espaços que eu frequento, tem isso. Acho que tem a própria questão da apropriação de raça. Então, talvez de evitar estar em determinadas situações, pra me prevenir o máximo possível. Acho que pode ser, pode ser então de tentar não me colocar em espaços ou lugares de vulnerabilidade, que seja mais fácil de eu sofrer alguma injúria.

Ao mesmo tempo a **Arte-Educadora** narrou que se deu conta do “tornar-se negro”, do empoderamento negro através do ato de assumir seu cabelo crespo, trazendo como referência autoras negras, como Neusa dos Santos Souza e Nilma Lino Gomes:

Eu entrei na universidade em 2016, na graduação em Pedagogia e eu já vinha de algumas discussões sobre raça antes de entrar na UFRGS – mas não foi muito antes, não. O meu processo de identificação, assim, ‘de tornar-se negro’, como diz a Neusa Santos Souza, foi quando eu parei de alisar o meu cabelo. Eu alisava desde criança, até os meus 18 anos. É muito interessante isso, porque eu usava o cabelo liso e tava numa moda, ou eu estava nessa moda das ondas, do cabelo ondulado. E daí eu comecei, olha como é o surto, olha como o racismo funciona: que eu começava a ondular o meu cabelo, ele era alisado e eu ondulava. E eu cheguei num período de me perguntar ‘por que eu estou ondulando o meu cabelo, se o meu cabelo originalmente é cacheado’. Quando me deu essa de despertar, assim, eu comecei a procurar coisas de cabelo cacheado. Comecei a procurar na internet, e foi também o período dos booms da transição capilar de 2012, 13 e 14 – foi nessa época, e eu comecei a consumir muito conteúdo sobre isso. Vídeo no YouTube, Blogs assim, principalmente canal no YouTube. E é muito interessante, porque a pesquisa da Nilma Lino Gomes é sobre isso. A tese dela é sobre os salões étnicos e sobre essa questão do cabelo como o empoderamento. E daí, quando eu comecei a procurar esses conteúdos, eu comecei a acessar essa literatura. Comecei a entender o quanto o racismo fazia com que eu alisasse. Então, eu comecei a ler muito assim. Comecei a ter contato com a questão de raça nessa época.

A **Arte-Educadora** referencia, em seu próprio TCC de graduação (2020, p. 8-9), sobre como o racismo incidia sobre sua autoestima e como se via perante as colegas brancas e como realizou a mudança para o empoderamento de sua negritude a partir do aceite de seus cabelos ondulados.

Eu era a amiga engraçada das garotas brancas padrões, eu era aquela que se esforçava para chamar atenção [...] Perdi-me em um ideal de beleza branco que nunca seria minha realidade. Esse desejo de ser branca não era nominado, mas estava traduzido nos meus atos de alisar o cabelo e esconder meu corpo atrás de roupas extremamente grandes, para não ser enquadrada no estereótipo desumano mulher negra sexual. Eu invisibilizava essas dores, sem perceber as marcas profundas que esse auto-ódio estava deixando em mim. [...] A minha identidade de mulher negra foi redescoberta a partir da relação com o meu cabelo. Busquei na internet formas de fazer com que minhas madeixas retornassem para a textura natural e tive, nesse processo de transição capilar, um marco para minha aceitação enquanto mulher negra. Essa mudança foi o início de um novo posicionamento político e de empoderamento que eu estava adotando para minha vida. Ao fazer pesquisas sobre cabelos crespos e cacheados, tive contato com inúmeras literaturas sobre identidade negra e, entre essas leituras, destaco o livro que mudou a minha vida: *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, da psiquiatra, psicanalista e escritora Neusa Santos Souza (1983). A autora expõe que, para ter autonomia individual e afirmar nossa identidade através de um discurso sobre si mesmo, é preciso ter conhecimento da realidade concreta. Foi a partir do entendimento da experiência sensível que comecei a compreender todo o racismo da sociedade brasileira, intuindo como esse fenômeno tinha sido determinante na construção da minha subjetividade até aquele momento. Essa leitura me ensinou que, para construir minha identidade negra, eu precisaria romper com esse desejo irreal da branquidão. Ser uma mulher negra era uma afirmação política que eu precisaria fazer diariamente.

A partir do narrado pela **Arte-Educadora**, sobre como aceitou seu pertencimento racial, denota-se que o cabelo e a cor da pele andam juntos na resignificação de sentidos de ser

mulher negra e jovem. Reitero que a questão da descoberta e afirmação racial, coadunada com o desenvolvimento de uma estética corpórea de valorização da negritude, faz parte da trajetória da maioria dessas jovens, sobretudo na relação com os pares em coletividades negras.

Assim, passo à narrativa da **Arte-Educadora** sobre seu ingresso na universidade e o impacto do ano de 2016 em sua vida acadêmica e para seu TCC, referente à questão antirracista com crianças:

Então, quando eu entrei na UFRGS, em 2016, eu já tinha uma apropriação, mas é muito diferente, porque quando eu entrei aqui realmente eu comecei a conviver com pessoas da mesma faixa etária, que liam, que discutiam, faziam roda de conversa, tinha os próprios coletivos negros aqui da universidade. Então eu comecei a frequentar esses espaços e então eu entrei em um ano muito efervescente. E em 2016 aconteceram várias coisas. No País, foi um ano muito emblemático. Então eu tinha entrado na UFRGS em março, e acho que teve a ocupação da reitoria pela política das cotas em 2016, e eu estava naquela ocupação. Eu fui pro Rio de Janeiro, em 2016, no 1.º Encontro de Estudantes Negros Universitários, o EECUN. Foi em abril, tipo, faz um mês que eu tava na UFRGS e eu fui no encontro. Foi um ano muito efervescente. Teve outras ocupações na própria universidade. Eu morei na Faced três meses, no final do ano, e lembro que foi em outubro. Então foi um ano em que eu estava muito conhecendo, descobrindo e conhecendo pessoas. Os textos. O pessoal do Ensino Médio teve as ocupações nas escolas. Então foi um ano muito efervescente, assim, e então eu tinha essa questão da consciência racial, eu comecei a direcionar isso para os meus estudos ligados à Educação Infantil. Então eu comecei a estudar o seu processo de fiscalização das crianças pequenas, principalmente nos espaços escolares, assim como que se dava. E nesse processo eu fui pra Salvador em 2018, eu fui estudar isso. Ou eu iria pro Rio de Janeiro ou eu iria pra Salvador, eu, e eu fui pra Salvador em 2018. Nesse processo, lá em Salvador, eu acabei estudando e conhecendo muitas das práticas escolares, mesmo em municipais. Mas eu conheci muitos artistas em Salvador e isso aumentou ainda mais o interesse pela Arte. Que foi dali que eu me dei conta que essas eram as referências que eu preciso trabalhar de Arte.

A **Arte-Educadora** relatou sua participação na ocupação da UFRGS em 2016 e demonstrou sua aproximação com os coletivos¹² estudantis em sua trajetória acadêmica, pois a ocupação da sede dos cursos da UFRGS representava uma luta contra a reforma do Ensino Médio, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) de número 241 que estabelecia um teto para os gastos públicos pelos próximos 20 anos e o projeto Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaza. As Ocupações demonstraram o momento que o Brasil viveu, e ainda hoje sofremos suas consequências, principalmente os jovens, no sentido do “[...] recuo das organizações progressistas, pelo retrocesso da democracia representativa e pela penalização

12 Atualmente observa-se na UFRGS a existência de coletivos que envolvem estudantes, técnicos administrativos e docentes com visibilidade a partir de atuação mais sistematizada na comunidade acadêmica e em sua maioria envolvidos com a questão das relações étnico-raciais, movimento negro, das Ações Afirmativas e suas especificidades: Coletivo Negração, Zumbi-Dandara, Balanta, Afronta FABICO, Corpo Negra (DANÇA), Coletivo Feminista das Estudantes de Ciências Sociais, Coletivo Negro FACED, Kaboo, Pretos e Pretas na Pós-Graduação e Coletivo de Pessoas com Deficiência Adriana Thoma.

severa das novas gerações das camadas populares como resposta aos efeitos da crise econômica” (Sallas; Groppo, 2022). O Movimento Escola Sem Partido não conseguiu realizar as alterações legislativas propostas, no sentido de pôr em prática o que o movimento procurou implementar desde seu surgimento.

A partir da estada para estudos em Salvador em 2018, a **Arte-Educadora** se conscientizou da temática de estudo e seu TCC recebeu o título *Por uma educação antirracista na Educação Infantil: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latinoamericanas*, no qual a autora chegou à seguinte conclusão: “A partir do trabalho, foi possível evidenciar a importância de se promover uma educação decolonial e antirracista na Educação Infantil. Além disso, apontou-se como a arte contemporânea pode ser utilizada para essa finalidade, no trabalho com crianças pequenas”.

Duas das entrevistadas passaram por situações diferenciadas de racismo: a **Pedagoga-Mãe** e a **Historiadora**. A **Pedagoga-Mãe** relatou que sofreu racismo quando teve que participar de um trabalho em grupo:

Eu tive um problema esse semestre de entrar num grupo e ser convidada a sair do grupo. Eu tive essa situação esse semestre. Eu estou fazendo uma disciplina de Matemática e aí a gente tinha que se inserir num grupo... E tinha uma data para apresentação do grupo e organização eu fui lá e fiz isso. Na outra aula, eu vi que elas colocaram uma colega no grupo, sem me falar. Elas acionaram a pessoa – o grupo que eu fiz, eu fiz o grupo do Whats e elas me deram. Elas me convidaram a fazer, me convidaram, elas botaram, elas não pediram pra eu sair, então elas me convidaram para fazer com a outra colega negra. Elas me convidaram, elas não pediram pra eu sair – como é que isso ia soar pra ti. Foi horrível – elas se defendem, elas são todas brancas... Eu saí do grupo. Eu me senti muito mal... Elas me deram de sugestão... ah, tipo, eu preciso de uma sugestão de uma pessoa branca... Eu preciso, eu tenho que me orientar pela sugestão de uma pessoa branca, e elas me orientaram a fazer um grupo com a minha colega negra, Mas, entendeu...Daí o que aconteceu? Eu saí. Eu não me senti mal... me lembro bem... só que eu não tive psicológico pra bater boca com ninguém... A outra colega não ficou... Elas não quiseram, elas não quiseram fazer a parceria com ela, não queriam. Eu saí desse grupo e criei um outro... no final, essa outra colega negra quebrou a perna e o pai dela já tava com um problema de diálise, coitado... Ela passou por tudo isso, e eu falando pra ela tudo que tinha acontecido.

A **Pedagoga-Mãe** mencionou outra situação de racismo, quando acessou o prédio da Faced via elevador e não foi reconhecida como estudante:

Essa questão de não ser vista como aluna, por exemplo: de tu entrar dentro do elevador, as pessoas perguntar se tu estuda aqui. Isso pra mim é um cúmulo. Isso é uma violência. Tu chegar aqui às sete e meia da manhã, uma pessoa pegar o mesmo elevador que tu e ela perguntar se tu estuda aqui... Não, eu tava passando, já ano passado, esse ano, não, eu tava passando aqui na frente e eu vou entrar aqui hoje nesse prédio pra ver o que que é que fazem aqui...Nossa!

A **Historiadora** narrou fatos sobre a discriminação racial a partir do PET/PPJ e da sua trajetória na universidade, pois ao mesmo tempo que o PET/PPJ traz a formação política e a coloca em movimento, ali também ela pôde ver a dimensão das diferenças raciais e o tratamento diferenciado das colegas brancas em relação às colegas negras e indígenas.

O PET/PPJ me ajudou muito a ter esse pé no chão, a dimensão do real. Mas essa universidade é isso, ela não é acolhedora com as pessoas negras, entendeu. Então, das situações que eu passei, assim, o PET auxiliou pra eu fazer esse processo reflexivo, por exemplo, mas dentro do próprio PET a gente tinha essa multiplicidade de mulheres, indígenas e mulheres negras, mas que tinha um corpo branco assim prevalecendo e que emperravam o que essas pessoas negras, essas pessoas indígenas queriam fazer. Eu acho que a minha saída e a de outra colega negra, a Pedagoga-Mãe, por exemplo, foi muito marcada por esse racismo sabe, desse paternalismo branco que tinha em relação a nós, das várias discussões que aconteciam nas reuniões do próprio PET, porque a gente era figuras ali dentro, mas a gente não tinha o poder de deliberação, de pensar coisas, de estar se colocando. Então foi bem difícil assim essa relação com o próprio tutor (branco).

A **Historiadora** narrou o racismo sofrido com a orientadora branca de iniciação científica quanto ao seu projeto de pesquisa:

Essa professora lá, do Departamento de História, que fazia a minha orientação, que foi racista... assim, muito racista... Ela não orientava... Ela foi racista assim muitas vezes... Quando eu fui apresentar no Salão de Iniciação Científica, por exemplo, o cerne da pesquisa era escrevivência. Ela queria que eu desistisse do conteúdo de escrevivência. Ela queria que eu usasse o conceito de biografia. Só que a pesquisa é pra contestar esse sentido de biografia feita pelos escritores europeus. Dar sentido coletivo às memórias e não só centrar no indivíduo. Durante a pandemia eu não pesquisei isso. Não consegui. Ela se aposentou, ela poderia ter deixado a bolsa comigo, porque era só me transferir! Daí retomei a pesquisa com a Carla agora. Só que daí eu pensei muito, assim, e eu acho que muita gente já trabalhou esse conceito, perto do que eu queria escrever. Eu também acho que a professora Petronilha não tá muito na disposição de se biografar, porque a gente sabe, nós somos negronas, sabe que tem coisa que nós não queremos contar. Ainda mais depois de ser uma intelectual consagrada, isso, sabe, tu quer deixar a tua imagem... Eu percebi isso. Daí agora eu vou trabalhar. A gente tá com um acervo da comunidade, da professora Maria Enilda, que é lá da comunidade do Limoeiro, que é aonde a professora Petronilha fez o doutorado. Aí gente já foi lá algumas vezes e daí a gente trouxe o acervo para o Memória Faced. Daí eu vou trabalhar em cima desse acervo. Será o meu TCC e já estou empolgada, já que é trabalhar com educação escolar e sua voz. Termina a graduação em 2024.2. Os brancos escrevem sobreos nossos temas e ganham muito mais credibilidade sobre isso. E depende também do que a gente vai comprar um bolo e às vezes tem uma galera negra que não tá disposta a comprar.

Já a **Economista**, em um primeiro momento citou que nunca sofreu racismo na graduação, mas no final trouxe a questão do racismo simbólico em seu curso, pois ela foi praticamente a única negra no curso noturno de Ciências Econômicas:

Eu nunca presenciei. Não, não me lembro agora de nunca ter presenciado nada muito direto... Direto a mim não tive. Em relação a mim, talvez eu tive muitos espaços, parte da minha trajetória, olhando pra trás eu acho que eu tive o privilégio de conviver em muitos espaços com pessoas negras e progressistas, e mais de esquerda, que têm uma outra visão, sabe. Mas, pensando agora, o meu caminho ali na Economia é isso, tipo, na minha turma. Eu sou a única mulher negra, e daí, às vezes, tem um ou outro homem negro. É um curso muito masculino, principalmente o noturno. E aí conheço uma outra menina negra, que a gente se encontrou num cursinho preparatório...Na verdade, eu ainda estou bem dispersa e com os meus laços antigos ainda da universidade. Dessa nova turma, até por um, me parece que tem um distanciamento geracional, até pra além, pois eles são mais jovens. Aí eu sinto um pouco essa dificuldade de me enturmar mais. Não vejo situação de racismo, até porque também eu estou pouco presente na universidade. Hoje em dia venho pra aula, vou pra casa e é isso, aí assim... Tem somente eu nessa turma. Tem essa outra menina, que eu sei que tá mais à frente, e uma outra menina parda.... E é o que me chocou assim, porque eu não achei em 2023, sabe? E ainda é um curso muito masculino também, que são poucas as mulheres, e mulheres negras, então, mais ainda. Assim, o racismo é muito mais simbólico no curso de Economia.

Reincide o fato de que, na busca por inserção cidadã, especialmente pelo mundo do trabalho, cruzam-se distintos caminhos tortuosos, porque marcados por experiências de racismo, preconceito racial, desconfianças que impactam as subjetividades de cada uma, sendo o caminho de um espaço seguro, de uma coletividade ou professores que acolham, as variáveis que mais produzem positivities e desejos de seguir no campo elegido para a graduação.

A seguir, abordo com mais detalhamento as perspectivas de futuro dentro das trajetórias em análise.

6.2 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO: DA INSERÇÃO ACADÊMICA À INSERÇÃO LABORAL

Nesta seção, apresentarei as trajetórias acadêmicas e perspectivas de futuro e laborais das egressas negras cotistas do PE/TPPJ. Aqui destacarei, na análise de dados, mais uma vez e com mais vigor, as entrevistas cruzadas com os trabalhos escritos pelas mulheres do estudo.

Cabe destacar o ingresso da **Assistente Social** na universidade até sua chegada ao mundo do trabalho.

Eu trabalhava informalmente com minha vizinha. Foi o que me sustentou do cursinho, e o início do curso. Até que, quando eu consegui a bolsa no PET, eu disse ‘Não, Janete (vizinha): Agora eu consigo ir voar, gratidão’. Eu realizei o cursinho pré-vestibular Projeto Educacional Alternativa Cidadã

(PEAC/UFRGS). Entro na Graduação e consigo a bolsa PET. Em 2014, a bolsa do PET de R\$ 400,00 – a gente fazia horrores. Até a Janete, minha vizinha, veio a falecer agora, em 2022, com câncer, com 50 anos. Fez a passagem dela. Pessoa que me marcou na vida, que foi a pessoa que me direcionou. Uma pessoa branca, com uma consciência de que ela estava estruturando as filhas dela. Colocando os filhos pra universidade, disse: ‘tu também tem que caminhar por aí’. Eu disse pra ela: ‘como assim?’ E ela disse que não: ‘Tu tem que fazer essa caminhada, não tem nem o que discutir. Como vamos fazer? Pronto, trabalha comigo, fazendo salgadinho. O resto vai acontecer’. Eu saí do PET/PPJ e ainda na graduação eu fui trabalhar como estagiária, estágio obrigatório, no CRAS, no Serviço Social lá na Restinga. Fiquei seis meses, porque não bateu a postura que a colega tinha lá, com a realidade da Restinga. Eu pensei: eu vou acabar me queimando agora? Então eu vou respirar, engolir. Estou pensando que eu ainda sou uma pequena estagiária, ainda estou no início da graduação e pedi pra finalizar ali com seis meses. Aí eu volto e vou pra um outro PET, o PET Cursos da Saúde. Antes era a professora Tati, agora eu acho, que se eu não me engano, está a professora Loiva. Era voltado pra estudantes também, dos cursos da Saúde noturno. Eu fiquei quase um ano nesse PET e saio do PET pra ir trabalhar como educadora social. E fico como educadora por dois anos e pouco, até trabalhar na área como assistente social de 2019, e sou demitida. Aí, nove meses depois, assumo no Calábria, que é a empresa que coloquei na Justiça. Você não tem noção, mas acontece lá dentro. Se tu tem consciência tu vai perceber. Antes do Calábria, eu trabalhei no Centro Pop em 2019, que fui demitida do Centro Pop com a justificativa que eu era qualificada demais! E aí essa última experiência no Calábria eu não quis me submeter, e então abri o processo.

Assim, o PET/PPJ foi uma oportunidade acadêmica, mas também cumpriu com uma função de sobrevivência pela ação remunerada. A conclusão pela diplomação torna-se igualmente um momento complexo para as trajetórias observadas, especialmente porque traz a incerteza das perspectivas de futuro a partir da educação superior. Vejamos.

A **Assistente Social** falou do momento de sua diplomação, trazendo a questão de sua ancestralidade, assim como afirmou não ter tido dificuldade em ingressar no mundo do trabalho:

Terminei o curso em dezembro de 2018. Fiz a formatura em 17/12. Meu filho estava com um mês e quinze dias, pois eu engravidei no último ano de graduação. Eu ficava pensando: meus avós não irão estar na minha formatura. Então eu acho que eles pensaram ‘Calma, que tu não tem noção de quem vai estar na tua formatura’. Dito e feito: meu filho com um mês estava lá. Eu não tive dificuldade de entrar no mercado de trabalho. No período que eu estava me formando, eu estava trabalhando como educadora social.

O título do TCC da **Assistente Social** foi *A Educação Permanente como estratégia de mediação no trabalho do/a Assistente Social no SUAS*. Destaco aqui o trazido como parte final de seu trabalho de conclusão, que traduz a formação humana e política da **Assistente Social**:

A defesa pela educação perpassa meu corpo e as minhas vivências podendo ser expressa a partir da materialização deste TCC, com a experiência formativa no período da graduação e conclusão do curso de Serviço Social na UFRGS, onde me localizo enquanto estudante cotista, mulher, negra, mãe e trabalhadora. Durante esse percurso formativo vivenciado por seis anos de resistência e resiliência, só tivemos mais certeza que a educação formal e não formal são os elementos fundamentais para a construção e consolidação do reconhecimento de que educação nas suas diferentes formas, é o dispositivo para alcançarmos um processo de transgressão e revolução social que o Serviço Social almeja enquanto projeto societário (p. 83).

A **Assistente Social** encerrou seu TCC com a seguinte citação: “[...] todo ato educativo é essencialmente político [...] todas as vezes que questionamos a educação, questionamos as formas de consciência, e todo aquele que vai para uma universidade espera que ela forneça um saber que lhe permita fazer política, isto é, assumir um compromisso com a sociedade” (Almeida, 1984, p. 109; 110).

É marcante na produção do TCC da **Assistente Social** (2018, p. 1) a citação de ícones do movimento negro e também do movimento feminino negro, tal como citando Nelson Mandela e bell hooks: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Nelson Mandela). Para bell hooks (2013), “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Em seu livro *Ensinando a transgredir*, a autora propõe que, no ensino formal, as mediações realizadas com as questões políticas e sociais levam a “transgredir” as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade, que para ela é o objetivo mais importante do professor. Assim, a **Assistente Social** traz a autora bell hooks, que também é central nesta tese, vindo a contribuir e justificar sua trajetória acadêmica e laboral por si só, conforme o texto que segue:

Iniciamos nossas reflexões trazendo esta autora, por acreditarmos na práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, ao qual se encontra sujeitado, por meio da libertação de sua consciência, assim como, acreditamos na potencialidade que o espaço de educação não formal possui, como no espaço de trabalho, onde também podemos utilizar de estratégias e mediações que rompam com os processos de alienação.

Atualmente, a **Assistente Social** se encontra trabalhando desde julho/2023 como assistente social no Serviço de Abordagem Social na Instituição de Amparo Santa Cruz, que tem parceria com a Fasc. Ela pretende defender seu projeto de mestrado, que tem como título *Vidas negras importam: Serviço Social, racismo estrutural e branquitude – debates emergentes*, no qual “trata como a gente se constituiu, como a branquitude se constituiu e vou pra pesquisa perguntar: qual é a percepção de vocês frente a ao racismo estrutural, que é negado o tempo todo pela luta de classes”. Ela declarou que dei muita sorte para ela, pois,

depois da entrevista que fizemos, parece que os “caminhos se abriram” e amou nossa conversa naquele dia.

A **Assistente Social**, mais recentemente, relatou-me haver vencido o processo de racismo contra a instituição Calábria e que está nos trâmites finais na justiça. Assim, ficarão para sempre marcadas em minha vida suas citações, como “o mestrado é meu exílio” e “sou uma mulher negra em movimento 24 horas”, que faz menção a Angela Davis, quando nos coloca que “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”, e que em parte me inspirou para o título da tese.

Fica visível em seu TCC a questão da ancestralidade, quando faz as seguintes menções no agradecimento:

‘Sou o que sou pelo que nós somos’ (Ubuntu)... Sou grata aos meus avós maternos XXX e paternos XXX, que acompanharam a minha jornada no outro plano e que nunca deixaram de me iluminar, responsáveis por serem as raízes das nossas famílias, amo incondicionalmente e dedico esta conquista para vocês! Sou grata aos meus pais XXX que sonharam e estiveram de mãos dadas comigo durante estes seis anos, agradeço pela compreensão nos meus momentos de distanciamento, e pelo amor incondicional que vocês tem por mim, minhas conquistas sempre serão dedicadas a vocês! Agradeço aos meus irmãos XXX, que me apoiaram desde o início, sou grata a todos os familiares que me estimularam a acreditar que este sonho era possível, em especial ao meu tio XXX, que com todo o seu Axé me fortaleceu para que eu conseguisse enfrentar todos os desafios que encontrei no caminho!

Assim, a perspectiva futura da **Assistente Social** é continuar atuando em sua carreira e continuidade de sua formação para o doutorado, também na mesma área, principalmente agora, tendo sido a responsável, dentro do curso de mestrado, pela criação do GT Carolina Maria de Jesus, que tratará sobre Raça e Gênero dentro do referido curso.

Passo agora a relatar a trajetória acadêmica e as perspectivas futuras e laborais da **Arte-Educadora**. A **Arte-Educadora** fez referência, em seu TCC “Por uma educação antirracista na Educação Infantil: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latinoamericanas” (p. 8), também à questão da ancestralidade, principalmente às mulheres, como alavanca central em seu cotidiano e espaço universitário:

A escritora Conceição Evaristo conceitua ‘escrivência’ como a escrita da vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Assim como a autora, também acredito que toda a minha escrita está contaminada por essa condição. A escrivência é a minha ferramenta para contar as alegrias, dores, superações e vitórias do meu caminho. Minha trajetória foi construída com muita ajuda, muitas mãos e histórias, principalmente das conexões com outras mulheres. Sou fruto de um universo feminino. Minha mãe, Maria XXX, minhas avós, XXX (sempre presente através das lembranças de tia XXX), minhas tias XXX, minha prima XXX, minha tia XXX e minha irmã XXX. Minha mãe demonstrava seu amor principalmente através da nossa sobrevivência. Essa forma de demonstração é similar à de muitas outras

mulheres negras, que não costumam verbalizar as palavras “eu te amo”, mas as traduzem em ações, como fazer a comida preferida e esforçar-se para comprar o melhor material escolar possível, dentro das limitações financeiras.

É importante destacar que a **Arte-Educadora** cursou também o cursinho pré-vestibular Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC/UFRGS), assim como a **Assistente Social**. Há também a citação da **Pedagoga-Mãe**, que realizou o Pré-Vestibular Resgate, juntamente com a **Colorista**, assim como a **Historiadora** participou como professora no Cursinho Esperança e ressalta que considerou esse período como uma devolução de agradecimento pela conquista por ter ingressado na graduação e ter cursado o pré-vestibular no mesmo local.

Conforme Zago (2008), a literatura consultada sobre a origem dos Pré-Vestibulares Populares relata que houve iniciativas e participação de diferentes grupos, mas sobretudo a experiência da Igreja Católica, o movimento negro em diferentes vertentes, o movimento estudantil, movimento sindical e o movimento comunitário. Há o destaque para as experiências de iniciativa dos diretórios acadêmicos e movimentos estudantis. Os cursos Pré-Vestibulares Populares surgiram a partir de diretórios acadêmicos, de diferentes movimentos, coletivos e iniciativas e cuja finalidade era a redução da exclusão e a busca da inclusão social de estudantes advindos de escolas públicas na universidade pública.

A **Arte-Educadora**, em seu TCC (p. 10), ao narrar suas experiências, trouxe a sua formação política ao ingressar na universidade:

Logo no início da graduação, ao lado de outros estudantes e do movimento negro, ocupei a Reitoria da UFRGS contra o Parecer 239/2016, que restringiria o acesso de cotistas à Universidade. Outros movimentos fora da sala de aula, como atividades de extensão e grupos de estudos, me possibilitaram acessar diversos autores, em especial autoras negras que escrevem sobre negritude. bell hooks, Angela Davis, Audre Lorde, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Ana Maria Gonçalves são algumas das mulheres que, através de suas produções, me autorizaram a ser e são, até hoje, referências do meu pensar e fazer político.

Atualmente a **Arte-Educadora**, que é bolsista Capes, realizou a defesa de seu projeto de mestrado no PPGEDU/UFRGS, intitulado *Mediação cultural na pré-escola: encontros entre crianças, museu e arte contemporânea*, cujo principal objetivo é compreender os modos como as crianças participantes da pesquisa experienciam a visita a um museu de arte contemporânea, assim como os seus pontos de vista a respeito do vivido. Também se encontra feliz residindo com seu namorado, que também ingressou no mestrado do PPGEDU/UFRGS e que atua igualmente na área de Artes. Assim, a **Arte-Educadora** narrou o que possui em mente para o futuro:

Ainda não sei muito se eu vou seguir na academia, mas eu vou seguir no doutorado com certeza. A ideia é continuar no doutorado. Eu quero fazer o meu doutorado. A minha ideia é fazer uma residência artística. Eu quero fazer uma residência artística educativa, porque eu não sou artista, eu sou educadora, mas trabalho com Arte. Quero fazer no exterior. Eu estou vendo possibilidades de estudo de residência fora. Eu quero estudar fora. Eu queria fazer isso entre o mestrado e doutorado. Eu queria terminar o mestrado, fazer e ficar esse tempo em residência e depois entrar no doutorado. A ideia é fazer a residência e quero fazer o sanduíche no doutorado. Eu quero fazer os dois. Eu quero fazer a residência, e porque depende do programa – tem residência de dois meses, tem residência de quatro meses... Eu tenho alguns que eu estou dando uma olhada, mas eu ainda não decidi qual que eu vou focar pra entrar – então não é muito grande o tempo. Então a minha ideia seria sair do mestrado, fazer uma residência, voltar e entrar no doutorado. E daí no doutorado também, fazer o sanduíche. Pra residência tem as janelas de entrada também, ano que vem. Eu acho que eu vou conseguir por conta disso, porque tem as janelas de inscrição. Eu acho que eu vou conseguir fazer isso, porque eu tenho colegas da linha que ficaram um ano fora e depois voltaram. Tipo assim: fez mestrado, ficou um ano fora e voltou pro doutorado. A minha ideia é que comigo seja mais ou menos assim.

Evidencia-se que são duas trajetórias de sucesso acadêmico pela continuidade nos estudos de mestrado e doutorado e também pela inserção laboral.

Passo agora à narrativa da **Farmacêutica**, acerca de como ingressou na UFRGS:

Senti muita dificuldade de ter ido pro Parobé depois, porque o ensino lá era totalmente diferente. Depois do Parobé, eu fui trabalhar, porque eu não tive uma nota muito boa no Enem. E assim, por incrível que pareça, pra mim era uma coisa muito distante estudar na UFRGS, pois minha mãe não falava sobre isso e na minha cabeça, da minha mãe também, era assim: ‘Ah, se tu quer estudar, tu tem que trabalhar pra pagar tua faculdade’. Eu saí do Parobé no término do Ensino Médio e fui trabalhar. Trabalhei uns seis meses numa locadora, na José Montaury. E depois eu consegui uma vaga pra trabalhar na Santa Casa, como auxiliar administrativo. Eu trabalhei lá na Santa Casa. Eu entrei lá em 2011 e saí em 2015. E lá eu tive contato com farmacêutica, com biólogo, biomédico, e assim me levou a pensar em fazer alguma coisa na área da Saúde. Em 2014, eu acho que foi, eu fiz a prova de Santa Maria – que esse ano a prova acho que foi lá em Porto Alegre. Eu não entendia muito sobre faculdade, sobre universidade, enfim. Então fiz essa prova para a UFSM. Tentei Terapia Ocupacional lá, me inscrevi nas cotas. Só que eu me inscrevi em cota de renda baixa. Só que eu trabalhava e ainda morava com a minha mãe – e, quando eu submeti os documentos, fui reprovada pelos documentos. Eu fiquei muito mal, fiquei muito mal mesmo. Mas é que tem coisas que acontecem. Tem coisas que acontecem por algum motivo. Depois, no outro ano, eu tentei na UFRGS e tentei na UFSM novamente. Então eu passei na UFRGS e passei na UFSM. E eu decidi ficar na UFRGS mesmo. Eu passei! Nossa! Foi uma felicidade pra minha família – passar na UFRGS – ainda mais na UFRGS. Minha avó ficou muito, muito feliz, minha mãe ficava se exibindo... [aos] colegas dela da Saúde.

A **Farmacêutica** falou de sua transferência para UFBA em 2019:

Então assim, na UFBA, eu participei de um Grupo de Estudos como voluntária, e que esse grupo de estudo era voltado pra Farmácia Clínica. E aí, nesse curso, eu comecei a participar da parte do núcleo organizador – então eu fiquei uns três anos, na verdade é mais de três anos, porque eu fiquei morando

cinco anos lá. Eu fiquei quatro anos, que foi logo no início que eu entrei lá na UFBA, eu entrei e fiquei até minha saída da UFBA, eu fiquei nesse grupo de estudo. Então a gente debatia várias coisas, trazia os casos clínicos. E esse grupo, ele acabou sendo minha segunda família também, assim, sabe, como foi o PET/PPJ lá na UFRGS, e lá na UFBA foi esse grupo de estudo que eu entrei, que eu participei, e foi minha segunda família. O nome desse grupo é Lafap, é Liga Acadêmica de Farmacologia – esse o principal, assim, que me acolheu nesse primeiro momento. E aí eu fiquei durante toda a graduação, até eu terminar a graduação nesse grupo. É outra realidade na UFBA. Sabe, é outro grupo, outro ambiente, um povo mais acolhedor, mais alegre. Sabe muito, e sem falar que é muita gente morando em periferia, e muita gente sabe com diversas demandas sociais. Então, assim, uma realidade bem diferente da realidade da UFRGS. Mas tinha também muito professor do Sul, muita gente do Sul, também dando aula lá. Gente de Santa Maria, de Porto Alegre.

A **Farmacêutica** destacou a importância de participar do grupo de estudos Liga Acadêmica de Farmacologia (Lafap), na escolha da Residência em Farmácia Clínica:

Então, eu participei desse grupo de estudos Lafap e comecei a gostar da parte de Farmácia Clínica e, próximo de concluir a graduação, eu comecei a procurar e a pesquisar sobre os programas que tinham de Farmácia Clínica. E aí eu vi esse programa aqui na USP e pensei, e me interessei pelo programa e tal. E aí comecei a pesquisar mais, seguir pessoas que faziam esse programa e procurei saber como era a prova e tal, e esse programa, e aí, mas também, também pensei, né, preciso ter um plano B, por se tratar de USP, eu posso correr muito o risco de eu não passar.

A **Farmacêutica** relata que participou de dois processos seletivos para o curso de Residência em Farmácia Clínica – um no Grupo Hospitalar Conceição (GHC), em Porto Alegre, e no da USP:

Eu foquei. Eu botei um objetivo e eu falei é isso – eu fiz também prova no Rio Grande do Sul e fiz no GHC. Porque o que acontece, como cada residência é um programa e cada residência tem um estilo de prova, eu foquei, eu fui, e mesmo sabendo que eu tinha que ter um plano B, eu foquei estritamente na USP. A prova da USP tem várias questões na verdade, porque todo mundo recebe um caso clínico. Tem um caso clínico, traz os medicamentos, os exames do paciente, traz a história clínica. E depois vem com três perguntas e tu tem que escrever tudo que tu sabe. Nessa prova eu tirei oito e pouco, oito e meia, eu acho, mas a minha meta era tirar oito. Quando eu vi oito e meio eu falei ‘opa, já gostei’. Foi oito e meia que eu tirei na objetiva. Eu tirei oito e noventa e cinco na dissertativa e na verdade eu dei um salto na nota!

Após a aprovação na USP para a Residência Clínica, a **Farmacêutica** relatou como contou para sua avó que havia sido aprovado, pois ela torcia para sua aprovação no GHC, para ficar em Porto Alegre, próxima dela e da família:

Depois minha avó ficou ansiosa pelo resultado do GHC e eu nem aí pro resultado. E minha mãe falou: ‘E se tu passar no GHC, como é que tu vai fazer? Tu vai escolher qual?’. Eu falei: ‘vó, eu não vou passar. Eu sei que eu não vou passar porque eu não estudei, eu fiz a prova por fazer’. Eu não olhei a bibliografia, aquelas coisas todas.... Não fui na referência e tal. Eu estou indo com o conhecimento que eu tinha ali. Depois saiu o resultado, eu não passei e falei pra minha Avó que eu não havia passado, infelizmente. Mas eu torcendo que eu não passasse, porque senão eu ficaria com dois corações... O valor da bolsa da Residência é de R\$ 4100,00, e é nacional porque, como o Ministério da Saúde que paga, muda o valor. A única diferença eu acho que tem um programa em Brasília, que eles pagam, se não me engano, o aluguel.

Assim que aprovada na Residência, a **Farmacêutica** relatou que teve a ajuda da avó para ir de Salvador e fazer a prova na USP e também para se deslocar para Porto Alegre:

Eh, aí eu comecei a conversar com a minha família, falei com a minha avó, falei com a minha mãe... Aí minha avó começou a juntar dinheiro e aí tipo o décimo terceiro dela ela botava na poupança tal... Minha vó tem 79 anos. A minha avó que pagou minha inscrição, porque a inscrição da Residência é cara. Foi R\$ 290,00 no ano passado, e esse ano tá trezentos e pouco, então é bem caro. Então, assim, só se inscreve quem pode. A minha vó também me deu dinheiro pra eu vim pra cá, de Salvador pra São Paulo. Então ela que pagou estadia e passagem. Aí, quando eu fui morar lá em Porto Alegre, ela tava preocupada – tu tem que se preparar pra coisas, pras coisas também, caso não dê certo e tal. Tu passando, eu tenho dinheiro, vou te emprestar esse dinheiro aí, depois tu vai me pagando bem pouquinho – pequenas parcelas, nem se estressa com isso...

Quanto às perspectivas futuras, a **Farmacêutica** relatou como foi sua situação após a formatura e a importância de sua avó em sua vida acadêmica:

[...] Outra coisa que foi surpresa foi que a gente tava na colação de grau e aí tem, eles colocam os estudantes que ganharam prêmio. É prêmio tem o nome de uma professora, os estudantes que se destacaram na graduação receberam esse prêmio, e meu nome tava entre esses!? Sabe, colhi muito bons frutos... Estou tentando colher bons frutos e eu acho que tá dando certo. [...] A minha vó toda boba, pois, em novembro, eu voltei pra Porto Alegre, porque, como eu já tinha terminado o curso... depois do término eu fiquei um tempo em Salvador... Foi porque assim eu terminei o curso e eu tentei procurar emprego lá em Salvador, mas não consegui. O mercado está um pouco fechado pra Salvador... E eu até tive uma indicação, mas não deu certo.... E, quando eu estava em Porto Alegre, a mulher que me queria lá, lá em Salvador, e eu falei que agora não tinha como... Porque eu já tinha outros planos e tal. E eu fui pra casa da minha avó. A minha avó foi muito ligada nessas coisas de estudo, ela sempre foi muito ligada – sempre procurou incentivar a gente na medida que ela podia e que ela conhecia. Fui criada pela minha avó. Então, eu e minha irmã, a gente foi criada pela minha avó. Só que a minha irmã com 12 anos foi morar com minha mãe – a minha mãe alugou uma casa. Hoje ela tem uma casa própria.

Assim, a **Farmacêutica** destacou que pretende continuar na área de Farmácia Clínica e realizar o mestrado na USP:

Depois da Residência eu não sei ainda. Primeiro eu vou tentar uma oportunidade de emprego aqui em São Paulo. Eu acho que eu vou seguir no mestrado também. Termina a Residência somente em fevereiro de 2025. Acho que vou ficar pela USP. Eu tava, eu já comecei a pensar no meu TCR, que é o TCC, que é o TCR da residência. Porque a gente tem que fazer também o TCR aqui, que é outro trabalho de conclusão. E eu já comecei a buscar. Provavelmente, eu vou fazer com criança, mas eu não gosto de trabalhar com crianças... Provavelmente eu quero fazer com criança, mas eu não, não gostaria. No segundo ano eu sou pro adulto ou pra criança, mas eu acho que eu não quero ir pra criança porque eu, eu, assim, mexe muito comigo, sabe, aí eu fico. Mas acho que a pesquisa seria legal fazer com criança e tal. Aqui eu alugo uma kitnet – com a bolsa que eu ganho. A única coisa que eu tenho direito é pagar como estudante, mas a gente não recebe passagem, mas aí eu moro próximo aqui do hospital, então eu vou caminhando.

Em relação à **Economista**, ela relatou as mudanças constantes de curso, mas considerou que se encontrou em Ciências Econômicas:

É que, logo saindo do Ensino médio, eu fazia Administração, com foco em Saúde na UERGS, e na verdade esse meu curso foi, o que eu ouvi dizer na época, que originou o curso de Saúde Coletiva. Na época, o curso de Administração era lá no São Pedro, na Bento, e é bem precário, inclusive. Porque foi aquela escolha, tipo com 17 anos tem que ter alguma coisa. E eu descobri que tá, não é legal. Então fui pra Saúde Coletiva, porque, com uma mentalidade, já cansada das Ciências Sociais, que eu fiquei vários anos, não avancei no curso. E daí, pensando ‘ah, não sei se eu quero começar o negócio do zero, não sei se vou conseguir passar no vestibular, então acho que eu vou pra Saúde Coletiva de transferência interna’, que daí era resgatar um caminho que eu comecei lá atrás, porque o que me incomodava na UERGS era o foco da Administração mesmo – a gente estudava o SUS, mas tinha uma ideia muito mais do serviço privado de saúde, por mais que fosse uma universidade pública – e isso me incomodava bastante, não tinha maturidade também suficiente, enfim... Mas então eu pensei: já que eu gostava de estudar o SUS, quem sabe Saúde Coletiva. As Ciências Econômicas chegou em meio à coragem, assim, e deixei a insegurança, e ainda tem uma história triste, porque eu fiz vestibular, mas ainda era muito envolvida na militância, no Levante – eu fui Coordenadora Nacional. Eu deixei a graduação de lado, hoje tá me custando uns aninhos, mas eu aprendi muito, e foi o que mudou minha perspectiva de vida e de universidade, tudo. Da importância de estar aqui disputando narrativas e produzindo também o que der. Na verdade, a pandemia, pra mim, foi isso: esse resgate com a minha mãe e resgate da minha identidade de estudante.

A **Economista** destacou que foi participante do Levante da Juventude no período de 2014-2018 e participou da Coordenação Nacional de 2016-2018. Decidiu sair do Levante, também por questões internas, e avaliou que era essencial se dedicar ao curso de Ciências Econômicas. Ela narrou a importância do PET/PPJ e do Levante da Juventude em sua

trajetória acadêmica, principalmente na permanência na universidade no curso de Ciências Econômicas:

O PET/PPJ, nesse caso, foi fundamental pra eu voltar a acreditar na universidade, que valia a pena estar aqui dentro. Eu acho que a escolha desse curso de Economia teve muito o apoiado meu antigo tutor, o Rafael. Ele fazia o acolhimento. Acho que o principal de colocar isso, que é um direito nosso, que estar aqui dentro e que a gente precisa lutar por esses lugares, mas sim também não fazer só com luta – ir buscar essas redes, buscar esse apoio, assim, e fortalecer o que a gente puder de relações interdisciplinares. A experiência do Levante foi importante, porque colaborou para eu refletir de uma forma crítica o que gente está vivendo, porque quando a gente chega num ambiente assim tão embranquecido, como é a UFRGS, numa realidade tão diferente do que a gente está acostumada, do que a gente vê na nossa família, eu acho que talvez essa solidão que a gente sinta não impacta tanto, porque a gente consegue racionalizar um pouco do porquê que aquilo está acontecendo.

Quanto ao TCC, a **Economista** narrou o que está pensando no momento:

Eu estou em um estágio no Banrisul e estou tentando ver essa outra perspectiva também de atuação nos bancos, enquanto economista, pois eu trabalho com um grupo de economistas lá, então é bem na minha área. Esse estágio é bem pra decidir se é um caminho ou não. E eu estou gostando muito do estágio. Em relação ao TCC, ainda está muito em aberto, porque tem umas áreas da Economia que eu gosto bastante, que é a da Economia da cultura, que já é o outro lado - Da Economia da Cultura, mas também tem a Economia Feminista, que é uma coisa que o pessoal tá produzindo bastante agora – que ainda mais no Brasil tá chegando com força assim. É a da Cultura, também colaboração criativa, e também é uma coisa que tá ganhando bastante espaço. Só que eu estou nesse ponto ainda, eu acho linda, mas ainda pensando...

Atualmente a **Economista** está no 4.º semestre do curso de Ciências Econômicas. Segue em estágio no Banrisul e pretende ficar até encerrar seu contrato, em 2026. Tem a ideia de atuar no setor público. Está tentando concursos em nível de Ensino Médio enquanto estiver na graduação e prestar concurso para Economia no futuro.

Reitero que até agora foram quatro trajetórias com inserção positiva no mundo laboral no espectro dos cursos escolhidos na graduação. Todas elas com forte reconhecimento do apoio familiar aos estudos, sendo as duas últimas pautadas pelas trocas de opções de cursos durante a graduação.

A seguir, apresento a perspectiva de futuro após a diplomação da **Historiadora**:

Então, eu quero fazer um mestrado, eu quero fazer o doutorado. Eu quero lecionar na universidade, muito porque tu tem uma série de professores que são aliados, mas tu tem uma outra série de professores que não dialogam com a sociedade, não estão dispostos assim a se movimentar, a repensar coisas, transformar realmente

a universidade, certo. Tu tem um conjunto de professores que querem só reforçar o elitismo, que só querem reforçar valores, que não deveriam ser da universidade.

Assim, a **Historiadora** se encontra no final curso de História e atualmente é bolsista de Iniciação Científica na Faced/UFRGS e atua no Coletivo Alicerce. Também se encontra feliz atualmente, pois sua mãe, que é professora na rede municipal de Porto Alegre, ingressou no mestrado no PPGEDU/UFRGS.

Quanto à **Pedagoga-Mãe**, ela fez a seguinte afirmativa, relacionada à sua diplomação em Pedagogia e à identificação com o empenho de sua mãe para lhe garantir a trajetória acadêmica:

E a minha diplomação, eu vejo que é muito pra minha mãe, é tudo pra minha mãe – que eu sei que pra ela aquilo vai tomar uma importância gigantesca... eu juro, quando eu me diplomar, eu tenho vontade de dar aquele canudo meu pra ela! Eu vejo que pra minha mãe é tudo... Não que não vá significar pra mim... Mas é como se eu dissesse: ‘Toma mãe, agora pega aqui’ – eu sinto que aquilo vai significar muito mais pra ela... Com certeza significa muito pra mim também...

Mais uma vez destaca-se o estudo como algo que é vinculado ao coletivo familiar, lembrando dos escritos do filósofo Appiah (2007).

A **Pedagoga-Mãe** falou da perspectiva de realizar o mestrado, pois realizou estágio com a Profa. Lucia Brito Pereira, intelectual negra da Seduc/RS, e atualmente é bolsista de Monitoria na Faced/UFRGS:

Eu nunca me vi querendo fazer mestrado, mas depois que eu comecei a fazer parte desses espaços do ERE, principalmente com a Profa. Lucia Brito, e depois conversando com o Prof. Marcelo. Não sei se tu viu a apresentação da Laís sobre ‘Povos Ancestrais’, ‘a tradição afrodescendente, a questão das crianças...’, a Stephanni Laís, ela era da Pedagogia, e agora ela já se inscreveu e ela vai fazer a prova do mestrado... E ver a Laís me possibilitou, me fez eu me enxergar para fazer o mestrado, o que nunca tinha passado pela minha cabeça. Isso nunca tinha pensado... E daí surgiu meu TCC também, que trata sobre *A Racialização das práticas docentes: cartografias do Movimento Negro em Porto Alegre* – é compreender como a racialização influenciou nas práticas docentes de três professoras negras, sendo uma delas a Profa. Petronilha.

Quanto à perspectiva futura, a **Colorista** narrou suas pretensões quanto à conquista de um estúdio de Pilates e a continuidade depois da graduação na pós-graduação:

E quero terminar a graduação, e eu quero aumentar esse espaço do Pilates. Eu quero montar o meu estúdio de Pilates. Montar um estúdio de Pilates custa alguns milhares de reais, porque são equipamentos bem caros. Então eu quero montar esse estúdio. Quero continuar atuando, mas não é

possível só trabalhar. A gente tem que trabalhar e estudar, por mais difícil que isso seja. Então, passo pelas questões assim, de quando eu converso com a minha orientadora – ela diz ‘Colorista, eu acho que a tua questão é a saúde mental’ – a gente foi pra um Congresso no ano passado, para o Congresso de Atividade Física e Saúde e ela me apresentou um professor da UFSM que trabalha com saúde mental. Depois tem algumas questões comigo, eu dou uma fragilizada na minha saúde. E então converso com ela e combinamos de eu ficar um mês me reorganizando – E aí, antes disso, ela fala: ‘eu acho que a gente precisa pensar em atividade física e saúde mental, que é algo que te brilha nos olhos, é algo que te engaja’. E meu plano é escrever meu trabalho de conclusão pela saúde mental. Eu quero trabalhar com mulheres. Tem muita coisa aberta, assim. Muita coisa aberta, evidentemente. Meu plano é devolver pro mundo aquilo que o mundo me deu. É mais ou menos isso: eu quero aumentar meu espaço e quero entrar no Pós no futuro.

Percebe-se, pelos relatos trazidos, que todas as entrevistadas possuem um objetivo de vida, tanto acadêmico quanto laboral, principalmente porque já possuem praticamente definidas suas temáticas de trabalho de conclusão da graduação, assim como as que estão na pós-graduação.

A seguir, nas Considerações Finais, aprofundarei a compilação de minhas análises acerca das narrativas das entrevistadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistadas desta tese, assim como a pesquisadora que vos narra, foram e ainda estão atravessadas pelos problemas causados pela pandemia, principalmente no que concerne à saúde mental, às condições financeiras e questões de racismo. No âmbito universitário, houve o descaso do Estado e instâncias responsáveis quanto ao aumento do auxílio PRAE e o acesso à internet em função do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que prejudicou o andamento do semestre, reduzindo o número de disciplinas para algumas das entrevistadas e/ou também problemas quanto ao andamento de projetos de pesquisa e troca de orientação, por não atender à temática da orientadora da época.

A expansão da universidade, com o ingresso dos cotistas, demonstra que há uma maior visibilidade das relações étnico-raciais na universidade, pois há uma maior variedade de gênero, raça e classe que nunca existiu antes das Ações Afirmativas. As Ações Afirmativas incluem progressivamente negros, pardos, indígenas, quilombolas, refugiados, PcDs, homossexuais, fazendo com que se tenha um novo olhar e novas perspectivas no fazer acadêmico. Nilma Lino Gomes frisa que as Ações Afirmativas têm o poder de desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola, da universidade e da formação de professores(as) em relação à diversidade étnico-racial, trazendo assim esperança e possibilidades de construção de um projeto educativo emancipatório. Nilma Lino Gomes (2021, p. 11) enfatiza a mudança trazida pela legislação das Ações Afirmativas no Brasil:

A implementação das ações afirmativas de promoção da igualdade racial ressignificou a luta pelo direito à educação no Brasil. A entrada de sujeitos pertencentes a coletivos diversos e historicamente tratados como desiguais no ensino superior público e, principalmente, nas universidades públicas federais, a presença de pessoas negras nos concursos públicos da administração federal por meio da implementação das cotas raciais em decorrência da Lei 12.990/14, as várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, bem como os direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade.

Não há como discordar que o espaço acadêmico se ampliou quanto ao debate das relações étnico-raciais, em função da legislação obrigatória, e oferece melhores condições para o estudo de outros autores e suas obras, mas ainda é muito pautado por produções feitas por homens brancos e mulheres brancas, haja vista que a academia é um espaço de origem elitista e eurocêntrica, principalmente porque há uma minoria de professoras negras e

professores negros na graduação e na pós-graduação. A presença dessa minoria de docentes negros/as ocasiona muitas vezes um conflito de identidade entre docentes e discentes, ocorrendo não raro o atravessamento dos chamados marcadores sociais da diferença, que constituem nossa existência, tais como raça, gênero e classe. Para as mulheres negras, ademais, é crucial as instituições refletirem sobre esse impacto em sua saúde mental e no seu cotidiano acadêmico. “Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo” (Ribeiro, 2019, p. 64).

A partir das afirmativas da **Assistente Social**, de que “o mestrado é meu exílio”, e sobre se considerar “uma mulher negra 24 horas”, passo a entender que a universidade, através da graduação e da pós-graduação, configura-se como um exílio para as entrevistadas, mas um exílio em busca da liberdade de ser e de atuar no mundo, onde elas irão aprofundar sua história de vida desde sua chegada na universidade, assim como na sua relação com o mundo externo – sendo que muitas já possuem o pertencimento da negritude e outras vão se firmando no cotidiano universitário ou em outros espaços de formação envolvendo a pesquisa e a extensão – e também a inserção laboral. Há os elos construídos antes e depois de sua participação no PET/PPJ e em outras instâncias internas e externas da universidade (cursinhos pré-vestibulares, curso de graduação, bolsa de monitoria, bolsa de iniciação científica, estágios e atividades laborais) – pode-se ler que a especialização é meu exílio quando a **Farmacêutica** opta por não denunciar a preceptora por racismo para a manutenção da bolsa de R\$ 4.100,00 na especialização e realizar futuramente um mestrado e preservar sua carreira. A graduação e a pós-graduação foram (e são) meu exílio e também o sentido de minha libertação... é meu porão de onde sinto, medito, observo e me posiciono em continuar resistindo e esperançando no mundo. A universidade passa a ser um caminho de luta, de ocupação e de representação de sua fala no/do mundo.

O sofrimento produzido pelo racismo estrutural no cotidiano precisa ser combatido nos espaços estudantis, assim como no mundo do trabalho, impedindo assim que cause maiores violências do que as já enfrentadas desde o nascimento em uma sociedade eurocêntrica por natureza. É imprescindível trabalhar a questão do autocuidado quanto à questão da reconstrução da identidade negra. Ser negro no Brasil e principalmente mulher negra possui seus altos e baixos, sobretudo quando analisamos o momento da pandemia, quando ficaram nítidos, para todos nós, problemas de natureza diversa, desde familiares ao âmbito financeiro quanto da saúde mental. É cada vez mais premente deter nosso olhar sobre

as mulheres negras em relação às questões étnico-raciais no âmbito universitário, que envolve o aprofundamento teórico sobre raça, gênero, classe, pois são centrais na construção e reconstrução de suas identidades. A história passada para a sociedade é de que as mulheres negras não possuem referências positivas em relação a seus corpos, sendo que a mulher negra é relegada ao papel de escravizada, trabalhadora doméstica, criminosa ou tem seu corpo sexualizado e/ou objetificado. Assim, as mulheres negras precisam buscar 24 horas por dia estratégias para lidar com os obstáculos ocasionados pelo racismo, a partir do olhar branco sobre sua imagem, seu corpo, seu cabelo e desconstruir a estética eurocêntrica que a fez distorcida e negativa no âmbito tanto acadêmico quanto laboral.

Mais do que nunca é preciso atentarmos-nos ao reafirmado por Gomes (2021, p. 11), segundo que

A superação do racismo e de outras formas de preconceito e de discriminação existentes em nossa sociedade não será alcançada se apenas a educação a ela se dedicar. É necessário, portanto, que outros campos da vida social — a cultura, a vida política, os esportes, o mundo do trabalho — participem desse compromisso para que a educação não seja isolada como política pública redentora e que assim, agravem-se os riscos de um fracasso indesejado por todos.

As entrevistadas trouxeram falas de amor e de afeto em suas trajetórias ao relatarem a relação materna, em que destaco o empenho da família para a sua dedicação aos estudos, a dedicação total de uma mãe para o desenvolvimento educacional da filha, assim como da avó, retratados como laços de amor incondicional. Assim, há uma preocupação central na educação por parte das famílias negras, principalmente porque, para essas famílias, a educação representa ascensão social.

Santos (2000) destaca que, em relação às famílias negras, é preciso atentar que, assim como os indígenas, houve a submissão desses povos originários aos sistemas colonizadores europeus. A condição de africanos escravizados, de seus filhos e descendentes traz à tona o fato de que foi negada a eles a possibilidade de aprender a ler. Temos presente que as representações negativas de si próprios levava-os ao convencimento de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, e utilizava-se da educação para despertar e incentivar-se o desejo de ser branco. Além da cor da pele, o eurocentrismo tratava também de perpetuar um lugar de poder na sociedade.

A cor da pele é tematizada pela latência em todas as escutas dos relatos da questão da identificação racial, seja ela autoidentificação ou heteroidentificação, sempre mediada pelas relações estabelecidas entre elas e com outros grupos e pessoas das instituições em que

transitam. O descobrir-se positivamente negra, desenvolvendo ética e estética vinculada à corporeidade de mulher negra, destaca-se como questão fundamental especialmente para a nominada **Colorista**. Ela mesma traz o termo colorismo em sua narrativa, quando narra que se identificou como branca e oriunda de escola pública e não pelas cotas raciais, e que as colegas de curso e outras do PET/PPJ lhe chamaram a atenção dizendo que ela não poderia se considerar branca, e sim negra. Nesse caso há uma relação entre colorismo e passabilidade que pode ser considerada a partir dos estudos de Frantz Fanon (2008), a respeito da psique do homem negro em busca de ser aceito ou passar por homem branco. No fundo, segundo Fanon (2008), o que quer o homem negro é ser aceito como humano. A possibilidade de, pelo tom da cor da pele poder ter uma passabilidade de identificação entre negritude e branquitude, porém, não significa que em todos os contextos locais os efeitos do racismo sejam os mesmos. A identificação racial é uma questão de consciência positivada de sua ancestralidade e de sua corporeidade.

Há também a reflexão da Pedagoga-Mãe sobre o colorismo, quando traz o termo “sarárá”, pois o termo “negra” não era utilizado em sua época de infância ou adolescência, assim como ainda considera que sua irmã tem dificuldades para se assumir totalmente como negra. Assim, o colorismo segue a lógica da classificação por critérios ainda fenotípicos e possui relação com o processo de identização racial da pessoa. Para a jurista Alessandra Devulsky (2021), no colorismo a pessoa é classificada pelo grau de negritude, o que quer dizer que ela pode se passar por branca em algumas ocasiões, ou seja, a passabilidade trazida pela **Colorista**, quando diz que amarrando os cabelos poderá passar por branca – já que os traços físicos mais próximos do padrão branco são mais aceitos pela sociedade –, provoca a camuflagem do racismo ainda vigente no País. Assim, o colorismo cria a impressão de inserção da população negra, quando, na verdade, a possibilidade de acesso negado é superior às pessoas de pele mais escura, que vivenciam o preconceito de forma acentuadamente violenta, pois em outras tonalidades de pele podem ocorrer situações de aceitabilidade social maior.

A **Assistente Social** sofreu racismo em uma instituição, assim como a **Farmacêutica**, mas, respectivamente, uma colocou um processo judicial, porque o ato de racismo é crime na legislação brasileira, enquanto a **Farmacêutica** fez uma carta de repúdio destacando que, nessa carta, uma colega branca assinava a seu lado, porque assim teria mais valor, mais respaldo, com uma assinatura branca. A solução encontrada pela **Farmacêutica** e a colega branca constitui uma alternativa de formação sobre as temáticas envolvendo xenofobia e questões de gênero e sexualidade, ao encontro do que bell hooks (2017, p. 148-149) traz

quanto à solidariedade – sobretudo para se manter no curso sem represálias na busca de uma saída política e mais conciliadora:

Para que o movimento feminista revitalizado tenha um impacto transformador sobre as mulheres [negras e brancas – grifo meu], a criação de um contexto em que possamos entabular diálogos críticos e abertos umas com as outras, onde possamos debater e discutir sem medo de entrar em colapso emocional, onde possamos ouvir e conhecer umas às outras nas diferenças e complexidades das nossas experiências – a criação de um tal contexto é essencial. O movimento coletivo feminista não poderá avançar se esse passo não for dado. Quando criarmos esse espaço feminino onde pudermos valorizar a diferença e a complexidade, a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir.

A **Assistente Social** conseguiu articular a prática à teoria no momento que decidiu que “o mestrado é meu exílio”, quando se estruturou, organizou-se e realizou a seleção, sendo aprovada. Ali, no “exílio”, ela começou a perceber mais ainda o racismo e a necessidade de resistir e buscar participar do coletivo do curso, tendo a ideia de originar um GT para tratar a questão de raça e gênero – e assim foi criado o GT Carolina Maria de Jesus no curso de pós-graduação Política Social e Serviço Social da UFRGS.

Concluo também que as egressas negras do PET/PPJ, que atuavam junto ao Levante da Juventude, ou aquelas que atuam ainda hoje em movimentos sociais ou em grupos de pesquisa, não colocam mais essa militância política como prioridade, mas levam consigo esse conhecimento acumulado como fortalecimento para valorizar e transitar com maior segurança, autonomia e resistência em seu curso de graduação ou pós-graduação. Agora o centro passa a ser a busca da formação intelectual na graduação ou na pós-graduação (o entendimento de que o ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis), e também da transformação do espaço universitário a partir de se enxergarem enquanto seres históricos, dotadas de um pensar e um lugar no mundo. Esse centro da vida acadêmica das egressas negras e cotistas tem como foco a diplomação e a continuidade no mestrado ou no doutorado. Há uma nova percepção do ensino universitário, a partir da inclusão da legislação vigente sobre as relações étnico-raciais no Brasil e da teoria feminista negra no País – registra-se que a **Economista** narrou como uma possibilidade de trabalho de conclusão no futuro a temática sobre a Economia Feminista dentro da área de Economia da Cultura, mesmo que em seu curso as questões de gênero não sejam parte do currículo.

Assim, considero que as egressas negras do PET/PPJ se tornaram intelectuais empoderadas, pois conseguiram narrar os obstáculos encontrados antes e depois da pandemia e demonstraram que o racismo prevalece ainda no espaço universitário, especialmente o racismo simbólico – a solidão da **Economista** no curso noturno e sua percepção de que a

universidade é um espaço ainda da branquitude, também no tocante ao currículo do curso, e a solidão trazida pela **Pedagoga-Mãe** no seu curso de ingresso, como causa de sua transferência. Há também o reconhecimento do racismo, tanto no currículo quanto no relacionamento com colegas de curso, narrado pela **Assistente Social**, pela **Pedagoga-Mãe** e pela **Historiadora**. Quanto ao espaço laboral, constata-se maior ainda a presença do racismo recreativo, institucional e assim revelador do racismo estrutural.

Reitero a tese na defesa e argumentação de que as estudantes universitárias negras cotistas do PET/PPJ têm mais barreiras na consecução de sua vida acadêmica e laboral, notadamente amplificadas pela pandemia, que acirrou as desigualdades interseccionadas por raça, classe e gênero. Comprova-se que a principal estratégia é a construção de uma rede de mulheres negras que se faz antes, dentro ou fora da universidade, e se redimensionou no PET/PPJ. Tal rede tem aspectos comunitaristas, de relação com movimentos sociais e políticos emancipatórios, assim como laços familiares e de ancestralidade em comum. Evidencia-se que a sororidade entre elas se constituiu em uma rede de apoio. Nos textos acadêmicos, construídos pelas estudantes e aqui analisados, especialmente Trabalhos de Conclusão de Curso, há o embasamento nas leituras do feminismo negro, assim como o conhecimento trazido de experiências pessoais e interpessoais sobre a cultura negra para o empoderamento das mulheres negras, inclusive influenciando na ressignificação da estética dessas mulheres e também nas perspectivas de futuro. São trajetórias de construção de liberdades pessoais e coletivas pelo conhecimento compartilhado, tanto que isso aparece em todas as suas redações escritas, assim como a referência a temas vinculados ao racismo, à negritude e à educação positivada das relações étnico-raciais.

As categorias que foram emergindo das falas, como o significado da família em suas trajetórias, o reconhecimento do racismo, principalmente em relação às mulheres negras e a resistência ao racismo, o ativismo, o colorismo e o empoderamento remetem a uma rede de solidariedade riquíssima de elementos que devem ser considerados quando da reflexão, elaboração e norteamo de Políticas Públicas, no sentido de, sim, realmente direcionar-se e atender às suas demandas. Nessa rede de solidariedade, percebemos uma complexidade viva e pulsante que vai situando e moldando as egressas negras do PET/PPJ, muitas vezes em horizontes nem buscados ou planejados, como troca de orientação, mudança interna de curso, transferência para outra universidade pública e a continuidade intrínseca imbricada em todas de focar no término dos respectivos cursos e sonhos a serem realizados, quanto à continuidade no meio acadêmico, assim como no mundo do trabalho.

Encerro esta tese remetendo-me ao escrito por Carolina de Jesus, onde se lê uma grande mensagem trazida por sua consciência negra, assim como a sua compreensão das desigualdades raciais no Brasil:

13 de maio - Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a liberdade dos escravos. [...] Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim, no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ieda Marisa Trindade Moreira de. **Processos de subjetivação de mulheres negras que concluíram o Curso de Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. TED Ideas Worth Spreading. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 10 set. 2022.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Anna Augusta. Política Social e Formação Profissional. **Política Social e Serviço Social**, Rio de Janeiro, CBCISS, n. 145, 1984. (Coleção Temas Sociais).
- ALMEIDA, Philippe Oliveira; ARAÚJO, Luana A. The limits of intersectionality to think about black people with disabilities. **Brazilian Journal of Public Policy**, v. 10, p. 612-641, Aug. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismo Plurais - Selo Sueli Carneiro).
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPIAH, Anthony. RIBEIRO, Vera; RIBEIRO, Fernando Rosa. Na casa de meu pai: a África na Filosofia da Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2007.
- ARAÚJO, Adriana. Carolina Maria de Jesus e Marielle Franco. Presentes! **Pitaya Cultural**, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://pitayacultural.com.br/politica/carolina-maria-de-jesus-e-marielle-franco-presentes/>. Acesso em: 10 set. 2023.
- AUGÉ, Marc. **O Sentido dos Outros**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Estado da arte: avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC, INEP, COMPED, 2001.
- BASSUMA, Rose Marie Vianna Prates. **Universidades e Escolas Públicas: pela integração necessária**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Disciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BONFIM, Vânia Maria da Silva. **Hierarquias Raciais e de Gênero e Medidas de Reparação: sobre a Participação das Mulheres Negras em Cursos Superiores no Marco das Ações Afirmativas**. 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

BORGES, Rosane. Feminismos negros e marxismo. **Margem Esquerda**, n. 27, p. 44-51, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura Tradução: Gouveia, A. J. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRANDAU, Ricardo et al. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev. Bras. Cir. Cardiovascular**, v. 20, n. 1, p. VII-IX, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.824/2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 18/2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012c. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013. Altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2013. p. 24.

BRASIL. Lei 13.409/2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14723/2023. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2023&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=101>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.611, de 3 de julho de 2023. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 jul. 2023b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37349718/publicacao/37350224>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. **Cartografia do Acolhimento**: escritórias do estudante negro na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Elen Mayara Bezerra de. **Mulheres negras na UFPA-Campus de Altamira**: lugares, trajetórias e percalços de uma presença. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York; London: Routledge, 2000.

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

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

DENTZ, Schirlei Russi Von. **Vozes das Mulheres Negras Cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (2010-2014)**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. **Portal Geledés**, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2020.

_____. **Pele negra, Máscaras Brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FERES JR., João Feres; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/60955>. Acesso em: 2 jul. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Hodo Apolinário Coutinho de. **A comissão permanente de verificação da autodeclaração étnico-racial no contexto da política afirmativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **Invasão/ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER**. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança (Um Reencontro Com a Pedagogia do Oprimido)**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012.

FREITAS, Adriano Vargas; PIRES, Célia Maria Carolino. Estado da arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, 2015.

GERMANO, Grazielly dos Santos. **A universidade como território de resistências: trajetórias socioespaciais de mulheres cotistas do campus de Araguaína – UFT**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos De Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na Unicamp**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, 2005.

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

GONÇALVES, Carlianne Paiva. **‘Eu sempre estava fora do lugar’**: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GUEDES, Claudia Rosane. **A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida durante o processo de formação**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho. **Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Duque de Caxias**. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2019a.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019b.

hooks, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. Trad. Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HTUN, Mala. A Política de Cotas na América Latina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001..

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese dos Indicadores de 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2018.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: TEODORO, Mário (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após a Abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, 2005.

JESUS, Carla Cristina dos Santos de. **Professoras da Educação Básica Egressas da política de cotas na UFBA: experiências formativas, percepções e práticas em torno da reeducação das relações etnicorraciais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. - São Paulo: Ática, 2014. 200p.

JULIO, Ana Luiza dos Santos. **Negros e Negras no Ensino Superior Privado: um estudo sobre raça e gênero**. 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Prefácio. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, Coleção Educação para Todos, 2007. v. 30. p. 358.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

KISSONDE, Duan. **Água de Meninos**. Porto Alegre: Taverna, 2020.

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

LOPES, Robson da Silva. O movimento negro no Brasil: lutas e conquistas em prol de uma sociedade equânime. **Por Dentro da África**, 2014. Disponível em: <https://www.pordentrodafrica.com/wp-content/uploads/2014/08/Movimento-Negro-Brasileiro-Robson-S.-Lopes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maurício Machado. **Por relevos e dobras**: pistas sobre a construção de territórios juvenis em uma política de educação tutorial. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Identidade étnica, poder e direitos humanos. **Thot Africa**, São Paulo, n. 80, p. 19-30, 2004a.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**, Rio de Janeiro, UFF, n. 5, p. 15-34, 2004b.

MUNANGA, Kabengele. A preponderante geografia dos corpos. Entrevista a Leslie Chaves. **Revista IHU**, São Leopoldo, Unisinos, ed. 477, 16 nov. 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia M.; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: FRANCO, Maria Estela Dal Franco; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX; EdiPucrs, 2007a. p. 151-160.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 50, n. 1, p. 29-52, 2007b.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 13, p. 339-374, 2017.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriana Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Revista Perspectiva da Educação Matemática**, v. 8, 2015.

PEDREIRA, Shelida Maria Silverio. **Desigualdade de gênero, raça e classe no sistema educacional e no mercado de trabalho brasileiro**: uma análise das mulheres negras com nível superior. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PET. Políticas Públicas de Juventude. **Blog**. 2014-2020. Disponível em: <http://petppj.blogspot.com.br/>. Acesso em: 07 set. 2022.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez., 2008.

PRETTE, Mariana Cardoso. **Por uma educação antirracista na educação infantil**: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas [recurso eletrônico]. 2020. 106 f.: il.color. Trabalho de conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RAMOS, Jussara Aparecida Fernandes. **Inclusão, discriminação e racismo**: um estudo sobre estudantes cotistas Afrodescendentes na UFABC. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017.

RIBEIRO, Carlos A. C. Contínuo racial, mobilidade social e “embranquecimento”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 95, p. 2-25, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019. 111 p. (Feminismos plurais).

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 04 set. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4151-2003-rio-de-janeiro-institui-nova-disciplina-sobre-o-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-publicas-estaduais-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALLAS, Ana Luísa; GROppo, Luís Antonio Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270124, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23, 2005, p. 137-202.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC-Pallas-Fapesp, 2005.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Carlinda Moreira dos **A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. **Tomo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Sergipe**, n. 24, p. 37-84, jan./jun. 2014.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. **Práticas pedagógicas e seus impactos no processo de formação das mulheres negras no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, Patricia Helena Xavier dos. **Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na ufrgs e o tornar-se mulher negra**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Rhaul de Lemos. **Negros/as surdos/as no Ensino Superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, Jaqueline Lima. Defender as ações afirmativas é defender os direitos educacionais de meninas e mulheres. **Portal Geledés**, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/defender-as-acoes-afirmativas-e-defender-os-direitos-educacionais-das-meninas-e-mulheres-negras/> Acesso em: 08 set. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon. A crise da universidade. **Revista de Ensino Superior da Unicamp**, Campinas, v. 10, 2013.

SILVA JÚNIOR, Edson Mendes. **Entre o fisiológico e o social: modelo médico e modelo social nas pesquisas sobre sexualidade da pessoa com deficiência**. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA JÚNIOR, Edson Mendes; SEFFNER, Fernando. Corpos das margens e outras pedagogias possíveis. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 233-253, 2021.

SILVA, Ana Paula Rabelo e. **Os processos de letramentos nas transformações de identidades de três gerações de mulheres escolarizadas**. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Daiane Severo da. **Gênero, Raça e Classe: Discursos de Mulheres Negras Acadêmicas e Mulheres Negras Comunitárias**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SILVA, Eveline Pena da. **Estudantes negras cotistas: Um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em

Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Fernanda Oliveira da et al. **Pessoas comuns, histórias incríveis**: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. Porto Alegre: UFRGS; EST Edições, 2017.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. Tema: Perspectiva feminista de gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE, 2014.

SILVA, Gabrielle Carolina; OMENA DOS SANTOS; Adriana Cristina; CABRAL, Deisiane Maria Moreira; SILVA, Gabrielle Carolina; AMARAL, Valquíria Cristina; MELO, Rita de Cássia Melo; FERREIRA, Gisllene Rodrigues; MARQUES, Jéssica Alessandra de Jesus. **PET e Conexões de Saberes**: (Im)parcialidade, (des)Informação, expectativas e perspectivas. Universidade de Uberlândia: Minas Gerais, 2011.

SILVA, Karin Juliana Daffinyn da. **Insurgências subjetivas**: vivência acadêmica de mulheres negras e não- negras estudantes de Psicologia. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas: Excelência acadêmica é diversidade. Educação, Porto Alegre, ano XXX, v. 1, n 61, p. 53-92, jan./abr. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Education on ethnic-racial relations from the perspective of Afro-descendants. Agenda for Knowledge production. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, v. 4, p. 73-86, 2011.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. **Revista Brasileira de Pedagogia**, v. 93, n. 235, p. 864-82, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SIMMEL, Georg. The sociological significance of the “stranger”. In: PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. (Ed.). **Introduction to the Science of Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1921. p. 322-327.

SLONGO, Iône; DELIZOICOV, Nadir C; ROSSET, Jéssica M. A formação de professores nas atas do ENPEC: uma análise preliminar. In: EPEA, 7., 2004, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 88p.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos estudantes negros diplomados.** 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012.

TRINDADE, Rosilene Cunha da. **Quatro mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de São João del-Rei.** 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

TRIPPIA, Luciane Maria. **Direitos humanos das mulheres negras: políticas afirmativas de acesso ao ensino superior e a promoção da igualdade racial na advocacia paranaense.** 2021. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Decisão n.º134/2007**, de 29 de junho de 2007. Institui o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. Porto Alegre: 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/125332/ATUALIZADA_norma_consol_Dec_CONSUN_publicavel_2012_268_8535.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2022.

WILLIAM, Rodney. Apropriação cultural. São Paulo: Pólen, 2019.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: MULHER NEGRA EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS E EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL CONEXÕES POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE (PET/PPJ) DA UFRGS (2012-2022)

Pesquisadora responsável: Roseli da Rosa Pereira

Orientadora da pesquisa: Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Instituição Promotora: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Local da coleta de dados: Grupo PET Conexões e Saberes Políticas Públicas de Juventude/Faculdade de Educação/UFRGS

A pesquisa MULHER NEGRA EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS ESTUDANTES COTISTAS E EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL CONEXÕES POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE (PET/PPJ) DA UFRGS (2012-2022) tem como objetivo principal compreender como (e se) a política de Ações Afirmativas para ingresso através de cotas raciais impacta nas trajetórias de inserção no mundo acadêmico e no mundo do trabalho, analisando as trajetórias de estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ). A pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Historicizar o Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ), como política pública no campo da educação, em contexto endógeno e exógeno à UFRGS, observando as transformações decorrentes da Lei de Cotas para ingresso na Educação Superior em 2012.

2. Analisar as trajetórias de acolhimento de estudantes negras, ingressantes por reserva de vagas raciais, no contexto do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ) na UFRGS.
3. Identificar elementos comuns nas escritas acadêmicas das estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ), considerando suas concepções de educação e as escolhas de seus temas de interesse.
4. Mapear as estratégias próprias de permanência no mundo acadêmico, construídas pelas estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ).
5. Mapear as estratégias próprias de inserção no mundo do trabalho, construídas pelas estudantes negras, bolsistas de extensão egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ).

O referido Projeto de Pesquisa é de responsabilidade da acadêmica do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, Roseli da Rosa Pereira, sob orientação da Dr.^a Carla Beatriz Meinerz.

Qualquer dúvida que porventura surja pode ser sanada e esclarecimento adicional obtido com o CEP/UFRGS pelo telefone (51) 3308-3738 e com a UFRGS pelo telefone (51) 3308-6000.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, no campo da Educação, e se constitui a partir dos seguintes métodos: 1. Análise documental; 2. Revisão de literatura ou Estado da Arte/Estado da Questão; e 3. Entrevistas abertas com estudantes negras, cotistas e egressas do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET/PPJ). Essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da presente pesquisa, sendo que serão divulgadas de forma anônima, garantindo, assim, o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais nela envolvidos.

Durante a aplicação do instrumento de coleta de dados não estão previstos danos físicos ou psicológicos aos participantes, uma vez que não serão adotados procedimentos invasivos. Contudo, você tem a garantia de esclarecimentos com o pesquisador responsável, antes e durante o curso do estudo, bem como a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Também não estão previstos benefícios diretos aos que decidirem participar.

Declaração de consentimento

Concordo em participar desta pesquisa e estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca da minha identidade. Estou ciente que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo também que serei livre para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem. Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de informações por mim respondidas em entrevista à pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

APÊNDICE B – Questionário (via Google Drive)

1) DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Idade: _____

Gênero: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Renda familiar aproximada: _____

Nº de pessoas que dependem da renda informada: _____

2) DADOS ACADÊMICOS

Curso:

Diurno

Noturno

Ingresso _____ / _____

Em andamento Sim Não

3) NARRATIVA

Este espaço é destinado especificamente à narrativa da entrevistada, que abordará exclusivamente sua trajetória como aluna cotista e poderá inserir algum episódio que julgue importante registrar a partir de sua experiência no PET/PPJ.

4) COM RELAÇÃO A SUA ORIGEM ÉTNICO-RACIAL, VOCÊ SE AUTODECLARA?

Branca

Preta

Amarela

Indígena

Parda

Prefiro não dizer

Outro: _____

5) ESTADO CIVIL

- Solteiro(a)
- Casado(a) ou União Estável
- Divorciado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)

6) FAMÍLIA

Tem filhos(as)?

- Sim. Quantos? _____
- Não

7) COM QUEM VOCÊ MORA?

- Sozinha(o)
- Pais
- Companheira(o)
- Familiares de primeiro grau
- Familiares de segundo grau
- Outro: _____

8) FOSTES CRIADO/A PELA (OS)

- Pai e Mãe Mãe Pai Avós Avó avô
- outro grau de parentesco familiar – quem?:
- R. _____

9) QUAL É/FOI A PRINCIPAL OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DA SUA MÃE?

10) QUAL A FORMAÇÃO DE SUA MÃE?

- Não sei informar.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.

- Ensino Superior Completo.
- Especialização.
- Mestrado ou Doutorado.

11) QUAL É/FOI A PRINCIPAL OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DE SEU PAI?

12) QUAL A FORMAÇÃO DO SEU PAI?

- Não sei informar.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Especialização.
- Mestrado ou Doutorado.

FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

13) CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM:

- Escola Pública.
- Escola Particular – sem bolsa de estudos.
- Escola Particular – com bolsa de estudos.

14) CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO EM:

- Escola Pública.
- Escola Particular – sem bolsa de estudos.
- Escola Particular – com bolsa de estudos.

15) ALGUÉM QUE CONHECES TE ESTIMULOU A INGRESSAR NA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS?

- Sim
- Não

SE SIM: Quem foi e como te estimulou?

16) A SUA FORMAÇÃO SUPERIOR NA UFRGS SE DEU DO INÍCIO ATÉ A CONCLUSÃO NO CURSO OU VOCÊ AINDA ESTÁ EM CURSO E/OU MUDOU DE CURSO?

Sim

Não

17) DURANTE O CURSO, VOCÊ:

Trabalhou e estudou

Só estudou

Fez bicos

Foi bolsista

Outro: _____

18) VOCÊ SE CANDIDATOU A PARTICIPAR DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL?

Sim

Não

19) QUANDO CONCLUIU O CURSO DE GRADUAÇÃO VOCÊ JÁ TRABALHAVA OU AINDA ESTÁ CURSANDO E TRABALHA:

Sim

Não

20) ESTÁ TRABALHANDO ATUALMENTE NA ÁREA DO TEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

Sim

Não

21) ESTÁ TRABALHANDO ATUALMENTE EM OUTRA ÁREA QUE NÃO SEJA DA EDUCAÇÃO?

Sim

Não

Caso tenha respondido sim, em qual área estás trabalhando?

R.: _____

22) APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO QUANTO TEMPO DEMOROU EM CONSEGUIR UM EMPREGO:

- Em até 1 ano da conclusão do Curso
- 2 anos
- 3 anos
- Continuou no emprego que ocupava antes de se formar

23) QUAL SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO ATUAL?

- Formal
- Informal
- Autônomo
- Concursado

24) VOCÊ CONTINUOU ESTUDANDO ACADEMICAMENTE AO CONCLUIR O CURSO?

- Sim
- Não
- Outro

25) ACEITA PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA COM O AUTOR DO QUESTIONÁRIO?

Lembramos que a entrevista não gerará prejuízos de qualquer espécie e sua identidade será totalmente preservada.

- Sim
- Não

APÊNDICE C – Questionário – Egressas Negras Cotistas PET/PPJ

1. O momento da pandemia em sua vida.
2. Conte como foi sua aproximação com o PET/PPJ/UFRGS, incluindo os detalhes sobre como obteve conhecimento do programa, a seleção e o ingresso.
3. Comente se o fato de ser estudante negra e cotista racial impactou sua experiência na universidade e no PET/PPJ.
4. Conte, se quiser, uma memória em que tenha sido vítima de algum ato de preconceito e discriminação racial durante o período da graduação. Destaque como o PET/PPJ/UFRGS colaborou ou não para o atravessamento de tal experiência.
5. Narre vivências marcantes da experiência após ser bolsista no PET/PPJ/UFRGS, destacando como foi sua inserção no mundo acadêmico e no mundo do trabalho após tal benefício.
6. Comente o significado da sua diplomação em sua vida pessoal, acadêmica e laboral.
7. Conte seus planos de continuidade após a diplomação na graduação.