



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS - PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

JÉSSICA SILVA PEREIRA

“COSTURANDO A VIDA COM FIOS DE FERRO”:
NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS COTISTAS NA UNEB/CAMPUS X

TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA
2019

JÉSSICA SILVA PEREIRA

**“COSTURANDO A VIDA COM FIOS DE FERRO”:
NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS COTISTAS NA UNEB/CAMPUS X**

Memorial Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

**TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

P436c Pereira, Jéssica Silva -

“Costurando a vida com fios de ferro”: narrativas de mulheres negras cotistas na UNEB/Campus X / Jéssica Silva Pereira. Teixeira de Freitas, 2020 -
201 f.

Memorial final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

1. Negros - Educação - Brasil . 2. Políticas de ações afirmativas.
3. Universidade do Estado da Bahia - Narrativas.
- I. Título. II. Oliveira Junior, Gilson Brandão de.

CDD – 305.896081

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

“COSTURANDO A VIDA COM FIOS DE FERRO”: NARRATIVAS DE MULHERES
NEGRAS COTISTAS NA UNEB/CAMPUS X

JÉSSICA SILVA PEREIRA

Orientador: Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior.

Memorial submetido ao Programa de Pós-graduação em
Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB,
como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Aprovada por:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior

Prof. Dr. Lilia Lima Gonçalves dos Prazeres

Prof. Dr. Dhanyane Alves Castro

DEZEMBRO / 2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Ana Caroline Santana, Brenda Silva, Carla Santana, Eriane Emerentino, Emille Camila Oliveira, Geisa Nascimento, Jamaira Conceição, Láisa Dias, Lidiane Correia, Tatiana Silva, que são as principais protagonistas dessa pesquisa. Sem vocês nada disso haveria acontecido.

Dedico também a todas as minhas mais velhas e iguais, que sobreviveram na diáspora atlântica lutando para que hoje tivéssemos acesso ao ensino superior; essa pesquisa é também de vocês e por vocês.

AGRADECIMENTO

É, chegou o momento de agradecer, pois a minha caminhada não foi realizada sozinha e eu não chegaria até aqui se outras pessoas não me houvessem ajudado. E acredito que é preciso demonstrar gratidão àqueles e àquelas que seguraram na minha mão durante a travessia desse mar revolto. A minha permanência na pós-graduação só foi possível graças a todas as forças emanadas de seres e espíritos que colaboraram para que fosse um processo exitoso. Desta forma, agradeço...

Inicialmente, gostaria de reverenciar e agradecer a toda força ancestral que me acompanha transcendendo o território do meu corpo e mantendo toda a energia vital presente em tudo que realizo; às energias que emanam da natureza e me salvaram nos momentos de desespero; aos Deuses e Deusas que cuidam do meu Orí e que cuidaram de mim nesse processo de encontros e encantos neste trabalho.

Gratidão a minha mãe Maria Anonia Rodrigues Silva e ao meu pai Antônio Pereira Silva, por mais uma vez colaborarem significativamente para que eu pudesse permanecer no ensino superior. A minha avó (*in memoriam*), Neli Rodrigues da Silva, meu avô (*in memoriam*), Antônio Moreira Silva, pelo carinho, formação educativa e aconselhamento, que me preparou para ler o mundo a minha volta.

Aos meus irmãos Rafael Rodrigues Silva Franco e Paulo Henrique Silva Franco, pelo incentivo e carinho nos momentos em que estivemos juntos.

Não poderia deixar de agradecer aos três amigos que me ajudaram a ingressar no PPGER: Benedito Santos, Ramon Moreira, Juniclei Silva; sem vocês talvez não estivesse aqui escrevendo esse agradecimento.

Ao meu amigo, irmão de luta, e pai em acolhimento, Itamar dos Anjos que segurou na minha mão até a reta final e não me deixou desistir do curso, me dando suporte material, emocional, ocupando um espaço de afeto e irmandade na minha vida. Gratidão!

Às amigas Dr. Helânia Porto e Vanessa Rozisca, por me ajudarem nesse processo com acolhida afetiva e em alguns momentos ajuda material.

Agradeço também ao meu amigo, Naum Galdino, que colaborou em todo o processo de construção desse trabalho. Sem você essa conclusão não seria possível. Foram muito importantes o seu olhar sensível e seus braços acolhedores para que o documentário ganhasse vida. E também à companheira, amiga e irmã Carla Galdino, que me acompanhou nesse processo de construção do documentário e também me deu muito afeto e carinho nos momentos de crise.

Ao Movimento Cultural Arte Manha e ao Grupo de Antropologia Afro-indígena Umbandaum nas pessoas de Cleison Medeiros, Rui Galdino, Fábio Conceição, Simone dos Anjos, Gabriele Fernandes, Odara Santana, que me ajudaram na realização dos processos criativos do documentário.

Agradeço aos amigos que ajudaram na realização do documentário, Daniel Sousa, André Medina, Márcio Bayerl, Maria Carolina Nascimento, Netto Galdino, Yasmin Santos, Ioane Buffat. Aos colaboradores Roberto Andrade, Marina Angeli, Daniel Venturini, Ana Carolina Porto.

Ao meu orientador, Professor Dr. Gilson Brandão de Oliveira Junior (UFSB), pela caminhada durante esses dois anos, dedicando seu tempo e contribuindo com seu olhar atento e criterioso para o êxito desse trabalho.

Às contribuições dentro do processo de qualificação das professoras Dr. Lúcia Jesus e Dr. Lilian Prazeres.

Agradeço à companheira Ananda Luz que caminhou comigo nessa jornada dentro da pós-graduação, confabulando, criando, executando, tocando com carinho e afeto todas as vezes que foi necessário. Aprendi muito com você, sobretudo a encarar meus opressores de frente e ter uma resposta para isso.

Ao PPGER, por acolher esse trabalho, e à UFSB e amigos que lutaram pela bolsa de assistência a permanência estudantil.

Agradeço especialmente a todas as mulheres: Ana Caroline Santana, Brenda Silva, Carla Santana, Eriane Emerentino, Emille Camila Oliveira, Geisa Nascimento, Jamaira Conceição, Láisa Dias, Lidiane Correia e Tatiana Silva, que aceitaram o convite e compartilharam as suas Histórias de vida nesse trabalho, dedicando tempo e demonstrando respeito por todo o processo.

Agradeço também à UNEB – DEDC/Campus X por acolher a pesquisa, dando o suporte necessário para realização de todo o processo de campo.

Enfim, sabendo que não me lembrei de todas e todos, deixo o meu abraço e agradecimento, dividindo com muito prazer a minha alegria em realizar esse trabalho.

“Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio-dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!”
(Bia Ferreira)

“Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar”
(Luedji Luna)

RESUMO

Este trabalho é o memorial da pesquisa que elaboramos cujo produto didático é o documentário “Costurando a vida com fios de ferro”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. A elaboração deste produto didático perpassou estudos bibliográficos e fílmicos, bem como os processos de subjetivação teórico-metodológica que incidiram em sua construção, em especial, as narrativas de vida e os documentários nacionais contemporâneos do cinema negro, associados às questões das ações afirmativas. Por exemplo, tópicos como as histórias das lutas por educação para a população negra no Brasil, particularmente das mulheres negras, associados aos preceitos teóricos que sustentaram a pesquisa sobre o processo de implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Essa incursão introdutória nos serve para mapear as ferramentas conceituais e instrumentais que incidiram sobre o argumento defendido no filme, bem como a escolha deste tipo de linguagem cinematográfica. Trata-se de um documentário autobiográfico que caminha entre os subgêneros performático e participativo, inter cruzando a história da vida da diretora e as entrevistas narrativas de mulheres negras cotistas que ingressaram na Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/Campus X (UNEB/DEDC-Campus X) em Teixeira de Freitas-Bahia – entre os anos de 2004 e 2016. Além dos fragmentos de imagens e sons que trazem à tona os sentimentos dessas mulheres em relação às suas trajetórias acadêmicas, o registro das suas narrativas nos revela seus desafios e suas conquistas dentro do ambiente universitário, nos traz a “voz” (argumento) desse documentário: sob quais condições esses corpos-negros-mulheres permaneceram dentro do Departamento de Educação – Campus X. O nome desse documentário temos como inspiração a escrevivência de Conceição Evaristo, no conto “A gente combinamos de não morrer”, do livro *Olhos D’Água*, e também na descrição das vivências narradas pelas depoentes. Além de poético, esse título sintetiza metaforicamente a vida dessas mulheres, que, cotidianamente, costuram as suas vidas com fios de ferro. Nos debruçamos sobre o aporte teórico de autoras e autores como: Nichols (2005), Queiroz (2008), Munanga (2006), Oyewùmí (1997), Piedade (2017), Xavier (2019), Akotirene (2018), Evaristo (2008), Santos (2007), dentre outros que contribuíram significativamente na construção teórico-metodológica dessa pesquisa. Assim, o produto didático nos convida a refletir e a problematizar as experiências dessas acadêmicas, através dos corpos-negros-mulheres, apresentado os desafios e as conquistas vivenciadas dentro dessa estrutura institucional no Extremo Sul da Bahia.

Palavras-chave: Documentário; Políticas de ações afirmativas; Mulheres Negras; UNEB-DEDC/Campus X.

ABSTRACT

This work is the memorial of the research that produced, as a didactic product, the documentary “Sewing life with iron threads”, presented to the Graduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations. The elaboration of this didactic product went through bibliographic and filmic studies, as well as the processes of theoretical and methodological subjectivation that focused on its construction, especially the narratives of life and contemporary national documentaries of black cinema, associated with the affirmative action issues. For example, topics such as the stories of the struggles of the education for the black population in Brazil, particularly black women, associated with the theoretical precepts that underpinned research on the process of implementing affirmative action policies in Brazilian public universities. This introductory foray will serve to map the conceptual and instrumental tools that focused on the argument made in the movie, as well as the choice of this kind of cinematic language. It is an autobiographical documentary that walks between the performative and participatory subgenres, intersecting the life story of the director and the narrative interviews of black quota women who joined the Bahia State University - Department of Education / Campus X (UNEB / DEDC -Campus X) in Teixeira de Freitas-Bahia - between the years of 2004 and 2016. Beyond the fragments of images and sounds that bring out the feelings of these women regarding their academic trajectories, the record of their narratives reveal their challenges and achievements within the university environment, bringing us the “voice” (argument) of this documentary. : under what conditions these black-female-bodies remained within the Department of Education - Campus X. . The name of this documentary is inspired by Conceição Evaristo's *escrevivência*, in the tale “A gente combinamos de não morrer”, from the book *Olhos D'Água*, and also in the description of the experiences narrated by the interviewees. Beyond Poetic, this title metaphorically synthesizes the lives of these women, who daily sew their lives with iron threads. We layed on the theoretical support of authors, such as: Nichols (2005), Queiroz (2008), Munanga (2006), Oyewùní (1997), Piety (2017), Xavier (2019), Akotirene (2018), Evaristo (2008) , Santos (2007) among others that contributed significantly in the theoretical-methodological construction of this research. . Thus, the didactic product invites us to reflect and problematize the experiences of these academics, through the black-women-bodies, presenting the challenges and achievements experienced within this institutional structure in the extreme south of Bahia.

Keywords: Documentary; Affirmative action policies; Black women; UNEB-DEDC / Campus X.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Gravação da trilha sonora percussiva.....	43
Ilustração 02 - Gravação da trilha sonora percussiva.....	43
Ilustração 03 - Ensaio e gravação da música tema.....	44
Ilustração 04: Ensaio e gravação da música tema.....	44
Ilustração 05 - André em movimento.....	44
Ilustração 06 – Daniel Fotografando	44
Ilustração 07 – Registro fotográfico da ciranda	47
Ilustração 08 – Registro fotográfico da ciranda	47
Ilustração 09: Registro fotográfico da ciranda	51
Ilustração 10: Registro fotográfico da ciranda	51
Ilustração 11: Registro fotográfico da ciranda	51
Ilustração 12: Registro fotográfico da ciranda- detalhes da ornamentação.....	51
Ilustração 13: Registro fotográfico da ciranda- detalhes da ornamentação.....	51
Ilustração 14: Processo de edição	54
Ilustração 15: Processo de edição.....	54
Ilustração 16: Frames de recursos de linguagem com formatação de texto em tela.....	54
Ilustração 17: Frames de recursos de linguagem com formatação de texto em tela.....	54
Ilustração 18: Ana Caroline no ensaio fotográfico.....	113
Ilustração 19: Brenda durante a primeira intervenção.....	116
Ilustração 20: Carla no ensaio fotográfico.....	118
Ilustração 21: Emille durante a primeira intervenção.....	120
Ilustração 22: Eriane no ensaio fotográfico.....	123
Ilustração 23: Geisa durante a primeira intervenção.....	124
Ilustração 24: Jamaira no ensaio fotográfico.....	126

Ilustração 25: Laísa durante a primeira intervenção.....	128
Ilustração 26: Lidiane durante a primeira intervenção.....	129
Ilustração 27: Tatiana no ensaio fotográfico.....	130
Ilustração 28: Carla Santana no registro fotográfico da ciranda.....	160
Ilustração 29: Mosaico com cenas da abertura do documentário.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Acadêmicas cotistas entrevistadas	46
Quadro 02 – Dados do documentário.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAS – Ações Afirmativas
ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ACN – Associação Cultural do Negro
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANCINE – Agência Nacional de Cinema
AVC – Acidente Vascular Cerebral
BA – Bahia
CEMAS – Centro Educacional Machado de Assis
CESTEF – Centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPENE – Congresso Nacional de Pesquisadores Negros
CEPROG – Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão
CETAB – Centro Educacional Timóteo Alves de Brito
CETEBÁ – Centro de Educação Técnica da Bahia
DEDC – Departamento de Educação
EUA – Estados Unidos da América
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia
FIES – Financiamento Estudantil
FEFT – Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
FFPA – Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas
GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto de Geografia e Estatística
ID – Iniciação a Docência
IDEAL – Instituto de Educação de Alcobaça
INCE – Instituto Nacional do Cinema Educativo
IES – Instituição de Ensino Superior
MG – Minas Gerais
MM – Movimento de Mulheres
MN – Movimento Negro
MNU – Movimento Negro Unificado
MPICH- Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OCA – Observatório Nacional do Cinema e do Audiovisual
ONU – Organização das Nações Unidas
PAAS – Políticas Públicas de Ações Afirmativas
PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPGER – Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continuada
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
RE – Recursos Extraordinário
SAMPLP – Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco
SEPPIR – Secretaria da Promoção da Igualdade Racial
SISU – Sistema de Seleção Unificado
STF – Supremo Tribunal Federal
TEN – Teatro Experimental do Negro
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UENF – Universidade Estadual Norte Fluminense
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFVJM – Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMÓRIAS CRUZADAS: MAIS UMA “JÉSSICA” DO BRASIL	16
APRESENTAÇÃO	25
1. CAMINHOS DA PESQUISA: o cinema documental	30
1.1. Formação da equipe e apoiadores: recursos humanos.....	42
1.2. Procedimentos em campo: as escolhas.....	45
1.3. Montagem do documentário: o último ponto	53
1.3.1. “Costurando a vida com fios de ferro”: o filme	57
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA NEGROS NO BRASIL: breves reflexões	58
2.1. O “racismo a brasileira”: o lugar da mulher negra no imaginário social brasileiro	70
2.2. Corpo-negro-mulher no ocidente.....	75
2.3. Movimento de mulheres negras no Brasil: racializando a luta	82
3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: passagens da História.....	93
3.1. A Democratização de acesso ao ensino superior: anos 2000 e as políticas de ações afirmativas/reparativas no Brasil.....	99
3.2. Corpos-negros-mulheres narram a sua “própria história”	111
3.2.1. Ana Caroline Santos Santana	113
3.2.2. Brenda dos Santos Silva.....	116
3.2.3. Carla Silva de Santana	118
3.2.4. Emille Camila de Oliveira Santos.....	120
3.2.5. Eriane Oliveira Emerentino	123
3.2.6. Geisa Nascimento de Oliveira	124
3.2.7. Jamaira Conceição da Silva.....	126
3.2.8. Laísa Dias Moreira.....	128
3.2.9. Lidiane França Correia	129
3.2.10. Tatiana Silva da Conceição.....	130
4. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB	133
4.1. Narrativas de mulheres negras cotistas na UNEB/campus X: “eu sou a primeira que fiz um ensino superior, durante gerações”.....	143

4.2. Dez narrativas de desafios e conquistas: “você passa... você se matricula... aí você entra na universidade... você fala... e aí? e agora né? como é que vai ser?”	150
---	------------

5.“COSTURANDO A VIDA COM FIOS DE FERRO”: Algumas considerações	172
--	------------

FONTES E REFERÊNCIAS.....	176
----------------------------------	------------

APÊNDICE A.....	191
------------------------	------------

APÊNDICE B.....	199
------------------------	------------

MEMÓRIAS CRUZADAS: MAIS UMA “JÉSSICA” DO BRASIL

Para que eu pudesse chegar até aqui, muitos morreram e lutaram pelos meus direitos; as muitas vozes que me antecederam, e foram silenciadas nesse percurso, se somaram à minha. Convido-lhe a sentar-se na “garupa” da minha bicicleta e darmos um “rolê” por alguns espaços de Teixeira de Freitas-BA; não se assuste se ouvir gritos, choros e risos, neste momento estará descendo a ladeira da minha vida. Não será uma viagem tranquila, porque o caminho percorrido tem muitos buracos, mas prometo que sairá ileso no final (ou não). Afinal, a partir daqui te convido a adentrar o meu universo, vestir a minha pele, e enxergar esse fio de ferro que costura a minha vida.

Jéssica Silva Pereira, esse é o meu nome. Mulher negra (de pele clara), pobre, cria da periferia teixeirense, baiana, nordestina, brasileira, latino-americana, licenciada em História, ativista negra, um corpo atravessado por múltiplas identidades em processos de construção e reconstrução. Demarco meu lugar de fala, pois não sou e não quero ser lida como o modelo de mulher universal, uma vez que “a insistência em falar de mulheres como universais não marcando as diferenças existentes faz com que somente parte desse ser mulher seja visto” (RIBEIRO, 2017, p. 42). E, ainda que eu tenha diversos privilégios, pensando nas hierarquias estabelecidas em nossa sociedade, o meu corpo possui intersecções latentes e a minha escrita partirá desse lugar político que atualmente reivindico, e assim quero ser lida. Como ressalta Djamila Ribeiro (2017), “aqui estamos falando ‘em nosso nome’” (RIBEIRO, 2017, p. 15); neste caso, em meu nome. Minha trajetória possui vinte e seis anos e, aqui, dou início a uma narrativa do que consigo memorar, dos fatos que de alguma forma marcaram e marcam a minha vida. Talvez algumas lacunas e silêncios que inicialmente parecem inconscientes venham a ser um modo de defesa da minha mente e, ciente disso, teceremos.

Sou a primogênita da minha mãe e filha única do meu pai, fruto de um relacionamento frustrado que acabou em separação. Situação que me levou a ser criada pelos meus avós maternos, que atuaram como meus pais de criação até meus dezenove anos, momento em que faleceram. Queria muito que estivessem vivos para que vissem a mulher que criaram – creio que se orgulhariam de mim.

Meu pai biológico, Antônio Silva Pereira, homem negro (retinto), pobre, passou por muitas dificuldades na vida e atualmente trabalha como embalador em um supermercado de Teixeira de Freitas-BA. Minha mãe biológica, também conhecida como Maria Anônia Rodrigues da Silva, mulher branca, pobre, foi empregada doméstica por muitos anos, superou muitas barreiras dentro da sua família e na sociedade de maneira geral, por ser mulher e

controversar as regras e costumes de um universo marcadamente machista. Hoje, trabalha em um bar na cidade de Itamaraju-BA, sendo mãe solteira, lutando contra todas as adversidades para vencer mais uma batalha da vida.

Foi da relação entre Antônio e Maria que eu nasci no dia 20 de agosto de 1992, na cidade de Jucuruçu-BA, pequeno município de difícil acesso localizado no Extremo Sul do estado. Nasci mestiça, ou, como descrita na certidão de nascimento, parda. Ainda quando muito pequena, fomos morar em Itamaraju-BA. Com a separação dos meus pais, aos quatro anos de idade fui morar com meus avós, Antônio Moreira Silva, homem branco, pobre, trabalhador rural e açougueiro, e Eli Rodrigues Silva, mulher branca, dona de casa. Em busca de melhores recursos e condições, mudamos para a cidade vizinha, Teixeira de Freitas-BA, por ser esta um polo regional de desenvolvimento.

Sou irmã de Rafael Rodrigues Silva Franco, homem branco, ensino médio inconcluso, vendedor, o segundo filho de minha mãe. E também de Paulo Henrique Silva Franco, homem negro (pele clara), futuro educador físico, o terceiro filho de *mainha*.

Quando cheguei à casa da minha avó, já existiam outros primos e primas. Eu era diferente, pois tinha a pele mais escura, o cabelo crespo, a boca e os olhos grandes, eu não me parecia com a família da minha mãe. A todo instante faziam questão de dizer que meu cabelo era feio/ruim, que a minha estética lembrava o meu pai, e eu não compreendia o que estava acontecendo. Minha trajetória de vida é pautada pelas marcas deixadas pela colonização sobre a nossa sociedade, a qual, de certa forma, me submeteu a uma relação de dominação, logo, de poder, através das diferenças raciais e sexuais que atuam sobre o meu corpo (BHABHA, 1998). Porque antes da colonização, as “diferenças” não eram vistas como atributos que serviam para nos distinguir (cor da pele, textura do cabelo, compleição física, sexo) (SANTOS, 2011, p. 01). Essas situações reverberariam mais tarde sobre a minha identidade, porque, até então, eu era apenas uma garota de quatro anos que queria muito ter a sua mãe de volta.

Foi aqui na periferia desta cidade onde sempre morei e realizei os meus estudos em nível fundamental e médio, integralmente em escolas públicas, municipal e estadual. Fiz todo o ensino fundamental na Escola Municipal Amigos de Aracruz e cursei o ensino médio no Centro Educacional Timóteo Alves de Brito (CETAB), o atual Centro Educacional Machado de Assis (CEMAS). Ambas as escolas estão localizadas em zonas periféricas da cidade e se destacam nos relatos da população por sua má fama, pela falta de estrutura e pela violência dentro dos prédios escolares e na vizinhança. Mas, mesmo assim, isso não me impediu de

continuar a estudar: sempre morei em bairro periférico e de difícil acesso e essas eram as únicas escolas próximas à minha casa, logo eram as que estavam dentro das minhas possibilidades de frequentar. Esse é o lugar vivenciado por mim, estabelecido pela divisão espacial das raças, ainda que não vivamos num regime de *apartheid* (ALMEIDA, 2018). As escolas por onde passei possuem as marcas do descaso do Estado brasileiro para com o sistema educacional. Quem me salvou foram os professores, especificamente aqueles que apostaram na realização de um trabalho digno com os estudantes que ali estavam.

O primeiro dia de aula na escola. Eu tinha apenas sete anos, mas lembro-me que ninguém da minha família me acompanhou até lá. Contudo, tenho recordações... da sala sem cadeira, de uma professora que intimidava e um monte de crianças desconhecidas que iriam fazer parte da minha história. A única coisa que os meus avós me disseram foi: “– Não arrume problema pra eu ter que ir lá resolver, senão te tiro da escola, e cuidado!”. Assim começou essa jornada. A possibilidade de eu ser uma aluna rebelde já estava descartada, porque queria muito continuar estudando e não queria sair da escola por causa de rebeldia. E assim foram os anos de ensino fundamental I, sendo reputada como a “CDF” da turma, não me restando alternativas diante do meu jeito tímido e das circunstâncias colocadas.

Mal o ensino fundamental II começou e o medo veio à tona: eram muitos professores e disciplinas para dar conta. E também era a fase complicada de pré-adolescência, que então se iniciava... Mais medos e receios, a timidez se acentuou, e não havia ninguém lá para me acompanhar, aconselhar e acolher; o apoio existia, porém, de outras formas, quase sempre a distância. A adolescente que crescia não era bem aceita naqueles espaços, não se reconhecia naquela pele, corpo e cabelo e, ainda assim, era obrigada a ser forte! Essa é a época em que se começa a questionar sua própria identidade, aquilo que se vê em frente ao espelho, as transformações do corpo; e eu tentava entender os motivos que levavam os colegas de sala a me perseguirem, a colocar-me apelidos e rirem das minhas atitudes. A escola é um espaço cruel e de referências culturais brancas, já que não acolhe pessoas negras dentro daquela estrutura e, conseqüentemente, “estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência” (ABRAMOULICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 84).

Aos doze anos de idade, iniciei minha carreira profissional trabalhando em casa de família, área na qual permaneci por três anos, além de atuar como manicure nas horas vagas. Minha vida se baseava em rotinas e responsabilidades que precisavam ser cumpridas por uma adolescente de quatorze anos. Trabalhava, estudava e tinha que tomar conta dos meus avós

idosos; tudo isso não era fácil, porém, foi muito importante para a minha formação como ser humano.

Para que tudo se harmonizasse e houvesse aceitação da minha família, dos colegas de escola e, sobretudo, de mim mesma, durante o ensino médio iniciei diversas transformações estéticas, como alisamento e coloração dos cabelos. Queria parecer diferente, precisava me sentir bonita e elegante, e aquilo parecia ser a saída para tudo. Infelizmente, não foi.

O olhar de “é só mais uma Silva”¹ ocorreu diversas vezes e, por isso, foi preciso resiliência para não desistir. Algumas professoras brancas esperavam que eu seguisse o círculo das meninas que vinham da periferia, de “engravidar na adolescência e desistir dos estudos”. Ou seja, como afirma Márcio Santos (2011, p. 07), “o racismo e a discriminação racial continuam a jogar contra a ascensão social dos negros e permanece forte no imaginário dos estratos médios, a ideia de que ser negro é estar organicamente vinculada à pobreza, à criminalidade e à baixa escolaridade”. Para a tristeza delas e felicidade minha, isso não ocorreu – a educação me salvou e me fez escapar de algumas consequências indesejáveis que as desigualdades sociais impõem à maior parte dos nossos corpos.

Precisei trabalhar durante um ano e meio em um supermercado, onde exerci quase todas as funções, se não todas. Eu não tinha as mesmas possibilidades que a maioria das outras pessoas da minha idade. Mas, ainda assim, tentei o vestibular por meio das cotas raciais e passei! Essa última experiência só foi possível porque, no terceiro ano do ensino médio, os professores estavam nos preparando para os vestibulares, quando veio a vontade de realizar o sonho de cursar o ensino superior. No meu caso, para ser mais precisa, pretendia ingressar na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus X, ao que prestei o vestibular em 2010 para o curso de licenciatura em História, concorrendo como cotista afrodescendente. Valendo-me das políticas de ações afirmativas, consegui romper com o círculo discricionário e opressor que vem desde as minhas avós, o analfabetismo, sendo a primeira de duas famílias a cursar o ensino superior em uma universidade pública.

E, pensando nesse aspecto, só me foi possível permanecer graças à minha família (avó, avô, mãe, pai e irmãos), que abriu mão dos seus sonhos para que eu vivesse os meus; sem ela nada disso seria possível. É preciso abrir um parêntese especial para a minha mãe, já que não foi fácil sofrer a distância a cólera de ter uma filha preta, pobre e periférica (que carrega os três Ps) numa universidade pública. Inúmeras vezes ela se sacrificou para que eu concluísse a minha graduação, precisando acreditar nesse sonho, até mesmo antes de mim.

¹ RUM, MC Bob. Rap do Silva. Intérprete: MC Bob Rum. Álbum:Está Escrito, 1996.

Em 2011 perdi o meu avô após ser diagnosticado com câncer de pênis, um momento difícil e que foi um divisor de águas na minha vida. Durante um ano acompanhei a lenta partida da minha avó que, em 2012, veio a óbito. Após perder a família que me criou, fui morar com a minha mãe e meus irmãos em Teixeira de Freitas-BA. No entanto, como eles não conseguiram se adaptar à cidade, voltaram para Itamaraju-BA. Já eu precisei ficar para estudar e continuar a minha caminhada. Assim é como eu me encontro até hoje, completando cinco anos morando sozinha e vivendo como posso.

Devido às inúmeras circunstâncias, tive que trabalhar durante um ano e três meses como manicure e auxiliar de cabeleireiro em um salão de beleza. Depois, me candidatei na primeira seleção do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) com o intuito de atuar na área da educação e, após ter sido aprovada, deixei o trabalho no salão. Assim, houve a possibilidade de construir uma identidade pessoal e profissional. Conhecimento é poder, e dividi-lo é um ato de rebeldia que vai de encontro a uma sociedade que não valoriza a mais nobre das profissões: o professor.

O PIBID de História era um projeto que inseria os bolsistas de iniciação à docência no ambiente escolar, no qual os selecionados eram acompanhados por duas professoras de História (bolsistas de supervisão) e atuavam em salas de aula no ensino médio. Esse programa possibilitou o contato com o universo escolar, fazendo desse espaço um lugar de pesquisa como bolsista de ID (Iniciação à docência) e acadêmica do curso de História. Essa experiência foi muito importante por oportunizar a realização do sonho de uma jovem que estava começando a sua carreira acadêmica. Recordo-me que, dentro do programa, descobri meu objeto de pesquisa, como historiadora e militante. Sem dúvidas, a iniciação à docência foi um suporte imprescindível para que eu pudesse ter condições de me fazer presente no meio universitário.

No oitavo semestre do curso de História, desvinculei-me do PIBID e consegui uma vaga no programa de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB). Além da ajuda mensal de minha mãe, foram essas bolsas que colaboraram para a minha subsistência durante a graduação.

O período em que estive na UNEB foi repleto de dias dolorosos, de medo, angústia, de crises existenciais, de descrédito. Mas também houve dias felizes, preenchidos por sonhos, algumas (in)certezas e a alegria de descobrir a Jéssica Silva que eu sou hoje. Foi a partir daí que veio a autoafirmação, o afrontamento e a militância. Quem me vê hoje pensa que sempre fui assim, mas sou fruto de um processo de desconstrução e reconstrução muito longo, vivido

desde a graduação. Entrei na universidade parda e saí negra – tudo isso graças ao despertar identitário que ocorreu, sobretudo, por meio da minha transformação estética (a transição capilar).

A transição capilar é um momento onde se deixa de usar químicas de transformação mais conhecidos como alisamentos, relaxamentos, escovas progressivas e passa a cuidar dos cabelos com produtos industrializados ou naturais lidando com a sua própria curvatura, para muitas mulheres não é um processo simples, pois o cabelo fica com duas texturas totalmente diferentes e isso afeta diretamente a autoestima, fazendo com que elas se sintam feias (MATOS, 2016, p. 05).

O processo de retornar ao cabelo crespo e tornar-me negra foi sendo construído concomitante e paulatinamente, ao ver outras colegas de curso assumir o cabelo natural. Nesse sentido, Mariana Miranda e Mirla Kleille foram pioneiras dentro da UNEB/Campus X. Vê-las tão lindas dava-me força para prosseguir naquela transição. Após alguns semestres, me aproximei de Mirla, que era minha colega de sala, e acabamos nos tornando companheiras de luta, descobrindo formas de nos autoafirmar, de fortalecer a nossa identidade e de reivindicar nossa representatividade da negritude dentro do campus e em nossa cidade. Iniciamos um processo de profunda descoberta através da educação para a corporeidade. Mirla Kleille e eu resolvemos atuar militando numa narrativa pautada na estética e na identidade negra para discutir o racismo atravessado em nossa sociedade. Foi quando fundamos o Movimento de Pessoas Crespas e Cacheadas, que durou em torno de três anos e meio. Atuamos por meio de palestras, oficinas, exposições fotográficas, dentre outras atividades que pautavam a discussão do racismo através dos usos e desusos da estética e da identidade negra no Brasil, questionando os padrões impostos nos espaços onde estávamos inseridas. O objetivo era visibilizar a diversidade de corpos-negros e denunciar o racismo vivenciado pelos mesmos. Pois Adriana Quintão (2013), na dissertação intitulada *O que ela tem na cabeça? um estudo sobre o cabelo como performance identitária*, afirma que o cabelo constitui um traço racial que marca uma ancestralidade, apresentando relevância individual e coletiva. Eu e minha ex-companheira concordávamos plenamente com isso, tendo em vista todas as opressões sentidas em nos nossos corpos diante da negação de nossas identidades.

Aqui nasce a Jéssica Silva, mulher negra e militante. Através dos estudos sobre identidade, negritude, autoafirmação, África, e também a partir da minha atuação dentro do PIBID, surgiu o meu tema de trabalho de conclusão de curso: *Representações sociais do 'ser*

negro' no Centro Educacional Machado de Assis (2013-2015): pardos, ou identidades camufladas? A partir desse trabalho e do encontro com meu eterno orientador, Benedito de Sousa Santos², passei a ter acesso a um arcabouço teórico e a importantíssimas reflexões para a minha caminhada, para o meu despertar de consciência, para a construção da minha identidade e, finalmente, para a minha constituição como uma mulher negra na busca dos nossos direitos e que denuncia o racismo. Representatividade importa sim! Eu encontrei nesse profissional a saída e a resposta para muitos problemas vivenciados à época, inclusive a falta de orientação na pesquisa, já que não havia nenhum professor(a) formado(a) na área que se disponibilizasse a orientar-me. Por tudo isso, sou grata a esse profissional excepcional.

Eu sou a prova viva de que uma negra pobre pode sim entrar em universidade pública, cursar o que quiser e ter um rendimento tão bom quanto o dos colegas provenientes de outras classes sociais. Infelizmente, o meu caso não é a regra nesse país, mas apenas uma exceção. Por isso precisamos de mais oportunidades, e as políticas de ações afirmativas foram a minha oportunidade. Afinal, consoante a Munanga (2006), essa foi uma oportunidade única na minha vida, já que o acúmulo de conhecimentos acompanhará o meu caminho de luta pela sobrevivência, e é isso o que vem abrindo algumas portas.

E pensando nos ciclos, encerrou-se aqui outro: sou mais uma JÉSSICA³, mais uma SILVA, filha de pai e mãe analfabetos, criada pelos avós, egressa de escolas públicas das periferias, a primeira de duas famílias a concluir o ensino superior numa universidade pública e, se tudo der certo, mais uma formadora de opinião.

Porque outro ciclo se inicia: a negra que não é retinta ousou um pouco mais. Em 2017, passei na seleção do PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais) da UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) e, mais uma vez, acionei o sistema de cotas para conseguir galgar tal espaço, adentrando na categoria “L7 - Vaga supranumerária para pessoa autodeclarada(o) negra(o), quilombola ou indígena que tenham cursado ensino médio em escolas públicas ou que foi cotista na graduação”.

Lembro-me que quando vi o anúncio do edital do PPGER no Facebook⁴, me animei, mas, diante do momento que estava vivendo, pensei que fosse impossível. Não demorou para que meu ex-orientador, Benedito de Souza Santos, me acionasse para fazer o projeto,

² Graduado em História e Sociologia – UNEB, pós-graduado em História da África e História do Brasil pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA/UCAM-RJ. Mestre e doutor em Estudos Africanos pelo Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia – Pós-Afro/UFBA. Idealizador da Escola Comunitária Ideal no município de Alcobaça-BA (que oferece Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II) atuando na gestão e formação de professores na área de estratégia metodológica.

³ Que Horas Ela Volta? Dir. Anna Muylaert . Brasil, 2015.

⁴ O **Facebook** é uma rede social virtual lançada em 2004.

colocando-se à disposição para ajudar, bem como alguns amigos que me enviaram o edital. Então resolvi estudar e tentar fazer o projeto, mas minha ansiedade não me deixou construí-lo, portanto desisti. Numa viagem que estava fazendo para casa da minha mãe, encontrei no ônibus um ex-colega da graduação, Ramon Moreira, que então era aluno do mestrado da PPMLM-UESB. Naquela oportunidade, contou-me das suas mazelas, além de inquirir se eu havia submetido o projeto àquela seleção. Expliquei a situação, de que não havia conseguido submeter até o prazo final e, chegando ao meu destino, nos despedimos. Passei o fim de semana na casa da minha mãe e, na segunda-feira, voltei à rotina normal. Já de volta a Teixeira de Freitas, de manhã, quando cheguei ao trabalho, dei início às minhas tarefas e vi uma mensagem de Ramon me encorajando a fazer o projeto, visto que as inscrições haviam sido prorrogadas. Num momento de loucura resolvi tentar fazer o projeto e sinalizei ao meu ex-orientador, que se prontificou a ajudar. Iniciei a escrita e, com a ajuda de Ramon e Benedito, consegui finalizá-lo e submetê-lo. Felizmente, a minha inscrição fora homologada.

Entendendo a universidade como um espaço de poder, acionando o meu lugar político e inspirada em minha própria trajetória e nos encontros teóricos nas madrugadas sem fim, apresentei o projeto de pesquisa-intervenção na seleção: “Trajetórias de acadêmicas que ingressaram nos cursos de licenciaturas na Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus X através do processo de inserção das ações afirmativas nas vozes e sentimentos dos ‘corpos-negros-mulheres’ acerca das suas experiências como estudantes, negras e cotistas, seus desafios e empreendimentos na formação universitária”. Este, após reformulações, é o projeto do qual originou o presente trabalho, intitulado “*Costurando a vida com fios de ferro*”: narrativas de mulheres negras cotistas na UNEB/Campus X. Nosso projeto tem como propósito a elaboração de um vídeo-documentário com o relato dessas mulheres, a partir do qual poderemos assisti-las narrando a suas histórias, mostrando diversas nuances do sistema de cotas da UNEB, além de como as universidades públicas têm recepcionado os corpos-negros-mulheres. Com a aprovação no mestrado, iniciaram-se as aulas junto ao PPGER, bem como os encontros de orientação com o Professor Gilson Brandão de Oliveira Junior⁵, quem me apresentou novas perspectivas quanto ao projeto de pesquisa.

⁵ Graduado em História pela Universidade de São Paulo (2007), bacharel em História pela Universidade de São Paulo (2006), mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (2010) e doutor em História pela Universidade de Brasília (2017). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Como diz a intelectual Jurema Werneck⁶, “nossos passos vêm de longe”, e por isso eu te convidei para esse passeio. Ao longo da escrita você perceberá que a minha trajetória de vida se cruza com a das sujeitas dessa pesquisa, pois partimos de um mesmo lugar social (no caso, a UNEB), vestimos a mesma pele, em tonalidades diferentes, experienciamos o “ser mulher”, mas com a consciência que partimos de pontos específicos. Porque cada uma de nós possui marcas identitárias distintas, o que faz das nossas narrativas plurais e necessárias, além de termos um grito entalado na garganta que precisa reverberar pelo espaço acadêmico. E, acreditando nisso, te trouxe na minha “garupa” e narrei as experiências que me moldam; te convidei a vestir a pele que habitei e habito: sou uma pesquisadora que “fala de dentro”, e é a partir desse ser político que desenvolvo essa pesquisa/escrita; e é através dele que quero ser lida. A partir daqui você estará apto a caminhar pelas entrelinhas dessa “escrevivência”.

⁶ Ver WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009 (gerado em 13/10/2016). Disponível em: <<http://books.openedition.org/iheid/6316>>.

APRESENTAÇÃO

Este memorial descreve as etapas do desenvolvimento da nossa pesquisa-ação que resultou na elaboração do produto didático – o documentário “*Costurando a vida com fios de ferro*” – e também apresenta o processo de subjetivação e construção da sua fundamentação teórico-metodológica nos dois últimos anos. Construímos o documentário a partir da coleta de entrevistas narrativas, na qual buscamos reunir os registros de vozes e sentimentos dos “corpos-negros-mulheres” e suas experiências como estudantes, negras e cotistas, seus desafios e empreendimentos na formação universitária dentro da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação-Campus X – (UNEB/DEDC-Campus X). O documentário contribui para pensarmos a importância da inserção da população negra no ensino superior por meio das políticas de ações afirmativas (PAAs) e os mecanismos de permanência desse grupo dentro do espaço acadêmico, em especial, para as mulheres negras.

Em termos conceituais, José Antônio Marçal (2011, p. 71) apresenta as diferenças entre ações afirmativas (AAs) e políticas de ações afirmativas (PAAs):

Por AA, compreendemos as iniciativas da sociedade civil e setor privado, implementadas no Brasil desde a década de 1990 como, por exemplo, os cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Já por PAA, compreendemos as iniciativas estritamente estatais, implementadas a partir da década de 2000 no país, como por exemplo, as políticas de cotas nas universidades públicas.

O termo “ação afirmativa” é importado dos Estados Unidos da América, lugar onde, de acordo com Kabengele Munanga (2006, p. 47), “elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação”. Por isso, o conceito deriva de “*equal opportunity polices*, Ação Afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias” (MUNANGA, 2006, p. 47). Por esse motivo utilizamos nessa pesquisa o conceito/categoria *políticas de ações afirmativas*.

Utilizamos no documentário “*Costurando a vida com fios de ferro*” da linguagem cinematográfica performática e participativa para apresentar as narrativas de dez mulheres negras cotistas que ingressaram na UNEB/DEDC-Campus X por meio das políticas de ações afirmativas. Ele caminha entre esses subgêneros para construir a “voz” da película, definindo uma identidade autobiográfica com narração em primeira pessoa que, a partir do corpo-negro-

mulher da diretora/pesquisadora, define-se como o “fio de ferro” que costura na obra as outras dez narrativas.

Expomos a captura das narrativas de vida ao longo da película, com imagens e sons, dentro de uma escrevivência que aos poucos nos permite compreender as experiências acadêmicas das mulheres negras cotistas, incluindo parte da sua subjetividade. Ela também traz a problemática que aponta para a questão central: “De que forma as experiências dessas acadêmicas possibilita-nos problematizar o ‘corpo-negro-mulher’ a partir dos efeitos e consequências das ações afirmativas dentro do Departamento de Educação do Campus X da Universidade do Estado da Bahia?”. Essa questão pode ser desmembrada em: “Sob quais condições esses corpos-negros-mulheres permanecem dentro do Departamento de Educação do Campus X? Como são sentidas e constituídas as experiências através desse corpo utópico interseccionado por raça, gênero e classe? As experiências empreendidas dentro do espaço universitário colaboram para emancipação dos ‘corpos-negros-mulheres’ como intelectuais negras?”.

Com isso, delimitei como objetivo geral: compreender e problematizar o ‘corpo-negro-mulher’ a partir das narrativas de mulheres afrodescendentes que ingressaram nos cursos de licenciatura no Departamento de Educação do Campus X, no período entre 2004 e 2016; compilar as suas experiências ante as políticas afirmativas da Universidade do Estado da Bahia, com vistas à produção de um material técnico-científico-pedagógico que revele aspectos das relações raciais na universidade, demonstrando que estas estão atravessadas pela interseccionalidade de raça, gênero e classe.

Para o cumprimento dessa ação, caminhei a partir dos seguintes objetivos específicos:

- i) construir procedimentos teórico-metodológicos que possibilitem as acadêmicas negras cotistas partilharem suas vivências, desafios, conquistas e empreendimentos nas diferentes facetas de suas formações universitárias; ii) registrar o que dizem e sentem as estudantes negras e cotistas, seus desafios e conquistas nos cursos de licenciatura do DEDC-X; iii) construir um material técnico-científico-pedagógico que reflita sobre as experiências e os processos de inserção de mulheres negras cotistas afrodescendentes na UNEB-DEDC/Campus X, a partir da composição e análise dos seus perfis biográficos.

O documentário permitirá que repensemos, coletivamente, o processo de inserção do “corpo-negro-mulher” no universo das políticas públicas de ações afirmativas da Universidade do Estado da Bahia. Além disso, nosso trabalho contribui para que seja possível produzir singularidades includentes e constituições de novas subjetividades relativas às ações

afirmativas. Isto permite que essa pesquisa demarque um lugar importante dentro do campo do ensino e relações étnico-raciais, pois, até o momento, este é o primeiro projeto que traz à tona uma investigação exclusiva com mulheres negras cotistas a respeito da inserção de um sistema de cotas em vigência há quinze anos na UNEB. E, além disso, é pertinente destacar a importância da formação dessas sujeitas na contemporaneidade, dentro e fora da universidade.

Afinal, a mulher negra está em todos os lugares da sociedade brasileira, inclusive como peça singular para a sua edificação. Isto porque carrega sobre seu corpo um poder que atravessou o Atlântico e foi transmitido de geração em geração, por meio do qual conseguiu efetivar inúmeras estratégias para lutar e resistir nessas terras e construir astuciosamente outros lugares de enunciação para além do “trabalho marginal⁷”. Fá-lo a despeito da cultura do sistema capitalista, ancorada nas opressões de gênero e raça, que invisibiliza o seu lugar através da divisão social, sexual e racial do trabalho.

No Brasil e no mundo popularizaram-se escritos, telenovelas e obras de literatura que edificaram e naturalizaram as imagens da “mucama” e da “mãe preta” como um lócus de enunciação das mulheres negras que, aos poucos, se constituíam como memória coletiva. Consequentemente, “a mulher negra é vista pelo restante da sociedade, a partir de dois tipos de qualificação ‘profissional’: doméstica e mulata” (GONZALEZ, 1982, p. 98). Esse estereótipo, historicamente, objetifica e nega a intelectualidade às mulheres negras brasileiras.

É necessário que desconstruamos tal estereótipo para desassociá-lo do imaginário social, fazendo com que estes não sejam mais os únicos lugares que ocupamos nessa sociedade. Neste sentido, corroboramos com os pressupostos apresentados por Lélia Gonzaléz (1980, p. 225), de que:

Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência.

Esses lugares sociais foram construídos por um sistema de opressão racista e sexista que busca silenciar-nos das mais diversas formas. Assim, Grada Kilomba (2010) nos alerta sobre essa “máscara do silenciamento”⁸ que visa implementar um “senso de mudez e medo”.

⁷ Ver GONZALEZ, Lélia. *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Organização de Madel T. Luz. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

⁸ Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real, que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito

Para a autora, a “máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista, dominação e seus regimes brutais de silenciamento” daqueles denominados de “Outro (as)”⁹ (KILOMBA, 2010, p. 172). Na contramão disso, está a construção de conhecimento, que possibilita revermos as lacunas de uma História construída por colonizadores, que, longe de ser objetiva, acaba por invisibilizar sujeitas negras e negros.

Gonzalez (1982) vem nos alertar da necessidade de assumirmos a escrita sobre nós, tendo em vista que, segundo a História, tal como ela foi construída, negras e negros estarão sempre na lata do lixo, e nunca os bastidores do “espetáculo das raças” serão revelados. Fundamentada no diálogo com as mais velhas, encontrei Glória Anzaldúa, quem, numa carta escrita no dia 26 de maio de 1980, convida as mulheres do terceiro mundo a escrever:

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas (2000, p. 235).

Esses escritos fizeram-me sangrar durante a pesquisa e, aos poucos, essas palavras somaram-se às da intelectual Conceição Evaristo (2015), quem me alertou que as nossas escrevivências não podem ser lidas como histórias de ninar a casa-grande. No caminho, compreendi que o documentário não dará conta de discutir e denunciar toda a dor que liga as mulheres na diáspora da América (PIECADE, 2017). Nesse momento, compreendi meu papel social e resolvi deixar o sangue escorrer ao escrever uma História da educação para negros.

Neste sentido, compreendo que a escrita desse memorial na primeira pessoa do singular e do plural é um suporte teórico-metodológico que faz parte do documentário. Uso o

negro, instalado entre a língua e a mandíbula, e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo, e outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas a sua principal função era implementar o senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. Ver: KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Trad. Jessica Oliveira de Jesus. Münster: Unrast Verlag, 2ª Edição, 2010, p. 172.

⁹ “[...] o sujeito Negro torna-se então aquilo que o sujeito *branco* não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo, intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, tirano. Este fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’, sempre como antagonista do ‘eu’. [...] O ‘Outro’ torna-se então a representação mental do que o sujeito *branco* teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: o ladrão/ a ladra violenta(a), o(a) bandido(a) indolente e malicioso(a)” (KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Trad. Jessica Oliveira de Jesus. Münster: Unrast Verlag, 2ª Edição, 2010, p.174).

singular quando me refiro a minha caminhada enquanto pesquisadora, e o plural quando evoco as muitas vozes que somaram-se à minha nesse processo (quilombo). A partir desse pressuposto, construí essa escrita que visa fornecer os subsídios necessários para a compreensão do processo de elaboração do vídeo-documentário: os processos sociais da luta por educação para a população negra, denunciando o “racismo à brasileira”; a luta das mulheres negras no Brasil, destacando os conceitos que sustentam a pesquisa; assim como a descrição do processo de implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Todos culminam nas narrativas das acadêmicas afrodescendentes da UNEB/Campus X. Como resultado, todo o material produzido (o documentário e o memorial) poderá ser utilizado como instrumento didático, tanto nas universidades quanto no ensino básico, com as devidas orientações e adequações, tendo em vista a patente falta de informação da população sobre a política de cotas, adotada pelo Estado brasileiro, voltada às suas instituições de ensino.

Deste modo, sistematizo a escrita desse memorial em quatro partes. A primeira delas corresponde, de maneira geral, à fundamentação da escolha dos caminhos dessa pesquisa. Nela relato as escolhas metodológicas e as técnicas do processo de elaboração do documentário, descrevendo as etapas que incidem na construção do produto didático.

Na segunda parte, abordo a educação para pessoas negras, “o racismo à brasileira”, destacando como o jogo das teorias raciais demarcou o lugar da mulher negra no imaginário social brasileiro, até as experiências condicionadas a partir do corpo-negro mulher, e, por fim, destaco a luta empreendida pelo Movimento de Mulheres Negras brasileiras.

Na terceira parte apresento alguns pontos sobre o ensino superior no Brasil, destacando o processo de sua democratização, e, inspirada na provocação da intelectual Giovana Xavier (2019), no livro *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história*, apresento as narrativas de mulheres negras no que tange à sua inserção no ensino superior.

Na quarta parte trago o processo de implementação das ações afirmativas na UNEB, assim como a problematização das experiências e sentimentos das estudantes cotistas ante a sua inserção nessa universidade, destacando as narrativas que integram o vídeo-documentário, articulando-as a uma discussão teórico-prática sobre permanência material e simbólica.

Finalmente, pondero algumas considerações emergentes a partir da pesquisa, pois meu objetivo não é apontar conclusões fechadas. Nesse sentido, sinto a necessidade de suscitar reflexões que tragam à tona outras inquietações e interrogações.

1. CAMINHOS DA PESQUISA: o cinema documental

A pesquisa possui um caráter interativo e emancipatório, e tem como lócus de investigação a Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação-Campus X, e como público-alvo as acadêmicas negras cotistas das licenciaturas da referida instituição. Seguindo Catarina Castro (2010), trata-se de uma ação pedagógica de intervenção que busca a transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de práticas reflexivas e interculturais. Conforme entendem Laudelino Tanajura e Ada Bezerra,

O uso da *pesquisa-ação* surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia, cuja recomendação se dá ao final de uma pesquisa (TANAJURA & BEZERRA, 2015, p. 12).

Minha proposta apresentada inicialmente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais trazia, em seu cerne, muitas inquietações em torno do objeto/sujeito de pesquisa “mulheres negras cotistas”, tendo como proposta de produto final a elaboração de um vídeo-documentário a partir da coleta de entrevistas narrativas dessas sujeitas.

A ideia de produzir um documentário como produto final nasceu da relação que tive com o teatro amador nos espaços escolares (escola e universidade), no qual, por muitas vezes, participei dos processos de construção de roteiros e da direção de peças teatrais. Inclusive, fui integrante do grupo de Teatro Raio X da UNEB/Campus X, entre os anos de 2016-2018¹⁰. Estive presente na produção do clipe da música “*Inferno*” (2017) dos rappers independentes Joab3 e Ney Dici, dois teixeirenses que me convidaram para atuar como roteirista e co-diretora. Também produzi ensaios fotográficos no Crespxs e Cacheadx do Extremo Sul Baiano com mulheres negras, quando reivindicávamos representatividade nas mídias sociais, o que me rendeu uma importante rede de relacionamentos com profissionais desse meio. O envolvimento nestes espaços, somado à minha curiosidade pelo mundo audiovisual e ao conhecimento sobre mulheres negras adquirido na militância, culminou nessa proposta de produto final, um média-metragem que tenta emanar outras narrativas no Extremo Sul Baiano.

Produto de sua época, o filme consegue retratar direta ou indiretamente o mundo onde vivemos, constituindo-se como fonte histórica, o que permite que seja usado como documento (AGUIAR, 2017). O registro fílmico das narrativas apresentou-se viável, já que entendemos

¹⁰ Projeto de Extensão da UNEB/Campus X coordenado à época pelo professor Dr. Gean Paulo Santana.

que os sujeitos narram “para existir no mundo, a partir das narrativas que eles estetizam, em alguma medida, o vivido, passando a organizar os fatos e a dar sentido ao tempo” (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017, p. 52). E o ato de rememorar é algo comum às pessoas, em especial às mulheres, a partir do século XIX, quando se tornaram porta-vozes da vida privada por meio da organização dos álbuns de fotografias, dos diários, das cartas, dos bilhetes, dos cartões-postais e de toda a transmissão das histórias das famílias (PERROT, 1989). Em contrapartida, a memória das mulheres negras está atrelada à oralidade, recurso que permite uma memória individual e coletiva que conserva e propaga as suas histórias (EVARISTO, 2008).

Se observarmos o lugar das grandes narrativas na contemporaneidade, notamos que elas estão em desuso, já que o experienciar de contar e ouvir histórias coletivamente não é mais tão atrativos para as novas gerações. Isso agencia o surgimento das micronarrativas, “pequenas narrativas do cotidiano – como novas formas de narração apoiadas na subjetividade. Essas narrações de si aparecem em resposta às fragmentações da vida moderna” (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017, p. 52). Trata-se da

falência de todos os procedimentos de transmissão do saber, como da memória e da experiência humana através da narrativa, afetando profundamente a condição humana. Instaure-se a cultura do individualismo, da valorização da novidade e de uma temporalidade aderida a um presente eterno, pautado pela ordem das urgências (Ibidem, p. 56).

A modernidade coloca-se como grave infortúnio para as(os) sujeitas(os) desse século. O advento do capitalismo nos trouxe uma nova relação com a temporalidade, já que

Essa adesão ao presente plano, caso permita algum sonho - este é paradoxal - sonha tão somente com o *status quo*, deseja que nada de novo venha a abrir o tempo histórico e o futuro. O tempo na contemporaneidade é fatalizado pela ordem das urgências, que significa uma oscilação na razão instrumental, o culto dos meios e o esquecimento dos fins. Ele é o reino das revoluções tecnológicas do progresso (MATOS, 2008, p. 456).

Dentro desse universo de revoluções tecnológicas, o documentário se caracteriza como uma nova forma contemporânea de narrar, pois é um instrumento que possui o poder de “conquistar nossa admiração” sem a necessidade de apelar ao exagerado ou ao espetáculo (NICHOLS, 2005, p. 118). A linguagem audiovisual pode favorecer uma pesquisa, criando

outros campos de subjetivação experimental que estão para além dos agentes individuais (MARCO; ANDRADE; DO ESPÍRITO SANTO; 2008).

No primeiro instante, pensamos na importância da “capacidade das imagens fotográficas de transmitir uma impressão tão viva da realidade, que inclui o movimento como um aspecto fundamental da vida” (NICHOLS, 2005, p. 117). Não havia métodos bem definidos, nem explicitados, ou até mesmo os caminhos específicos a serem percorridos. Alguns meses se passaram e muitas coisas mudaram desde então, as quais interferiram na construção da pesquisa. Sobretudo, as disciplinas cursadas, os eventos dos quais participei, as leituras, os fichamentos realizados e, principalmente, as orientações recebidas nesse processo, tanto as do orientador, como as da banca de qualificação. E, após o contato com alguns teóricos, compreendi que o surgimento do ato de documentar está

no fascínio pelo poder que a imagem fotográfica tem de registrar o que quer que apareça diante da câmera e apresentar o produto desse poder para um público, numa tira de filme que pode ser projetada repetidamente (...). Temos, então, duas histórias: 1) a capacidade incomum das imagens cinematográficas e das fotografias de exibir uma cópia física daquilo que registram com precisão fotomecânica sobre uma emulsão fotográfica, graças à passagem da luz através de lentes, combinada com 2) a compulsão gerada nos pioneiros do cinema pela exploração dessa capacidade. Para alguns, essas histórias formam a base do desenvolvimento do documentário. A combinação da paixão pelo registro do real com um instrumento capaz de grande fidelidade atingiu uma pureza de expressão no ato da filmagem documental (NICHOLS, 2005, p. 118).

Quando propus um trabalho com o registro de memória audiovisual, estava ciente de que isso é, sobretudo, montar, construir e inventar novas memórias (LINS; BLANK; 2012, p. 55), mostrando como “o ato de narrar é uma forma de estar no mundo e, assim, entendê-lo” (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017, p. 54). Então, ao compartilhar as suas trajetórias acadêmicas em frente a uma câmera ligada, essas mulheres compuseram/ficcionaram/criaram uma realidade no processo de realização das entrevistas narrativas. Isso ocorre porque, “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 03). Neste caso, sua própria experiência como cotista dentro da Universidade do Estado da Bahia - Campus X.

[É] importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construirmos a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. (...) As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais (CUNHA, 1997, p. 03-04).

Assim, todas as histórias de vidas são construídas através da experiência e das expectativas das pessoas que sofrem ou atuam. Partindo dessa perspectiva, a experiência passa a ser definida pelo passado vivido e compartilhado, enquanto a expectativa é o futuro presente que ainda não foi experimentado, mas que pode ser previsto. Logo, uma não pode ser pensada sem a outra (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017).

É possível afirmar que a narrativa tem origem no espaço da memória, e é como se as(os) sujeitas(os) evocassem o passado, relacionando-o ao presente. Na pesquisa, as narrativas autobiográficas das acadêmicas cotistas afrodescendentes se aproximam de uma verdade que nem elas mesmas reconheciam totalmente antes da realização do nosso encontro. Elas foram construídas através do nosso corpo, condição e experiência (OLIVEIRA, 2009). Pois, antes, eram apenas fragmentos encobertos, que foram se constituindo ao longo das entrevistas através das falas, dos olhares, dos gestos, do improviso, do acaso, do choro, do riso, do roteiro aberto, da câmera, das(os) vídeo-grafistas, do ambiente, da relação narrador/personagem e diretor/personagem (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017). Nesse sentido, concordamos com Alistair Thomson (1997) quando afirma que toda e qualquer narrativa também é construída com a colaboração dos sujeitos que conduzem a entrevista. Esses encontros foram a intervenção geradora do material para a construção do produto final.

Este foi um procedimento de investigação aliado ao método de pesquisa-ação, conformando uma “confluência multidisciplinar”, possível somente a partir da abordagem qualitativa, apoiada na contribuição da História oral, que aqui denominamos de narrativas de vida. Esta pode ser definida como “a objetivação do pensamento, dado que o pensamento externalizado é aprendido em sua forma de relato oral” (MUYLAERT; SARUBBI JR; GALLO; NETO; REIS, 2014, p. 197). Utilizou-se, também, questionários socioeconômicos que permitiram compreender a origem social de cada mulher. Entendemos que estas “são ferramentas bastante apropriadas para o estudo qualitativo em [que] se objetiva investigar

representações da realidade do entrevistado. A partir dessas representações pode-se captar o contexto em que esse informante está inserido” (MUYLAERT; SARUBBI JR; GALLO; NETO; REIS, 2014, p. 197).

Neste caso, nos atentamos ao registro das experiências e sentimentos das mulheres cotistas para a construção do vídeo documental (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 84). Pois, “na prática, a interpretação destes diferentes níveis é realizada no contexto do método documentário por meio das etapas” de: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos de entrevistas narrativas (WELLER; OTTE, 2014, p. 328). As entrevistas narrativas se caracterizam

Como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias (MUYLAERT; SARUBBI JR; GALLO; NETO; REIS, 2014, p. 194).

Alistair Thomson (1997) explicita que o ato de contar a História das minorias possibilita que uma pluralidade de vozes que outrora não possuía espaço na historiografia oficial passe a ser considerada. E, neste sentido, o produto fílmico possui um alcance importante, já que

Nas produções cinematográficas, a reprodutibilidade técnica dos filmes não é uma condição externa para sua difusão maciça, como no caso da literatura e da pintura. Sua reprodutibilidade tem seu fundamento imediato na construção técnica da sua produção. Produção essa, que torna obrigatória a difusão imediata e em massa da obra cinematográfica. Sendo assim, a produção cinematográfica é uma criação coletiva e para a coletividade, e, responde perfeitamente aos anseios do homem moderno: o homem – massa. Na modernidade o cinema aponta para as transformações na experiência social e estética e na percepção sensorial (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017, p. 63).

A possibilidade de realização de inúmeras reproduções desse vídeo-documentário, em espaços distintos, torna nossa proposta importante e significativa no sentido da busca do

diálogo com o grande público, tornando essas experiências mais visíveis em um curto espaço de tempo. Além disso, produz transformações diante do contato com essas narrativas, pois

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições (CUNHA, 1997, p. 03).

Logo, a narrativa dialoga diretamente com o processo de subjetivação na produção fílmica, já que tanto o objeto como o espectador se constituem nessa relação. “Assim, um espectador é criado juntamente com o filme e todos os dispositivos técnicos, sociais, culturais, econômicos, publicitários presentes nessa produção” (MARCO; ANDRADE; DO ESPÍRITO SANTO; 2008, p. 277). Isso explicita o caráter didático, educativo e formativo da produção cinematográfica, a partir da possibilidade de difusão dos argumentos apresentados na película.

No campo das artes, o cinema¹¹ é conhecido como a sétima arte, um espaço que também passa por disputas ideológicas e relações de poder, assim como a sociedade que o criou (GONÇALVES, 2017). Logo, sofrerá influências, trazendo em seu cerne as “características da sociedade que o produziu” (AGUIAR, 2017). O cinema também é uma indústria de entretenimento, pois “possui uma cadeia produtiva que absorve várias dimensões de interesses sociais, utilizando-se de recursos econômicos consideráveis” (SANTOS, 2018, p. 50).

O cinema hollywoodiano surgiu no formato industrial durante a década de 1920, momento no qual “as narrativas clássicas começaram a ser distribuídas massivamente a partir de uma poderosa estrutura mercadológica que visava lucro e influência” (GONÇALVES, 2017, p. 12), tendo alcançado esse objetivo. Hoje, tem inclusive influenciado as estratégias de produção do cinema independente. Os padrões fixados dentro da indústria cinematográfica serão um reflexo da sociedade, que, neste caso, está hierarquicamente estruturada.

O cinema chega ao Brasil pelas mãos dos italianos, no final do século XIX, com as primeiras salas fixas de cinema no Rio de Janeiro e São Paulo. No início do século XX houve

¹¹ “O gênero cinematográfico pode ser então considerado uma divisão por tipos de filmes, que reúne e delinea obras a partir de marcas, afinidades de diversas ordens, entre as quais se destacam as narrativas e as temáticas” SOUZA, Edileusa Penha de. *Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade*. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013, p. 59.

uma incipiente produção cinematográfica no Brasil, voltada para o cinema natural, quando “as câmeras fotográficas foram incorporadas ao material de trabalho dos antropólogos que viajavam pelo o país para registrar e documentar populações indígenas” (GONÇALVES, 2006, p. 80). Já no final da década de 1920 consolidou-se o cinema mudo¹². Inspirado em experiências europeias, houve nos anos 1930 a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), órgão que “pretendia mostrar uma imagem positivista do Brasil, com intenção de democratizar o conhecimento partindo das classes intelectualizadas para as desfavorecidas” (GONÇALVES, 2006, p. 81).

Entre as décadas de 1950 e 1960, influenciados pelas transformações sociais, políticas e ideológicas, uma geração de jovens cineastas criou o Cinema Novo. Segundo Noel Carvalho e Petrônio Domingues (2017), havia uma urgência naquela época em construir um ‘moderno’ e ‘autêntico’ cinema brasileiro, que tinha como principal objetivo descolonizar a linguagem cinematográfica retratando as desigualdades sociais explícitas no cotidiano do povo brasileiro. A proposta inicial era que conseguissem romper com os moldes das indústrias hollywoodianas, objetivando a criação de “um cinema independente, do ponto de vista tanto comercial como estético” (CARVALHO; DOMINGUES, 2017, p. 378).

Carvalho e Domingues (2017) afirmam que o “Cinema Novo inaugurou uma preocupação cinematográfica com a representação do negro” (p. 382), dando margem para abertura do projeto do Cinema Negro no Brasil. Dessa forma, para Janaina Oliveira o Cinema Negro está “em sintonia com os principais temas das lutas antirracistas no país” (2016, p.175). Edileuza Penha de Souza demonstra, na sua tese *Cinema na Panela de Barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade* (2013), um quadro cronológico da evolução do Cinema Negro. Este se encontra dividido da seguinte forma: em 1912 deu-se a instalação do cinema sonoro; entre 1930 e 1941 há o primitivo cinema de gangsters; entre 1942 e 1960 o clássico do cinema negro; entre 1961 e 1980 o thriller moderno; e entre 1981 e 1998 destacou-se como ficção criminal pós-moderno (SOUZA, 2013, p. 58).

Dentro do panorama comercial, os filmes se organizam em:

¹² Dentre os clássicos do período mudo, o filme São Paulo, a Sinfonia da Metrópole, longa-metragem dirigido, em 1929, por Rudolf Rex Lustig e Adalberto Kemeny, retrata um dia na cidade de São Paulo e sua crescente urbanização, nitidamente inspirado pelo filme de 1927, Berlim, Sinfonia de uma Metrópole, de Walther Ruttmann; e o média-metragem Lampião, Rei do Cangaço, dirigido, em 1936, pelo fotógrafo Benjamim Abrahão, cujas imagens remanescentes estão presentes em muitos filmes com temática nordestina e são referência fundamental para a formação imagética do gênero cangaço (GONÇALVES, Gustavo Soranz. Panorama do documentário no Brasil. Doc On-line, nº1, dez/2006, p. 81).

ação, animação, aventura, chanchada, cinema catástrofe, comédia, comédia romântica, comédia dramática, comédia de ação, cult, documentários, drama, espionagem, erótico, fantasia, faroeste (ou *western*), ficção científica, franchise/séries, guerra, machinima, musical, filme noir, policial, pornochanchada, pornográfico, romance, suspense, terror (ou horror) e trash, [que] são ainda estabelecidos a partir de outras associações, como narrativa, ambiente, iconografia, técnicas, estilos, local, época, e subtemas. Existem também os gêneros autorais, que são aqueles ligados ao estilo e marca de determinados diretores e diretoras. Em sua maioria, esses trabalhos têm um traço linear e pessoal que ultrapassa os códigos preestabelecidos (SOUZA, 2013, p. 59).

O cinema documental, categoria em que nosso produto “*Costurando a vida com fios de ferro*” se enquadra, ganha amplo reconhecimento internacional no final da década de 1920 e no começo de 1930, e, no Brasil, passa a ter uma grande difusão a partir dos anos 1960:

Nos anos 60, o deslocamento se deu dos grandes feitos e personagens para o tema do homem comum, nordestino. Nos anos 70 assistimos a famosa Caravana Farkas, que tinha o intuito de “mostrar o verdadeiro homem brasileiro”. Já nos anos 80, assistimos a um novo deslocamento, o cinema documental que passa a privilegiar os marginalizados urbanos. Essa tendência, ainda aparece no atual cinema documentário feito na contemporaneidade, a forma como tais objetos são abordados é que vem modificando-se ao longo dos anos. A historiografia sobre o documentário brasileiro define como um momento de ruptura na obra Cabra Marcado para Morrer de 1984, de Eduardo Coutinho, que colocaria o documentário como dispositivo cinematográfico em que o objeto principal fica no foco do entrevistado (PIOVEZAN, 2010, p. 01-02).

Em cada documentário existirá ao menos três histórias que irão se entrelaçar: “a do cineasta, a do filme e a do público” (NICHOLS, 2005, 93). E cada espectador “chega a novas experiências, como a assistir um filme com pontos de vistas baseados em experiências prévias” (NICHOLS, 2005, p. 95). O documentário “procura trazer uma realidade objetiva para o espectador, [que seja] pertinente ao momento histórico que procura problematizar” (PIOVEZAN, 2010, p. 03). Entre os elementos que caracterizam os documentários, segundo Adriane Piovezan, estão as “locações naturais, no caso fotos e filmes de época que representam as locações naturais e reais vividas pelos entrevistados, instância narradora, no caso, a própria forma estilística de apresentar o texto, seja na legenda ou na narrativa em ‘off’ e música” (2010, p. 04).

O gênero documentário se divide em seis subgêneros: “poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático” (NICHOLS, 2005, p. 135). Mas, segundo

Bill Nichols (2005), na contemporaneidade é difícil encontrar subgêneros puros, já que geralmente eles são interseccionados, pois os cineastas estão sempre em busca de uma identidade ou “voz” própria para o seu documentário.

A voz do documentário pode defender uma causa, apresentar um argumento, bem como transmitir um ponto de vista. Os documentários procuram nos persuadir ou convencer, pela força de seu argumento, ou ponto de vista, e pelo atrativo, ou poder, de sua voz. A voz do documentário é a maneira especial de expressar um argumento ou uma perspectiva. Assim como a trama, o argumento pode ser apresentado de diferentes maneiras. (...) No documentário, o estilo deriva parcialmente da tentativa do diretor de traduzir seu ponto de vista sobre o mundo histórico em termos visuais, e também de seu envolvimento direto no tema do filme. Ou seja, o estilo da ficção transmite um mundo imaginário e distinto, ao passo que o estilo ou a voz do documentário revelam uma forma distinta de envolvimento no mundo histórico (NICHOLS, 2005, 73).

Semelhantemente, caminhamos entre os subgêneros – performático e participativo – em busca da “voz”, que define nossa identidade e produz empatia com nossos espectadores. “A voz do documentário transmite qual é o ponto de vista social do[a] cineasta e como se manifesta esse ponto de vista no ato de criar o filme” (NICHOLS, 2005, p. 76).

Voltemos ao Cinema Negro. Janaina Oliveira (2016) aponta que o marco inicial desse gênero no Brasil se situa na década de 1960, quando da eclosão do Cinema Novo. “Foi naquele período que pela primeira vez na história do cinema nacional, homens e mulheres negros ganharam a centralidade da tela, passando a ser protagonistas nos enredos dos filmes” (OLIVEIRA, 2016, p. 175). Porém, inicialmente, os filmes acabam retratando o negro em expressões restritas ao “contexto das religiões de matriz africana, da escravidão, da favela, da bandidagem e do samba, que por sua vez tendem a ser apresentados em uma perspectiva depreciativa” (OLIVEIRA, 2016, p. 176). Carla Akotirene (2018), Djamila Ribeiro (2017) e Giovana Xavier (2019) afirmam que a estrutura social brasileira é racista e cisheterossexista, logo, o campo da produção cinematográfica também acaba apresentando esses marcadores.

Para a autora Janaina Oliveira (2016), e os autores Noel Carvalho e Petrônio Domingues (2017), a ruptura só ocorre quando emergem da comunidade negra os primeiros diretores, dentre os quais se destacam nomes como Zózimo Bulbul, Valdir Onofre e Antônio Pitanga, “diretores que no final da década 1970 já haviam realizado seus primeiros filmes” (CARVALHO; DOMINGUES, 2017, p. 387). Porém, é importante destacar que é “quase inexistente a presença de diretoras negras” no cinema brasileiro (SILVA, 2018, p. 47).

Cleonice Elias Silva (2018) assegura que Adélia Sampaio¹³ foi a primeira diretora negra a realizar um longa-metragem no Brasil, e a segunda foi Viviane Ferreira¹⁴, mulheres que ocupam um lugar de representatividade e inspiração para outras jovens.

Suelaine Carneiro (2016) afirma que somos 53.566.935 (somando pretas e pardas) da população brasileira – em número percentual, 25,4%, e “pensar a representação de um quarto da população brasileira não significa apresentar o avesso de um segmento cuja realidade é marcada pela ausência e pelo silêncio” (SOUZA, 2008, p. 01). Segundo Cleonice Silva, os dados coletados pelo Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA – ANCINE) reuniram “informações de gênero e raça” de profissionais “que desempenharam as atividades de direção, roteiro e atuação nas obras cinematográficas” (2018, p. 57).

Esses dados foram processados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), que catalogou os filmes produzidos no Brasil entre os anos de 1970 a 2016, cujo público chegou à cifra de 500.000 espectadores (SILVA, 2018). Os números apontam para um cenário de ausência de diversidade, pois, das películas analisadas, “2% foram dirigidos por mulheres brancas, 85% por homens brancos e 11% por homens sem informação sobre etnia. O número de mulheres brancas que dirigiam filme de grande público aumentou entre 2010 e 2016, atingindo a porcentagem de 10%” (SILVA, 2018, p. 57). Quanto às roteiristas, essas compreendem 8% do total analisado, e há apenas uma mulher negra nesse universo, Jucélia Telles. Com relação às atrizes negras, elas representam 2% do corpo de atores no cinema brasileiro (SILVA, 2018, p. 57). “Existem cineastas mulheres e negras que estão dirigindo filmes, principalmente, curtas-metragens” (SILVA, 2018, p. 58). Porém, as informações sistematizadas pela autora apresentam o cenário dos filmes de grandes bilheterias que, em suma, são “escritos e dirigidos na sua maioria por homens brancos”, e, na contramão desse processo, as cineastas negras “acabam não chegando ao grande público” (SILVA, 2018, p. 58).

Nesse cenário de invisibilidade e silenciamento, é imprescindível que mulheres negras atuem como diretoras, roteiristas, produtoras, como imperativo de que nossas histórias sejam

¹³ Dirigiu o filme *O seminarista* (Geraldo Santos Pereira, 1977), os curtas *Denúncia Vazia* (1979), *Adulto não brinca* (1980), *Agora um Deus dança em mim* (1981), *Poeira das ruas* (1982), produziu os filmes *Parceiros da Aventura* (1980) dirigido por José Medeiros, *Ele, Ela, Quem?* (1980) de Lulu de Barros, e dirigiu o seu longa *Amor Maldito* (1984) com roteiro de José Louzeiro. Em 2017 estava envolvida com duas produções, *meu nome é Carretel* e *A barca das visitantes* (IN: SILVA, Cleonice Elias da. Mulheres Negras no Audiovisual brasileiro. IN: Doc On – line, nº 23, março de 2018).

¹⁴ Dirigiu o curta *Um dia de Jerusa* (2014), dirigiu os seguintes documentários *Dê sua ideia, debata* (2008), *Festa de mãe negra* (2009), *Marcha Noturna e peregrinação* (2016), e seu primeiro curta experimental foi o *Mumbi 7 cenas pós Burkina* (2010). (IN: SILVA, Cleonice Elias da. Mulheres Negras no Audiovisual brasileiro. IN: Doc On – line, nº 23, março de 2018).

contadas, levando em consideração o nosso lugar de fala. Ser mulher negra e produzir cinema é lançar mão de narrativas “que por muito tempo não tiveram espaço no referido meio” (SILVA, 2018, p. 53). Na tentativa de visibilizar as inúmeras profissionais da área, Cleonice Silva (2018) listou algumas cineastas negras brasileiras que estão ativas atualmente, e construiu pequenas biografias, dentre as quais estão Sabrina Rosa, Glenda Nicácio, Larissa Fulana de Tal, Yasmin Thayná, Sabrina Fidalgo, Lilian Solá Santiago, Juliana Vicente, Jamile Coelho, Cintia Maria, Renata Martins (SILVA, 2018). Janaina Oliveira destaca que,

A partir dos 1990, surgem iniciativas que culminaram no retorno ao debate acerca do cinema negro no cenário nacional. Refiro-me aqui a fatores como o barateamento na produção e distribuição audiovisual com a popularização dos meios digitais e também o aumento na quantidade de festivais e mostras que tem temática ou algum tipo de recorte racial. Tal contexto colaborou para que jovens realizadores negros trouxessem para o campo cinematográfico novas formas de debate da questão racial não só no cinema, mas na mídia de um modo geral (OLIVEIRA, 2016, p. 182).

Segundo a autora, dois movimentos marcaram o período da década de 1990-2000: o manifesto “Dogma Feijoadá”, na cidade de São Paulo, e o “Manifesto Recife”¹⁵. O “Dogma da Feijoadá” reside em preceitos que deviam compor o cinema negro, como por exemplo:

(1) o filme tem de ser dirigido por realizador negro brasileiro; (2) o protagonista deve ser negro; (3) a temática do filme tem de estar relacionada com a cultura negra brasileira; (4) o filme tem de ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes; (5) personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; (6) o roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; (7) super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO; DOMINGUES, 2018, 04).

Os manifestos marcam a História contemporânea do negro no Brasil e abrem margem para pensar o Cinema Negro dentro de pré-requisitos básicos para o gênero, além de pensar, a longo prazo, na manutenção de produções com imagens positivas da população negra, fugindo as grandes produções estereotipadas. É inegável a influência de Zózimo Bulbul para a geração de realizadores e realizadoras negras que atuam, principalmente, a partir da década de

¹⁵ Propunham “1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) A criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) A ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afros-descendentes. 4) A criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira” (Carvalho, 2005, p. 98 apud OLIVEIRA, 2016, p. 184).

2010. “É uma geração que, de um modo geral, se forma ainda no âmbito universitário ou dos cursos livres em cinema e que reconhecem no realizador carioca uma referência fundamental para suas obras e ações” (OLIVEIRA, 2016, p. 189). É importante destacar que esse universo de produções audiovisuais negras contemporâneas é um ambiente composto quase que exclusivamente por produções de curta-metragem (OLIVEIRA, 2016).

Dentro desse universo de referências, leituras, músicas, encontros, intuições, formação pessoal e profissional, nasce “*Costurando a vida com fios de ferro*” (2019). Nosso documentário caminha entre duas linguagens, a performática¹⁶ e a participativa¹⁷, para problematizar as experiências de dez mulheres negras cotistas que ingressaram na UNEB/Campus X através do processo seletivo de vestibular acionando as políticas de ações afirmativas. A película é um média-metragem que caminha entre esses subgêneros para construir a “voz” (argumento) do filme, definindo a identidade autobiográfica com narração em primeira pessoa.

As histórias de vida dessas mulheres negras cotistas são como retalhos que se encontram numa encruzilhada que é esse corpo – “fio de ferro” – que os une num documento audiovisual e escrito. Tal documento possibilita que as histórias contadas por elas se tornem instrumento pedagógico para a comunidade donde elas emanam.

O nome da película nasce após o contato com a literatura de Conceição Evaristo no livro “Olhos D’Água” e no conto “A gente combinamos de não morrer”, e também a partir da escuta das narrativas das depoentes. Com isso, além de poético, esse título metafórico sintetiza a vida dessas mulheres que cotidianamente costuram as suas vidas com fios de ferro. Daqui por diante, descreveremos como ocorreu o processo laboral do vídeo-documentário,

¹⁶ O documentário performático mistura livremente as técnicas expressivas que dão textura e densidade à ficção (planos de ponto de vista, números musicais, representações de estados subjetivos da mente, retrocessos, fotogramas congelados etc.) com técnicas oratórias, para tratar das questões sociais que nem a ciência nem a razão conseguem resolver.

O documentário performático aproxima-se do domínio do cinema experimental, ou de vanguarda, mas, finalmente, enfatiza menos a característica independente do filme ou vídeo do que sua dimensão expressiva relacionada com representações que nos enviam de volta ao mundo histórico em busca de seu significado essencial (IN: NICHOLS, Bill. Introdução ao Documentário/Bill Nichols; Trad. Mônica Saddy Martins. – Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 173).

¹⁷ Os cineastas que buscam representar seu próprio encontro direto com o mundo que os cerca e os cineastas que buscam representar questões sociais abrangentes e perspectivas históricas com entrevistas e imagens de arquivo constituem dois componentes importantes do modo participativo. Como espectadores, temos a sensação de que testemunhamos uma forma de diálogo entre cineasta e participante que enfatiza o engajamento localizado, a interação negociada e o encontro carregado de emoção. Essas características fazem o modo participativo do cinema documentário ter um apelo muito amplo, já que percorre uma grande variedade de assuntos, dos mais pessoais aos mais históricos (IN: NICHOLS, Bill. Introdução ao Documentário/Bill Nichols; Trad. Mônica Saddy Martins. – Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 162).

sendo a sistematização realizada por etapas, dividida nos seguintes tópicos: formação da equipe e apoiadores, procedimentos de campo, e montagem.

1.1. Formação da equipe e apoiadores: recursos humanos

É importante destacar que, por mais simples que seja uma produção audiovisual, ela quase sempre irá exigir um suporte técnico cheio de especificidades, tais como manipulação da câmera, captação de som, adaptação de iluminação, escrita do roteiro, decupagem das imagens, montagem do filme, fotografia, composição da trilha sonora, dentre outras coisas. Todos esses processos exigem recursos humanos com expertises diversas para a operação desses equipamentos e realização dessas tarefas. Dessa forma, a formação da equipe técnica é uma etapa que determina como será desenvolvida a atuação em campo. Convém ressaltar que são inúmeras as circunstâncias que podem interferir no processo de definição de uma equipe.

No caso dessa produção, os critérios utilizados foram experiência, proximidade (parceiras/os), principalmente por se tratar de uma pesquisa sem financiamento, e, por fim, e mais importante, a inclinação a trabalhar com uma equipe composta quase que totalmente por profissionais negros. Isso foi de suma importância para o desenvolvimento do projeto como um todo. Acredito que minhas relações pessoais nos espaços de militância foram importantes para o êxito dessa proposta. Dentro desse universo, destaco o apoio do amigo e integrante do Movimento Cultural Arte Manha e do Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum, Itamar dos Anjos. Itamar dos Anjos é um grande artista caravelense, mestre em ensino e relações étnico-raciais pela UFSB, também reconhecido mestre da cultura popular em 2018 pelo trabalho desenvolvido como produtor, bailarino, diretor e artista plástico. Através da sua experiência no campo cinematográfico e do trabalho desenvolvido junto ao grupo ao qual é membro fundador, congregou alguns integrantes e parceiros que pudessem ajudar na execução desse projeto. Destaque especial para a colaboração de Naum Galdino, que atuou como videografista, editor de som, imagem e mixagem, fotógrafo, montador, assistente de direção e produção de campo, além de ser o compositor da trilha sonora original.

Naum Galdino, homem negro, é artista, membro do Movimento Cultural Arte Manha e do Grupo de Antropologia Cultural Afro-indígena Umbandaum (Caravelas-BA), maestro, designer e gestor cultural do Projeto Dona Flora (Alcobaça-BA). Autodidata no campo audiovisual, ele assina comigo essa produção. Sua colaboração na parte técnica foi imprescindível, pois seu olhar sensível, na condição de artista negro, trouxe, a todas as etapas em que ele esteve presente, resultados que superaram as expectativas iniciais. Afinal, Naum

Galdino fala de dentro, já que toda a sua trajetória de artista do/no Extremo Sul Baiano foi construída em espaços de militância e dentro dos movimentos negro e afro-indígena. Tudo isso corrobora para a construção de processos laborais mais atentos aos temas concernentes à película.

Carla Galdino, mulher negra, artista caravelense membra do Movimento Cultural Arte Manha e bailarina do Umbandaum, importante parceira que atuou como videografista e assistente de produção, também é uma das entrevistadas. Mestre Cleison Medeiros, homem negro, integrante do Movimento Cultural Arte Manha e no coletivo Umbandaum, onde atua como mestre de percussão do grupo Pererê e como percussionista da banda Umbandaum, além de também trabalhar como escultor no Ateliê Astúcia, ajudou a compor a trilha sonora percussiva original em conjunto com o músico e maestro Naum Galdino, que também atuou na trilha sonora, juntamente com a percussionista Odara Santana, uma das alunas de Cleison Medeiros do Pererê, que colaborou na composição. Odara Santana é uma adolescente negra, que também integra o Movimento Cultural Arte Manha, além de ser membra e bailarina do Umbandaum. As imagens a seguir ilustram o processo criativo:

Ilustrações 01 e 02: Gravação da trilha sonora percussiva.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Num encontro com Naum Galdino, seu irmão, Netto Galdino, nos apresentou uma música autoral – *Tambor* (2019) – e a cedeu para integrar a trilha sonora do documentário. Netto Galdino é homem negro, cantor e compositor premiado pelo Festival Anual da Canção Estudantil, é beat maker, um artista de talento incontestável que já possui diversas produções musicais no cenário independente.

Itamar dos Anjos compôs a música tema *Dizia a minha avó* (2019), que teve arranjo de Naum Galdino, Rui Galdino e Fábio Conceição. Rui Galdino é um homem negro caravelense, músico independente, artista plástico, tatuador, membro do Movimento Cultural Arte Manha e Grupo de Antropologia Cultural Afro-Indígena Umbandaum. Ele construiu o

arranjo e musicou inicialmente a letra que foi adaptada por Naum Galdino, com a colaboração de Fábio Conceição no dia da gravação. A música foi interpretada pela cantora caravelense Gabriele Fernandes, integrante do Arte Manha e Umbandaum, dona de uma voz potente que nos agraciou com seu talento, e também pela cantora e amiga Maria Carolina Nascimento, mulher negra de Alcobaça-BA, ex-integrante do Crespxs e Cacheadx, que também colaborou com a sua magnífica voz. Além disso, houve as seguintes participações especiais: os vocais de Simone dos Anjos e o vocal e pandeiro de Rui Galdino, Fábio Conceição no berimbau, e Naum Galdino no violão, como se pode constatar nas imagens a seguir.

Ilustrações 03 e 04: Ensaio e gravação da música tema.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Daniel Sousa e André Medina, homens negros, atuaram como os fotógrafos responsáveis pelo ensaio fotográfico da intervenção coletiva. Conheci os dois profissionais no Movimento de Pessoas Crespxs e Cacheadx do Extremo Sul Baiano, quando à época dirigi um ensaio em que os dois eram modelos. Posteriormente, a paixão pela fotografia levou-os a desenvolver um olhar atento, cuidadoso e sensível como fotógrafos negros. Por acreditar muito na proposta de trabalho desses dois profissionais, e também pela parceria construída, convidei-os a participar deste trabalho, o que rendeu um lindo e rico material fotográfico. As imagens que seguem ilustram os meninos realizando o seu trabalho.

Ilustrações 05 e 06: Terceira intervenção; ilustração 05 - André em movimento, ilustração - 06 Daniel fotografando;



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

As imagens aéreas foram realizadas por Daniel Venturini e Marina Angeli, idealizadores do projeto ECO360, indicados por Naum Galdino, que somaram no processo ao captarem imagens aéreas que proporcionaram importante movimentação ao documentário. Também contamos com o apoio de Márcio Bayerl na captura extra de imagens, ele que é um importante fotógrafo de rua e designer teixeirense, proprietário da empresa Foto no Papel Brasil. No final do trabalho contamos com a colaboração da consultoria técnica de Roberto Andrade, dono da empresa Bamba, um cineasta que reside em Caravelas-BA que conheci por intermédio de Naum Galdino, quem, inclusive, disponibilizou a sua ilha de edição para a montagem da nossa película.

O material técnico utilizado na produção surgiu a partir das relações pessoais, amizades, parcerias de militância e profissionais que aceitaram apoiar essa proposta, desenvolvida com pouquíssimos recursos financeiros. Neste sentido, utilizamos equipamentos do Movimento Cultural Arte Manha, Avenida Filmes, Foto no Papel Brasil, Bamba, que apoiaram por meio do empréstimo de equipamentos para as capturas de imagem e som, e para a edição final. A câmera basilar, uma DSLR CANON que grava com qualidade FULL HD, e uma lente 50 mm 1.8 foram cedidas por Itamar dos Anjos. O material usado no ensaio fotográfico pertencia aos próprios profissionais: a câmera manuseada por Daniel Sousa foi a Canon t5i, e lente 50 mm, e a câmera manipulada por André Medina foi uma Nikon D3100, lente 50 mm. O microfone boom, tripé, gravador de áudio, foram emprestados do Movimento Cultural Arte Manha. O material das filmagens aéreas usados pelo Daniel Venturini e Marina Angeli foi o drone DJI Phantom 4 Pro. A empresa Bamba, que está situada no condomínio Mar Doce dos Abrolhos, em Caravelas-BA, nos emprestou o computador e a ilha de edição. Utilizamos o programa de edição Adobe Premiere (2017). A seleção das entrevistadas/personagens e as filmagens ocorreram como nas descrições a seguir.

1.2. Procedimentos em campo: as escolhas

Conforme os dados coletados na secretaria acadêmica da UNEB/Campus X, entre os anos de 2004 a 2018, cerca de 820 mulheres cotistas negras ingressaram nos cursos de Matemática, Biologia, História, Letras Portuguesa, Letras Inglês, Pedagogia e Educação Física. Sobre as acadêmicas, o diretor da unidade informou que as informações são imprecisas ou inexistentes: algumas delas não possuem contato, ou estão com *e-mail* e/ou telefones desatualizados, ou, ainda, muitas das mulheres ingressas nos cursos podem não ter conseguido concluir.

Dentro desse amplo universo de amostragem, fizemos um recorte e trabalhamos com o número de 10 acadêmicas dos seguintes cursos: Biologia (01 egressa), Educação Física (01 egressa, 01 estudante), História (01 egressa, 01 estudante), Letras Português (01 egressa, 01 estudante), Matemática (01 egressa, 01 estudante), Pedagogia (01 egressa). Entendendo que esse número representará, parcial e significativamente através das suas experiências, o que é ser mulher negra e cotista dentro dos cursos de licenciatura da UNEB/Campus X. Abaixo, ilustramos no quadro os perfis das entrevistadas/personagens do documentário.

Quadro 01: Acadêmicas Cotistas Entrevistadas.

ENTREVISTADAS PERSONAGENS	CURSO/SITUAÇÃO	ANO DE INGRESSO	IDADE
ANA CAROLINE SANTOS SANTANA	PEDAGOGIA /EGRESSA	2011.1	26 ANOS
BRENDA DOS SANTOS SILVA	MATEMÁTICA/ESTUDANTE	2014.1	23 ANOS
CARLA SILVA DE SANTANA	LETRAS/ESTUDANTE	2015.1	27 ANOS
EMILLE CAMILA DE OLIVEIRA SANTOS	ED. FÍSICA/EGRESSA	2014.2	28 ANOS
ERIANE OLIVEIRA EMERENTINO	HISTÓRIA/ESTUDANTE	2015.1	22 ANOS
GEISA NASCIMENTO DE OLIVEIRA	HISTÓRIA/EGRESSA	2013.1	29 ANOS
JAMAIRA CONCEIÇÃO DA SILVA	BIOLOGIA/EGRESSA	2014.2	23 ANOS
LAÍSA DIAS MOREIRA	MATEMÁTICA/EGRESSA	2012.1	27 ANOS
LIDIANE FRANÇA CORREIA	LETRAS/ EGRESSA	2008.2	30 ANOS
TATIANA SILVA DA CONCEIÇÃO	ED. FÍSICA/ESTUDANTE	2015.1	24 ANOS

Fonte: Arquivo de Pesquisa (2019).

A partir do que descrevemos acima no quadro, nota-se que não conseguimos informantes egressas e estudantes do curso de letras inglês, pois, diante do total de ingressos dos outros cursos, este é o que menos acolhe mulheres cotistas negras pelo sistema de vestibular, e aquelas que conseguimos contatar não tinham disponibilidade para participar desse projeto de pesquisa-intervenção. A falta de disponibilidade também se aplicou às estudantes do curso de pedagogia. Além disso, uma estudante de biologia foi excluída da pesquisa por falta de contato no decorrer do processo. Para chegarmos até essas mulheres, entramos em contato por telefone e *e-mail*, explicando o objetivo da pesquisa e convidando-as a fazer parte dessa experiência. Mediante os contatos realizados, o critério de exclusão utilizado foi a falta de disponibilidade das mulheres em contribuir com a pesquisa, tendo em vista que desenvolvemos um número significativo de intervenções junto às mesmas e a presença das sujeitas envolvidas foi imprescindível.

Dentro do aspecto da representatividade, considerando o que é ser uma negra cotista na universidade, acredito que os corpos-negros-mulheres que compõem essa pesquisa conseguem trazer à tona a diversidade de onde emergem. Buscamos entrevistar ao menos duas mulheres de cada curso (dentre elas houve egressas e estudantes que ainda estão em curso) a fim de que, através das “narrativas de vida” dessas acadêmicas, consigamos entender e registrar seus desafios e conquistas diante do ingresso e permanência em uma universidade pública. E, também, nos atentamos para contemplar mulheres de outras localidades além de Teixeira de Freitas-BA. Na intervenção coletiva, nem todas as mulheres compareceram, tendo sido possível reunir apenas cinco. Ainda assim, as fotos a seguir e os registros em vídeos revelam o aflorar dos sentimentos e a construção do que ocorreu dentro da ciranda.

Ilustração 07 e 08: Registro fotográfico da ciranda, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Por isso, concordamos com Sônia Freitas (2006) ao defender a prática do documentário, uma vez que esse procedimento investigativo propicia a verificação das inúmeras subjetividades dessas mulheres ao longo da pesquisa, já que os gestos das mãos, a expressão física e facial, os risos, as lágrimas, o tom da voz – enfim, histórias de vida comoventes – foram registrados. Nesse sentido, para pensar a ideia de representatividade, nos ancoramos no conceito de dororidade de Vilma Piedade (2017), uma vez que as experiências dessas mulheres negras cotistas são parecidas entre si, à medida que a dor vivenciada por elas são comuns umas às outras.

Dororidade carrega no seu significado a dor provocada as Mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa dor. A Pele Preta nos marca na escala inferior da sociedade. E a Carne Preta ainda continua sendo a mais barata do mercado. É só verificar os dados... (PIEADADE, 2017, p. 17).

Essas sujeitas demarcaram um lugar de fala, um lugar de pertencimento, o lugar de mulher preta, “marcado pela ausência histórica. Lugar-ausência designado pelo racismo” (PIEIDADE, 2017). Suas experiências comuns configuram-nas como um “corpo-negro-mulher”, já que “é nesse ponto que a Dororidade se instaura e percorre a trajetória vivenciada por Nós, População Preta e, aqui em especial, Nós – Mulheres – Mulheres Pretas” (PIEIDADE, 2017, p. 19). Esse corpo interseccionado por raça, gênero e classe também demarca um lugar, como (futura) professora, além de trazer à tona a necessidade do reconhecimento e da afirmação social da condição de intelectual negra. Isso é significativo para pensarmos a amostragem das sujeitas que compõem a pesquisa, que trazem consigo a “voz” desse documentário.

Para obter as entrevistas e construir os perfis biográficos dessas mulheres, a ideia inicial era realizar um total de seis intervenções, a fim de coletar material e trocar experiências com as entrevistadas. Mas, nas experiências de pesquisa, as contingências vão definindo novas rotas, traçando novas possibilidades de percurso. As seis intervenções se transformaram em três, num total de onze encontros realizados: foram oito encontros para coletar um total de dez entrevistas, orientadas a partir do roteiro semiestruturado e autorizadas pelas mulheres por meio de um termo de cessão; e três encontros para a coleta de imagens extras do cotidiano das entrevistadas, além das imagens aéreas e de um encontro para a realização da ciranda e do ensaio fotográfico.

O roteiro de entrevista foi estruturado com a ambição de que elas conseguissem construir uma narrativa de sua vida como mulher negra e cotista dentro da UNEB/Campus X. Por isso o convite era sempre “*fale sobre*” (família, trajetória escolar, trajetória acadêmica, permanência, conquistas etc.). Aos poucos, elas passaram a rememorar os seus passos até chegar à universidade, como foram as suas experiências no espaço universitário, conseguindo construir as suas escrevivências “a partir da condição de mulheres negras e pobres na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2015). Escrevivência é um conceito cunhado por Conceição Evaristo que nos dá suporte como categoria analítica nessa pesquisa, ideia que se concretiza a partir de três elementos: “corpo, condição e experiência” (OLIVEIRA, 2009, p. 88). Nesse sentido, cabe analisar as narrativas dessas mulheres guiadas por esses elementos basilares e, em se tratando de autobiografias de mulheres negras, há a exigência da utilização de uma lente interseccional, como defende Carla Akotirene (2018).

Ao pensarmos em um espaço comum, central para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a área de convivência e o jardim da UNEB/Campus X, que teve o acesso liberado

para a realização das vivências-experiências mediante solicitação feita por ofício. O jardim foi o local mais utilizado devido à boa iluminação e à restrição de circulação de pessoas. Os recursos utilizados para os registros foram, além da estrutura cedida pela universidade, câmeras e microfone direcional, gravador de áudio, drones, tripé, diário de campo, caneta, termo de cessão, além de água e lanche para que as cirandas ocorressem. E, a partir do contato estabelecido com a equipe de pesquisa-intervenção, do conhecimento do projeto de pesquisa e do tratamento do documentário, fomos construindo processos de subjetivações que nos conduziram à coordenação técnica (o melhor enquadramento, a melhor lente, a melhor posição da câmera de acordo com a luz ambiente, a busca do silêncio, da boa comunicação entre os pares envolvidos) e, a cada encontro das sujeitas com a equipe de produção, o documentário foi se construindo paulatinamente.

Durante as filmagens, buscamos “ter atenção às situações não previstas, aos gestos, às expressões faciais ou corporais, às ações, nas quais pudéssemos capturar aquilo que buscava manifestar-se e pedia de nossa parte uma sensibilidade para tal” (MARCO; ANDRADE; DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 280). Ainda é preciso considerar que os ambientes externos nos trazem adversidades do lugar, tais como ruídos, a circulação de pessoas, além da própria natureza, que se apresentam através do vento, do barulho das folhagens das árvores, os animais, a variação da luz, dentre outros inconvenientes técnicos. No entanto, para a construção da “voz” desse documentário que tem como tema “mulheres negras cotistas”, a natureza é muito importante, sendo um elemento central para o “Nós” que compomos essa produção, vivenciada em uma perspectiva ancestral.

Após o planejamento de todas as intervenções, objetivamos captar a *verdade* construída naqueles momentos, como ressalta um dos mestres do gênero documental no Brasil, Eduardo Coutinho¹⁸. Aquele era o momento propício para que as mulheres/personagens “pudessem entrar em contato com sua própria história, sendo legitimada pela presença do diretor e pelo olho da câmera” (VITORINO; CAMPOS; BARRETO, 2017, p. 66). O que nos importava era a verdade construída em conjunto, a cada entrevista. Por isso a adoção de um roteiro mais aberto para que elas construíssem uma

¹⁸ Eduardo Coutinho se interessou por cinema ainda na década de 1950, quando era estudante de Direito. Formado em direção no IDHEC, na França, participou ativamente do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), onde aproximou-se de Carlos Diegues, Joaquim Pedro de Andrade e Leon Hirszman. Em 1962, apoiado pelo CPC, começou a desenvolver *Cabra Marcado Para Morrer*, inicialmente pensado como uma reconstituição do assassinato do líder camponês João Pedro Teixeira. Com o golpe de 1964, as filmagens foram bruscamente interrompidas pelos militares e o trabalho seria retomado apenas em 1980. Finalmente lançado em 1984, o filme foi premiado no Festival de Berlim e é considerado um dos marcos do cinema brasileiro e a grande obra do diretor. Disponível em <<http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-18211/>> acessado em novembro de 2019.

narrativa de vida sem muitas intervenções condicionantes, e que contemplassem o problema elencado pela pesquisa-ação.

Embora baseados por um roteiro, e ainda que o objetivo final fosse ressaltado, buscamos trabalhar com direcionamentos abertos em todo o tratamento do documentário, tendo sido possível fazer com que o videografista e os fotógrafos usassem a sua criatividade. Na verdade, “o tratamento ao descrever o documentário através do resumo de suas sequências, serve para detalhar a maneira como o conteúdo exposto na proposta e no argumento será trabalhado” (PUCCINI, 2009, p. 191). Como diretora e pesquisadora, realizei todo o processo criativo de elaboração do tratamento do documentário, inspirado por inúmeras leituras, pela transcrição das entrevistas, por documentários assistidos e, finalmente, pelas músicas ouvidas.

Nas filmagens de entrevistas não há muitas opções; nesse caso, preferimos enquadramentos que não mostrassem o corpo inteiro (optamos da cintura acima) para conseguirmos identificar os gestos das mãos, que ajudam a composição do personagem e a reconfiguração da memória, além de demonstrarem, de certa forma, os sentimentos experienciados ao longo da pesquisa, uma vez que também nos interessava capturar a verbalização dos seus corpos naquele ambiente.

Como mencionado acima, enquanto diretora e, também, entrevistadora do documentário, não apareço no plano das filmagens das entrevistas, mas somente nos trechos performáticos autobiográficos e na condução da ciranda. Foi utilizada apenas uma câmera fixa com um auxílio de um tripé, operada por Naum Galdino em duas entrevistas, por Carla Galdino em sete, e por mim em duas. O ideal seria contar com uma equipe maior, operando mais câmeras simultaneamente para buscar os diferentes ângulos. Contudo, as nossas limitações orçamentárias não nos possibilitaram acionar esse aparato técnico.

Além das entrevistas individuais, desenvolvemos ainda uma intervenção coletiva que denominamos *ciranda*, que se apresentou imprescindível para que nossa equipe conseguisse registrar com maior profundidade a dimensão dos sentimentos e das vozes dessas mulheres - o resultado final apresenta isso.

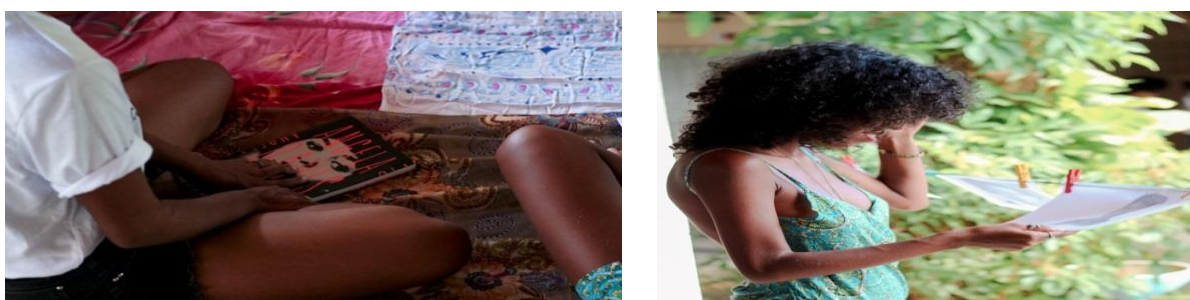
Ilustração 09, 10 e 11: Registro fotográfico da ciranda, por André Medina.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Pode-se dizer, inclusive, que essa experiência ultrapassou o esperado para aquele momento, tendo em vista o reduzido número de pessoas (pois só compareceram cinco integrantes) e a quantidade de ações desenvolvidas naquele dia. O ambiente construído para essa *ciranda* buscou a circularidade, a troca de energia, a construção de afetividade, a liberação de sentimentos carregados em si, da trajetória escolar como corpo-negro-mulher, da ancestralidade que cada uma traz, além de objetos que trouxessem à tona discussões, ligações e representatividade (como, por exemplo, livros e fotografias de intelectuais negras, quadros com mulheres negras, bonecas pretas, dentre outros elementos) ilustrados na imagens a seguir.

Ilustração 12 e 13: Registro fotográfico da ciranda – detalhes da ornamentação, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2019).

Sentamo-nos ao chão sobre cangas, em formato de roda. Todas as sujeitas da pesquisa se apresentaram por meio de um texto *autobiográfico* que havia sido solicitado previamente, o qual também foi incorporado como instrumento de análise. Desenvolvemos essa dinâmica que objetivava promover a fala autobiográfica, a autoestima e a troca de afetividade entre elas, as quais também foram registradas por meio de fotografias e vídeo. O objetivo era conseguir criar um espaço para pensar o “corpo-negro-mulher”, enaltecendo as dores e os afetos que o ser Mulher Preta suporta na sociedade brasileira, como propõe Vilma Piedade (2017).

O ensaio fotográfico foi dirigido por André Medina e Daniel Sousa e contou com algumas intervenções minhas através de uma proposta de execução com referências fotográficas. Nesse dia, Naum Galdino também estava registrando o momento através de vídeos. A ideia, naquele momento, era que o material produzido servisse para compor a montagem final do documentário.

As imagens aéreas foram coletadas por Daniel Venturini e Marina Angeli, e consistiram, basicamente, em registrar o cotidiano da UNEB/Campus X, do bairro Liberdade II, e do centro comercial de Teixeira de Freitas. Os dois buscaram realizar os voos orientados a partir de demandas previamente solicitadas, o que viabilizou uma diversidade ângulos e quadros exclusivos. As imagens foram feitas em Slog para termos possibilidades de cortes e ajustes. Realizamos, ainda, duas capturas de imagens do cotidiano das entrevistas, acompanhando suas rotinas de trabalho dentro das escolas, o que corroborou para termos uma maior dimensão da narrativa elaborada durante as entrevistas.

Por tratar-se de um documentário autobiográfico ancorado nos conceitos de escrivência e dororidade experienciados pelos corpos-negros-mulheres, algumas filmagens de encenação foram realizadas com a participação especial da minha prima Tainá Santos, que me representou quando pequena. Noutras cenas eu própria representei-me, na tentativa de prover identidade ao filme, ancorada na ancestralidade proposta por Muniz Sodré (2017); tais imagens apresentam um olhar mais intimista dos meus sentimentos enquanto mulher negra, assim como eu me vejo dentro da construção da História em que o documentário se ancora. As cenas foram realizadas no terreiro de casa (para alguns, quintal), na sala da minha residência, na rua em frente à casa que resido e na escola onde estudei.

Na tentativa de priorizar a “voz” do documentário, investimos ainda na composição de uma trilha sonora própria e original, pois este é um elemento de extrema importância, já que atua “nos níveis sensorial e sentimental, a produzir tristeza e tensão na instância espectral” (MAIA, 2012, p. 109).

Buscando dialogar com a temática e suscitar algumas sensações, determinamos o registro de uma trilha sonora percussiva. Sem dúvidas, a trilha sonora nos auxiliou para pensarmos todo o processo de edição, e muitas vezes foi o fio condutor da montagem. Deste modo, ao longo do processo, tínhamos imagens obtidas através de registros originais de eventos integrados (entrevistas, ações, imagens aéreas e performances), material de arquivo, recursos gráficos, som direto, narração (voz over), som de arquivo, trilha musical original.

1.3. Montagem do documentário: o último ponto

Todas as filmagens e capturas de áudios foram classificadas, organizadas e posteriormente armazenadas em notebook e um HD externo. Buscamos assegurar a idoneidade dos arquivos, ação comum nas produções audiovisuais, já que se trata de uma questão de segurança a fim de evitar o comprometimento das mídias. Para cada entrevistada, titulamos uma pasta que comportava todo material gerado sobre a sua trajetória.

Após as filmagens, as pesquisas e as transcrições, realizei o processo de decupagem das narrativas; trata-se da seleção dos melhores trechos das filmagens, marcando os minutos em que estão localizados e separando por temas, tal como indica a metodologia de Wivian Weller e Janete Otte (2014). Esse momento foi muito importante, pois possibilitou conhecer melhor todo o material coletado, detectar as lacunas e o que faltava para montagem final. Inclusive, esse processo foi realizado antes das filmagens de imagens extras, com o intuito de incrementar esse processo. Trabalhamos com imagens de registros originais de eventos integrados¹⁹, material de arquivo e registros gráficos²⁰. Ao montarmos um vídeo piloto, tivemos a dimensão de como seria construído o argumento do documentário e como conduziríamos a edição final.

O roteiro de montagem/edição não foi seguido, pois o material capturado no processo nos obrigou a adotar uma nova direção. Todo o processo de edição foi realizado em vinte dias, atingindo em média oito horas diárias de trabalho na ilha de edição. Há, a seguir, algumas imagens do processo de montagem dentro da ilha de edição:

¹⁹ Os integrados, por sua vez, são aqueles que ocorrem por eventos força da produção do filme, são organizados e integrados ao filme, ocorrem exclusivamente para o filme. Incluem-se entre os eventos integrados, entrevistas, imagens de cobertura para ambientação do documentário, apresentações musicais feitas para o filme, encenação. Os dois grupos de eventos, autônomos e integrados, podem ser previstos e escalonados no período de pré-produção do filme. Apenas os eventos integrados obedecerão ao controle do realizador (IN: PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. -190. Doc On-line, n.06, Agosto 2009, p. 187. Disponível em: <www.doc.ubi.pt> Acessado em: maio de 2019.

²⁰ Entre as imagens obtidas através de recursos gráficos incluem as animações (figurativas ou não), inserção e ilustração de dados técnicos (números, escalas, gráficos), importantes na síntese de uma determinada informação. As imagens em still, como fotografias e documentos relevantes (recortes de revistas e jornais e documentação diversa como certificados, certidões, etc.). Por último, e bem mais frequente, temos os intertítulos, ou cartelas de informação textual inscritas na tela (IN: PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. -190. Doc On-line, n.06, Agosto 2009, p. 187). Disponível em: <www.doc.ubi.pt> Acessado em: maio de 2019.

Ilustração 14 e 15: Processo de edição, por Jéssica Silva.



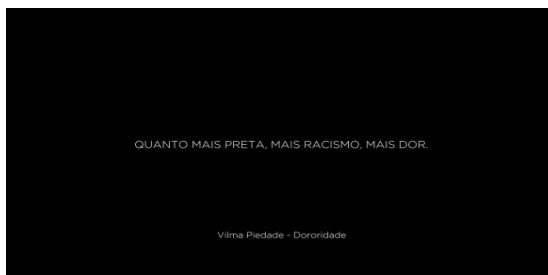
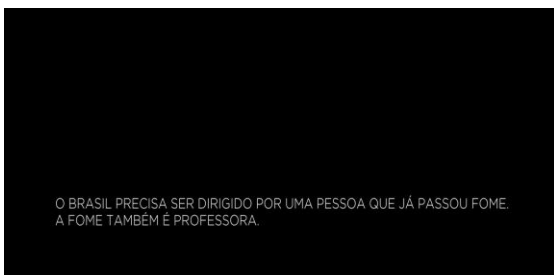
Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Para procedermos com a edição, esse espaço foi emprestado pelo cineasta Roberto Andrade, já que o material colhido em campo extrapolou as dimensões previstas inicialmente pelo projeto, impossibilitando que o mesmo fosse editado em um computador simples.

Vale lembrar que um montador de documentário freqüentemente é obrigado a encarar uma grande quantidade de material bruto com proporções que podem facilmente passar de 50 para 1, o que faz com que a montagem se prolongue por períodos consideravelmente longos (PUCCINI, 2009, p. 189).

Concordamos com o autor, já que constatamos esse fato durante essa produção; vimos-nos diante de horas de filmagens, com sequências de entrevistas, sequências de ação, sequências de material de arquivo, além das sequências de animações gráficas. Utilizamos o software *Adobe Premiere* (2017) para sincronizar imagens e áudio, e realizar os cortes e as animações gráficas. As animações gráficas “incluem cartelas de textos, e de imagem em *still*, como fotografias e documentos” (PUCCINI, 2007, p. 188). Utilizamos, como recurso de linguagem, intertítulos brancos com fundo preto, ilustrados a seguir, que serviram, nesse caso, para marcar o ritmo do filme e os inícios dos blocos temáticos, além de propiciarem um efeito estético, “através da formatação de texto na tela”, que marcam a identidade do documentário (PUCCINI, 2007, p. 216).

Ilustração 16 e 17: Frames de recursos de linguagem com formatação de texto em tela.



Fonte: “Costurando a vida com fios de ferro” (2019).

A voz *over*²¹ protagonizada por mim foi elaborada em primeira pessoa de acordo as sequências que tínhamos montado, por tratar-se de um documentário autobiográfico de caráter reflexivo. Assim, exploramos um texto informativo, informal e poético na tentativa de deixar a identidade explícita. Isso subverte o que os especialistas preconizam, pois, como afirma Sérgio José Puccini (2007), geralmente as opções de narração recaem sobre vozes masculinas com timbre forte. Foi imprescindível construir o texto da narrativa a partir das imagens que dispúnhamos, e isso facilitou a montagem temática.

A partir da comodidade com que realizávamos os cortes e a sincronização, criamos um projeto dentro do programa que facilitou a sua execução. Quando finalizamos os cortes, tínhamos vários blocos individuais que correspondiam a cada personagem do documentário. Num segundo momento estabelecemos sequências temáticas que, unidas às narrativas que tratavam de assuntos comuns, garantiram a construção da problemática através dos principais elementos apresentados por cada uma das personagens. Todo o resto foi alocado na sequência de sobras. Com todos os blocos pré-editados, nos atentamos a elaborar sequências gráficas que iriam ligar os blocos temáticos e costurar todo o argumento para que configurasse em um texto único. Com certeza a trilha sonora produzida foi o ponto-chave para trazer com maior profundidade os sentimentos que objetivamos despertar em cada sequência temática, sendo um dos recursos acionados mais frequentemente. Utilizamos uma trilha sonora obtida por material de arquivo, que foi compilada exclusivamente para esse documentário.

O momento mais difícil, sem dúvidas, foi quando nos aproximamos da fase final da montagem. Com todas as sequências prontas, precisávamos defender o argumento do filme. Era necessário que ficasse compreensível, marcando o seu tom autobiográfico e poético. Deparamo-nos com a dificuldade de cortar os excessos, já que inicialmente prevíamos cinquenta minutos e o projeto já contava com mais de uma hora de duração. Nesse momento, recebemos uma consultoria técnica de Roberto Andrade, que assistiu todo o projeto montado e pontuou os trechos que precisavam ser melhorados, refinados, cortados etc. Percebemos, então, que o argumento estava compreensível e passamos a cortar com mais segurança, finalizando o trabalho com quarenta minutos, o padrão de um média-metragem.

O filme documentário trata das trajetórias das dez acadêmicas que ingressaram na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X acionando as ações afirmativas através

²¹ A voz *over* é o som da voz que não nasce da situação de filmagem, não está ligado à imagem que acompanha, mas é sobreposto à imagem durante a montagem do filme. Normalmente a voz *over* se ocupa da narração do documentário, é conhecida também por voz *de Deus*, mas pode também ter origem em uma entrevista ou depoimento (IN: PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. - 190. Doc On-line, n.06, Agosto 2009, p. 188). Disponível em: <www.doc.ubi.pt>. Acessado em: maio de 2019.

do processo seletivo de vestibular, entre os anos de 2004 a 2016. Suas narrativas nos dizem sobre experiências escolares difíceis, permeadas pela dor e pela alegria de serem mulheres negras atuantes no campo da intelectualidade. Todo esse processo foi registrado em um documento visual onde corpos-negros-mulheres narram suas próprias histórias (XAVIER, 2019).

1.3.1. “Costurando a vida com fios de ferro”: o filme

Quadro 02: Dados do documentário;

	Título	“Costurando a vida com fios de ferro”
	Ano de produção	2018/2019
	Lançamento	2019
	Dirigido por	Jéssica Silva Pereira
	Com	Naum Galdino
	Gênero	Documentário
	Nacionalidade	Brasil
	Tempo	40min
Sinopse: Dez narrativas de vida de mulheres negras cotistas da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação-Campus X, reunidas em uma autobiografia. As histórias de vida dessas cotistas é um convite ao espectador para problematizar os processos de permanência simbólica e o uso das ações afirmativas da UNEB. Dessa forma, demarca a importância do ingresso ao ensino superior para essas mulheres negras do Extremo Sul baiano.		

Fonte: “Costurando a vida com fios de ferro”

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA NEGROS NO BRASIL: breves reflexões

Corroboro com a afirmação de Petronilha Beatriz Silva (2016, p. 07) de que “a escola, melhor dizendo, a escolarização é um valor para a comunidade negra”, e isso fica evidente na capacidade de ação e articulação em busca do conhecimento nos últimos dois séculos, mostrando a sua inserção no processo de constituição da sociedade brasileira, ainda que os principais manuais de História da educação “excluíram os negros de uma relação com os processos formais de educação” (FONSECA, 2016). Petronilha Silva (2016, p. 08) nos alerta sobre o fato de a sociedade brasileira “confirmar tal imagem, com persistência ao longo dos séculos, [renovando] estratégias com a intenção de manter seus descendentes – os negros de hoje – social e educacionalmente inferiorizados quando comparados à população branca”.

A crença desmedida de que a “escola só foi frequentada por uma população predominantemente branca” (FONSECA, 2005, p. 93) precisa ser reavaliada, a fim de considerarmos a complexidade do processo de escravidão no Brasil que perdurou por quatro séculos. Afinal,

Em meio a esse processo os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade estabelecendo influências que sempre caracterizam o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros (FONSECA, 2016, p. 34).

E, para isso, precisamos estar atentos às subjetividades do nosso povo, seja na condição de livres ou de escravos e, para conseguirmos proceder com a sistematização e a construção desse conhecimento, é necessário vê-los como sujeitos, destruindo a ideia de que negro é sinônimo de escravo.

As experiências dos negros livres eram amplas e não podem ser confundidas como uma simples extensão da escravidão. E ainda, independente de sua condição, os negros demonstravam capacidade de movimentação na sociedade. Isso vem sendo recuperado a partir de análises que revelam as especificidades desses sujeitos sociais que agiram a partir de condições específicas (FONSECA, 2016, p. 45).

As populações negras são atores sociais dinâmicos da sociedade, que se reinventam a partir das condições impostas pelo cotidiano em que estão inseridos. Diante das fontes

analisadas em sua pesquisa, Cynthia Veiga conseguiu perceber a presença de crianças negras e mestiças desde a origem da escola pública:

A História da presença de crianças negras e mestiças na escola pública brasileira [reconhecida] somente recentemente, ganhou destaque na historiografia da educação que, em geral, reproduziu as análises de que as escolas nos anos imperiais eram destinadas às elites. Contudo, na última década, estudos demonstram que as crianças pobres, negras e mestiças estiveram na origem da escola pública brasileira (2016, p. 272).

Ainda corroborando essa prerrogativa, podemos afirmar que o racismo está instaurado estruturalmente na sociedade e, como desdobramento deste, as experiências de discriminação étnico-racial passam a coexistir desde a formação da escola pública brasileira. Isto porque a população branca sempre esteve bem instalada em posições de poder, situação de conforto que ajudou para estigmatizar o povo negro como inferior (VEIGA, 2016).

Essa situação perdura por séculos, ao ponto de os principais manuais de História da educação de viés tradicional, marxista e da História cultural excluírem o povo negro da História da educação, e, quando ousam falar, aparecem como objetos passivos do sistema de escravidão brasileiro. E tudo isso ocorre mesmo depois de certa expansão dos estudos dessa área do conhecimento (FONSECA, 2016).

Ainda assim, na contramão dessa História oficial, muitos são os documentos escritos e iconográficos que trazem à tona outras leituras sobre os mais diversos períodos da História do Brasil, afirmando a presença notória de negros nos mais diversos espaços escolares e de escolarização.

Segundo Marcus Fonseca (2005), é possível identificar nos dados censitários em Minas Gerais a presença de professores negros, crianças pretas, pardas e crioulas nas escolas mineiras do século XIX, ainda que não detalhe com precisão a condição étnico-racial desses estudantes. Estamos falando de uma sociedade hierarquizada racialmente, onde se tornou automática a apresentação da cor dos estudantes. Isso corroborou para que fosse possível o autor notar que

O nível de circulação de pretos, pardos e crioulos na sociedade mineira, porém, está longe de colocar de lado a ideia de que o preconceito não era uma barreira social. No entanto, fornece uma pista, para investigar como esses sujeitos sociais criaram estratégias para enfrentar uma sociedade fortemente hierarquizada e racista, buscando sua afirmação no espaço social (FONSECA, 2005, p. 95).

Neste sentido, Cruz (2005) demonstra que os estudos da História da educação brasileira apresentam algumas limitações, por fatores como:

O termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos políticos administrativos; temática enfocadas em contemplar o Estado e a legislação de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da via social e da riqueza cultural do povo brasileiro (CRUZ, 2005, p. 22).

Os intelectuais do campo educacional interpretam a utilização do termo educação como uma continuidade no tratamento desigual em relação aos povos afrodescendentes e indígenas, pois foi assim que a historiografia oficial edificou um discurso de uma elite possuidora de *status* universal, rebaixando as demais culturas ao atribuir-lhes uma condição de inferioridade.

Indo mais além dessa definição limitadora de educação, a pesquisa de Christianni Moraes percebe que “até a segunda metade do XIX, as aprendizagens de leitura e escrita se davam em momentos dissociados. Tanto no espaço doméstico quanto nas aulas de professores particulares, ou nas ‘aulas públicas’, aprendia-se, primeiramente a técnica da leitura” (2016, p. 98). E, se um dia houvesse tempo, desenvolvia a técnica da escrita e das operações básicas. Devemos destacar que, “mesmo não sendo leitores, nem escritores, os escravos sabiam como e em que circunstâncias deveriam utilizar os códigos escritos” (MORAIS, 2016, p. 101).

Pois, como afirma Silva (2016, p. 08), o domínio desse universo era uma arma de conquista de liberdade e respeito, tendo em vista a construção de cidadania de homens e mulheres. De acordo com Christianni Moraes (2016), o crioulo Cosme Teixeira Pinho de Lacerda, como escrevente de cartório, “revela, a partir de disposições deixadas em testamentos, às preocupações de pais e mães escravos ou forros com a educação de seus filhos, buscando inseri-los do mundo das letras, a partir da contratação de professores particulares” (MORAIS, 2016, p. 102). Por isso precisamos compreender a educação como um universo mais amplo, bem como os processos de escolarização. No entanto, não devemos naturalizar a falta de direitos e a exclusão das minorias no sistema educacional. Então, faz-se necessário,

além de discutir os processos de distinção e exclusão que historicamente pesaram sobre esse grupo social, também no campo educativo, importa

observar suas ações e expressões, tanto para reivindicar quanto para promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito e agente transformador do contexto no qual está inserido (LUZ, 2016, p. 118).

Na História da população negra brasileira, tais casos não foram raros e, não por acaso, adentramos o século XX com uma elite intelectual negra atuante nos mais diversos espaços da sociedade.

Outro fator importante a se considerar é que, como demarca Moraes (2016), após 1860 o Estado passou a repensar a escolarização como um processo de adaptação dos ex-escravos à sociedade brasileira em construção. Além disso, a lei 2.040 de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do ventre livre, já declarava que “serão também matriculados em livro distinto os filhos da mulher escrava, que por esta lei ficam livres” (BRASIL, 1871). Essa lei pode ser pensada como um marco nas políticas públicas quando pensamos na educação para negros, pois, a partir de 28 de setembro de 1879, essas crianças estariam livres e podiam via-de-regra participar dos processos de escolarização da escola pública formal brasileira. Mas como esses sujeitos seriam inseridos nessas novas experiências?

Essas perguntas permitem problematizar que, até aquele momento, o ano de 1879, no qual os primeiros nascidos ingênuos fariam os demarcados oito anos de idade, quando poderiam ser entregues ao Estado, e, assim, terem acesso a uma possível escolarização, nem as escolas estavam instaladas, nem tinham sido criadas associações para encaminhar esta educação, nem tampouco a Assembleia Provincial tinha ainda deliberado sobre como as criar (SOUSA, 2016, p. 231).

Mas, como é costume em terras brasileiras, existia uma lei que o Estado não havia planejado a sua execução e nem as suas consequências para os arranjos societários.

A primeira constituição brasileira de 25/03/1824, artigo 179, item 30, outorga como garantia da inviabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, entre outros dispositivos, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos. De imediato, é importante reafirmar que, pela constituição, os negros livres não foram excluídos do direito à escola pública e gratuita, diferentemente dos escravizados, uma vez que não categorizados como cidadão (VEIGA, 2016, p. 281).

O fato primordial é que essas crianças negras estavam autorizadas pela lei a serem instruídas, já que passavam a gozar da situação de “livres”. Outro dado importante para levarmos em consideração é o fato que

mesmo antes da abolição, já tínhamos, um significativo número de libertos. Aproximadamente 95% da população negra no Brasil era livre à época da abolição do cativeiro. O 13 de maio de 1888 trouxe a liberdade para 723.000 escravos, numa população de 12 milhões de pessoas (MULLER, 2016, p. 398).

E a cada 13 de maio, ainda se faz necessário lembrar à população brasileira que,

Em 1888, se repetiria o mesmo ato “liberado” que a História do Brasil registra com o nome de Abolição ou Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres”. Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja (NASCIMENTO, 2016, p. 79).

E, mais uma vez, a legislação implementada retira das mãos do Estado a responsabilização por justiça social. Tal condição impôs que uma das principais bandeiras dos povos descendentes de africanos escravizados fosse a luta por dignidade humana, contra todas as formas de opressão que a sociedade brasileira impõe aos sujeitos que carregam a marca epidérmica da desigualdade. Esses sujeitos passaram a buscar meios de inserção na sociedade brasileira, sendo que alguns deles sujeitos já estavam bastante conscientes dos seus direitos.

Nesse contexto de criação de meios para obtenção de instrução, a pesquisa desenvolvida por Itacir Luz mostrou que a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLPE),

Fundada oficialmente em 21 de outubro de 1841, na cidade de Recife, (...) era uma associação formada por mestres e aprendizes de ofícios específicos, entre os quais, carpinteiros pedreiros, marceneiros e tanoeiros. (...) Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais teria surgido dessa maneira, ou seja, um pequeno grupo de carpinteiros que trabalhavam junto numa obra de um dos bairros próximos ao centro do Recife organizou, em 1836, uma associação que atendesse aos interesses dos profissionais dos ofícios mecânicos que atuavam na cidade tomando como eixo central o campo educacional (2016, p. 121-122).

Essa ideia surgiu de um dos integrantes da associação que possuía 155 membros, Izidio de Santa Clara, homem negro, trabalhador urbano, de boa instrução e que tinha o costume de ler em voz alta no trabalho. Tal atitude despertou o interesse dos companheiros para a leitura e a escrita.

O livro de matrículas apresenta, na sua página inicial, um termo de abertura redigido pelo próprio Santa Clara, que assumia como diretor da associação. A leitura mais atenta desse registro nos revelou indícios de um homem que não só dominava muito bem a escrita, utilizando uma linguagem rebuscada, mas também uma pessoa minimamente informada quanto às formalidades administrativas, ou mesmo jurídicas, da época (LUZ, 2016, p. 125).

Esse homem, que já possuía certa idade, parecia ter sido instrumentalizado em processos de escolarização não formal, e utilizou o seu conhecimento para favorecer seu grupo social/racial. Além disso, soou como uma grande provocação à sociedade hierarquizada da época, que sempre ligou a negrura à barbárie e à falta de inteligência/intelectualidade.

Nesses processos de escolarização, ainda devemos destacar a atuação de dois padres católicos baianos, o Reverendo Doutor Romualdo Maria de Seixas Barroso e o Cônego Emílio Lopes Lobo, que à época eram simpatizantes das ideias abolicionistas.

Homens da hierarquia eclesiástica católica, tanto o padre Romualdo Maria Barroso como o cônego Emílio Lobo, exerceram a função de diretor da Instrução Pública da Bahia, no momento em que uma questão social elevou-se: o debate sobre o direito de frequentar as aulas públicas provinciais pelos ingênuos - o filho livre da mulher escrava, nascido após a Lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre (SOUSA, 2016, p. 222).

Ainda que a percepção desses dois clérigos sobre a educação fosse preconizar o controle de corpos através da ação homogeneizadora, em diversos momentos da história proferiram ações em favor da escolarização do povo negro, ainda que com viés moralista, em busca da civilização motivada pela cor. Todos os problemas em relação à liberação da instrução de ingênuos na província da Bahia foram dissolvidos em 1881, momento em que o presidente Araújo Bulcão decretou a liberdade dos ingênuos poderem frequentar as aulas públicas primárias (SOUSA, 2016).

Similarmente, autora Cynthia Veiga (2016, p. 293) conseguiu detectar na documentação encontrada que a escola mineira do século XIX sofria diversas tensões raciais dentro das suas salas de aula, “com permanência e aprofundamento do preconceito racial

expresso nos conflitos entre pais e professores, inspetores e professores, professores e alunos, alunos e alunos”. Além disso, era grande a precariedade da condição escolar e de ensino, e a baixa assiduidade estava correlacionada aos quesitos raça e classe. As crianças deixavam de frequentar a escola por inúmeros motivos: falta de vestimenta, uso indiscriminado do trabalho infantil e até mesmo os conflitos raciais dentro da sala de aula. Sabemos que, no Brasil, classe indica raça, e essas crianças eram negras e pobres, como aponta a autora (VEIGA, 2016).

Marcus Vinícius Fonseca já havia alertado a respeito desses conflitos raciais nas escolas mineiras do século XIX e observou que a presença de crianças pardas no interior das salas de aula era notória em número bem expressivo, como demonstra a seguir:

Em relação ao público presente na escola, não encontraremos nenhuma criança que fosse preta, cabra ou crioula e nem tampouco índios, somente brancos e pardos. Em meio à população total de habitantes, foram registradas 39 crianças que frequentavam a escola de primeiras letras, todas do sexo masculino, sendo 34 pardos e apenas cinco brancos (FONSECA, 2005, p.104).

Os dados que o historiador Fonseca nos traz são importantes porque testemunham características muito fortes do século XIX, como a mobilidade de mestiços entre os extratos sociais e a gritante ausência de meninas negras no processo de escolarização. Cynthia Veiga (2016) conseguiu encontrar a presença, ainda que inexpressiva, de meninas e professoras negras nas salas de aula de Minas Gerais no período que corresponde ao século XIX, demonstrando como a intersecção de gênero e raça cerceia os acessos aos espaços de poder.

Para pensarmos sobre a hierarquia racial e o acesso aos espaços de poder, temos a premissa de que

Afro-descendentes eram maioria na escola de primeiras letras, mas nos níveis mais elevados do ensino os brancos predominavam. Este fato demonstra que havia um filtro no sistema educacional que dificultava o acesso dos afro-descendentes aos níveis mais elevados de ensino. Processo muito semelhante ao que encontramos na atualidade (FONSECA, 2005, p. 110).

Essa situação se intensificou durante o século XX, tendo em vista o processo de urbanização e a consequente acentuação dos conflitos raciais pautados nas teorias raciais, eugênicas e nas políticas de branqueamento do final do século anterior, as quais posicionavam o branco em posição socialmente superior, legitimada racialmente. O fato de tais teorias e

políticas ocorrerem no período da transição do império para a república, concomitantemente à abolição, trouxe consequências para população negra, que se viu fora das políticas públicas e dos projetos do Estado, que se absteve de toda e qualquer responsabilidade social para com os recém-libertos (VEIGA, 2016).

Por isso os grupos hegemônicos precisavam construir uma identidade nacional que demarcasse essas diferenças, repensando os espaços de poder que seriam ocupados por uma elite branca e que se estabeleceria como referência hierárquica sociocultural universal, recorrendo para isso ao discurso da inferioridade das “raças” não brancas. Já que,

Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dado a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças (MULLER, 2016, p. 399).

Nos seus estudos sobre o início do século XX, Maria Lúcia Muller (2016) identifica a presença de professoras negras no magistério do Rio de Janeiro. A autora encontrou dados do final da década de 1910 que demonstram um processo de branqueamento do magistério através da representação negativa da população negra, em especial das mulheres. Tais dados foram justificados com base nas teorias raciais que à época se desenvolveram e propagaram-se no interior das instituições de ensino. “A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra e o par antagônico racializado: beleza (branco)/feiura (negro)” (MULLER, 2016, p. 406).

Assim, um lugar de inferioridade teria sido demarcado para a população negra, e, quando esta tentava avançar pelo viés intelectual, esbarrava em obstáculos para que essas pessoas não conseguissem sair do lugar (MULLER, 2016). Contrapondo essa concepção, a população afrodescendente sempre construiu, consumiu e difundiu conhecimentos, o que enfraquece os argumentos de inferioridade intelectual disseminados pela ideologia dominante.

Logo, essa revelação da autora, da presença de mulheres negras no magistério desde o início do período republicano, nos conduz a pensar sobre a ascensão incipiente de uma intelectualidade negra no Brasil, que obteve “domínio da escrita e atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos” (CRUZ, 2005, p. 29). Estas pessoas farão

parte do nascente movimento negro, que despontará como força política mobilizadora de diversos empreendimentos organizados em entidades como a Imprensa Negra (1920), a Frente Negra Brasileira (FNB - 1930), o Teatro Experimental do Negro (TEN - 1944) e a Associação Cultural do Negro (ACN - 1954); esses são alguns exemplos de instituições que garantiam certa expressividade aos interesses da população negra politizada²². Mas, ainda assim, a principal finalidade delas à época era “fundar e manter sociedades beneficentes para unir o grupo em torno dos problemas comuns, colocar as crianças nas escolas públicas ao mesmo tempo em que oferecia instrução através dessas associações” (LUCINDO, 2016, p. 315).

Em 16 de setembro de 1931, a Frente Negra Brasileira foi fundada por um grupo de “homens de cor” que possuíam uma longa jornada de atuação e, por isso, conseguiram um número expressivo de sócios (DOMINGUES, 2016). A

organização político-administrativa da FNB era complexa e diversificada. Havia centralização do poder e predominava uma rígida estrutura hierárquica. No decorrer de sua trajetória, a agremiação possuiu dois presidentes. O primeiro foi Arlindo Veiga dos Santos, que ocupou o cargo até pedir afastamento, em junho de 1934. Com sua saída, assumiu a presidência Justiniano Costa, que até aquela época exercia a função de tesoureiro da entidade. No tocante à origem social, a maior parte dos afiliados de base da FNB tinha origem humilde: funcionários públicos, trabalhadores de cargos subalternos e de serviços braçais. Muitos eram subempregados ou simplesmente desempregados (DOMINGUES, 2016, p. 337).

A entidade possuía relevância social para a sociedade paulistana. Essa capacidade de visibilidade e pressão trouxe algumas vitórias em termos de direitos civis da população negra. A FNB entendia que a educação dos seus membros tinha o poder de erradicar o preconceito racial dentro da sociedade brasileira, ainda que

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (DOMINGUES, 2016, p. 339).

²² Vale ressaltar que se trata de uma minoria da população negra, aquela que tinha maior grau de instrução e, conseqüentemente, estas eram instituições que possuíam limitações, já que não conseguiam atender um número expressivo de pessoas.

Dessa forma, a estrutura educativa precisava ser mais ampla para atender às prerrogativas defendidas no interior da entidade, que era a sua principal e mais potente bandeira de luta. “Em sua maioria, os alunos da escola da FNB eram carentes; por isso a associação esforçava-se para fornecer gratuitamente o material escolar e o uniforme” (DOMINGUES, 2016, p. 343).

Já as ações da Imprensa Negra, na maioria das vezes, restringiam-se a reivindicar espaço, participação e reconhecimento social das pessoas negras diante de uma sociedade dominante racista. “A Imprensa Negra também assumiu outras finalidades, como meio de comunicação, reivindicação dos direitos da raça negra, sendo essa uma das principais formas de expressão desse grupo” (SILVA, 2016, p. 38). Tendo em vista a condição socioeconômica dos seus integrantes, a organização teve muitas dificuldades para conseguir manter suas publicações, o que gerou a inviabilidade da proposta. Segundo Mirian Ferrara,

Com o efeito, os dados fornecidos pelo material empírico e nas entrevistas indicam que a produção e a periodicidade dos jornais da imprensa negra devem sua irregularidade a fatores econômicos. Esse material, pela sua variação de tamanho, número de páginas, qualidade de papel, pouca venda, falta de contribuições financeiras constantes, demonstra a instabilidade sócio-econômica do grupo e ressalta a importância do fator supramencionado, uma vez que o jornal, como vimos, dependia dos recursos financeiros das pessoas responsáveis pelo mesmo (1982, p. 200).

As situações oferecidas acabaram limitando a atuação desse grupo a apenas três períodos: o primeiro período foi identificado pela autora entre 1915 e 1916, o segundo entre 1924 e 1937 e o terceiro de 1945 a 1963. Trata-se de um extenso período de atuação, em que passaram por diversas transformações sociais, e a cada fase houve adaptações de acordo com as demandas do público-alvo. Inicialmente, buscavam apenas abordar a sociabilidade entre os sujeitos sociais da época; no segundo momento, traziam um tom mais reivindicatório, a fim de cobrar a participação ativa do negro na sociedade brasileira, em todos os campos da esfera pública; e, no último momento de atuação, tentaram agir pelo viés de conscientização, visando efetivar os direitos dos negros e negros nos setores econômico, cultural e social (FERRARA, 2012).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi protagonista de um trabalho formidável realizado no Rio de Janeiro, que ainda carece ser merecidamente reconhecido no Brasil. Seus integrantes estabeleceram como objetivo contribuir em ações que corroborassem para a dissolução dos conflitos raciais no Brasil. As atividades do TEN eram realizadas nas

dependências da União Nacional dos Estudantes (UNE), espaço onde os seus integrantes se dedicavam em parte do tempo a ensaiar peças e, noutra parte, à realização de curso de alfabetização de adultos coordenado por um homem negro, que conseguiu atender cerca de 600 pessoas. O público-alvo era composto por operários, empregadas(os) domésticas(os), favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos etc. (ROMÃO, 2005). Ofereciam uma perspectiva de educação

emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro; na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade dos brasileiros (ROMÃO, 2005, p. 119).

Seguindo esses princípios, obtiveram certo prestígio dentro da comunidade negra e, segundo Romão (2005), ampliaram as suas ações por meio do *jornal Quilombo*, que possuía um caráter educativo, formativo e denunciava práticas de racismo e discriminação contra a população negra nos mais diversos aspectos. Inclusive, denunciou, em alguns dos seus números, o racismo de instituições escolares que recusavam as matrículas e/ou perseguiram as crianças negras no cotidiano escolar, quando estas tinham suas matrículas aprovadas. Ainda vale ressaltar a forte atuação das mulheres negras dentro do TEN, que se tornaram atrizes e lideranças políticas, além de criarem órgãos representativos, como a Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras (ROMÃO, 2005).

Nesse mesmo segmento, também tivemos a presença e a necessária atuação da Associação Cultural do Negro, fundada em São Paulo em 1954, contabilizando, dentre os membros, 23 homens, 02 mulheres negras. Segundo Petrônio Domingues, aquela era

uma entidade destinada a congregar as pessoas interessadas no movimento de coordenação, esclarecimento, dentro do campo econômico, cultural, político e social, a base de arregimentação de famílias, que tivesse por finalidade fundamental a desmarginalização e recuperação social de todos os elementos que vivem em situação marginal, principalmente o negro (2007, p. 02).

Todo esse trabalho foi desenvolvido em torno da inserção da população negra numa sociedade racialmente hierarquizada e que não estava preocupada com a resolução dos problemas da “gente de cor”. Por isso essa entidade, “ao longo de sua trajetória, caracterizou-

se por ser uma organização em defesa dos direitos dos negros e não ‘de todos os elementos que vivem em situação marginal’” (DOMINGUES, 2007, p. 02). E para isso, contou com o apoio, por exemplo, da Imprensa Negra paulista, que também atuava na época, e conseguiram realizar eventos que ficaram marcados na História do Brasil, como a comemoração dos setenta anos de abolição. Na tentativa de estabelecer uma conexão do que ocorria com o povo negro brasileiro e no mundo, Petrônio Domingues (2007, p. 04-05) afirmou que,

Pode-se dizer, inclusive, que sua atuação tinha uma perspectiva diaspórica, daí ela ter se posicionado em defesa dos negros dos Estados Unidos e do outro lado do Atlântico. Em 1957, alguns conflitos explodiram nos Estados Unidos, originados pela aplicação de uma lei que determinava o fim do segregacionismo racial nas escolas. A ACN organizou um ato de solidariedade aos negros estadunidenses e, ao mesmo tempo, enviou uma carta ao então presidente Dwight Eisenhower, congratulando-o por sua posição favorável à integração racial. Em 1960, a entidade promoveu um ato público em apoio aos negros que estavam sendo vítimas de violência na África do Sul e, em 1961, liderou os protestos a favor dos refugiados e mortos na luta pela liberação nacional de Angola.

A ACN teve uma atuação de baixa expressividade durante o período da ditadura civil-militar, devido às condições sociais impostas pelo período, e, diante do quadro instalado, encerraram as suas atividades. Quando mais tarde tentaram reabrir, não havia mais a mesma sintonia, o que resultou no fim definitivo dessa entidade.

As associações e entidades negras que nasceram nas primeiras décadas do século XX entendiam a educação como instrumento fundamental para resolver os inúmeros problemas sociais e raciais da população negra brasileira, a fim de adentrarem no seio da sociedade brasileira com a mínima dignidade promovida pela escolarização. No entanto, o espaço formal de educação sempre foi hostil para com a população negra, já que havia escolas que dificultavam o acesso através de exigências descabidas ou pelo simples veto das matrículas dos estudantes negros (DOMINGUES, 2016). Daí a necessidade de criarem outros espaços possíveis para a escolarização dos seus pares, fornecendo oportunidades e condições mínimas para uma possível inserção social. Assim, chegaram inclusive a criar escolas, como, por exemplo, a experiência do Centro Cívico Palmares (1926-1929), que desenvolveu uma atuação educativa muito importante através da

criação de uma escola com certa estrutura pedagógica. Funcionando na sede da entidade, as aulas ocorriam nos períodos diurno e noturno. Ensinava-se a ler, a escrever e a contar, como gramática, geografia, história, aritmética e

geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas. De acordo com matéria publicada no jornal Progresso, o Centro Cívico Palmares chegou a ter um “curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto”, de lá saíram alguns alunos que ingressaram nas “escolas superiores do país” (DOMINGUES, 2016, p. 336).

Percebe-se que os negros e as negras brasileiras tiveram inúmeras experiências e empreendimentos na busca pela escolarização, na tentativa de terem mais oportunidades nos distintos espaços/tempos em que atuaram. E isso implica em revisitar a construção de uma História que foi omissa e injusta para com esses e essas sujeitas. Contrapondo a História oficial, é imprescindível reconstruirmos as trajetórias e as perspectivas da população negra. Quando Petrônio Domingues (2016) aponta para o fato de que a população negra entendia a importância da educação como meio de eliminar certas desigualdades de ordem racial na sociedade brasileira, indicando os empreendimentos realizados pelo nosso povo que os levaram às escolas de ensino superior, estamos falando do total interesse e aptidão dos mesmos para os campos da instrução formal, da educação e da intelectualidade. Assim são destruídas algumas falácias vigentes na sociedade brasileira, edificadas a partir do discurso de uma pretensa inferioridade intelectual das “raças não brancas”. Trata-se de afirmações recorrentes no contexto do pós-abolição, respaldadas no discurso racista (e pretensamente científico).

2.1. O “racismo à brasileira”: o lugar da mulher negra no imaginário social brasileiro

O “racismo à brasileira”, também travestido de “democracia racial”, precisava alcançar uma solução para a sociedade brasileira: o “embranquecimento”.

A ideia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório. Foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instilados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX (GUIMARÃES, 1999, p. 53).

Era preciso salvar a identidade brasileira que estava sendo ferida, sendo necessário purificar a raça negra através do intercruzamento com a raça ariana (ou como diz o senso comum: “limpar a raça”). Isto se daria visto que o homem branco heterossexual representava,

dentro desse mundo hierárquico, o mais forte e mais inteligente, e, a partir de uma releitura do “darwinismo social”, prevaleceria o mais apto.

Desde o final do século XIX até os primeiros anos do seguinte, havia a crença de que o branco era racialmente superior ao negro, e que, no rebento de uma relação inter-racial, o material genético preponderante seria o do branco, logo, paulatinamente esse fenótipo tornar-se-ia dominante. Assim, segundo o entendimento da época, em curto espaço de tempo teríamos uma sociedade majoritária ou quase totalmente branca – o que não se efetivou.

Já a partir dos anos 1930, momento em que o mestiço foi transformado em símbolo nacional, constrói-se aos poucos o mito do encontro pacífico entre as três raças que compunham o povo brasileiro. Esse contexto irá dividir negros e mestiços, criando um maior grau de dificuldade para que eles afirmem as suas identidades étnico-raciais. Paralelamente, o corpo da mulher negra acabou sendo visto como instrumento dessa colonização-miscigenação, argumento bastante conveniente para assegurar o lugar da elite dominante (SILVA, 2011).

Assim,

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O ‘problema’ seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

A mulher negra adquire um papel simbólico dentro do imaginário social brasileiro que se perpetua até os dias atuais: como objeto sexual. Esse papel será reiterado em obras como *Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, na qual Gilberto Freyre foi primordial para divulgar, em nível internacional, as harmônicas e cordiais relações raciais desenvolvidas e praticadas no Brasil. Essa obra ganhou relevância internacional e teve um papel fundamental na popularização da ideia de “democracia racial”.

É de comum acordo entre inúmeras teóricas, como Lélia Gonzalez (1980), Sueli Carneiro (2003) e Silvana Silva (2011), que se construiu uma imagem feminizada e sexualizada da mulher negra e indígena durante esse período, e popularizou-se a ideia de que “o corpo da mulher negra que serve como instrumento no processo de miscigenação, ao menos no mundo das representações” (SILVA, 2011, 168).

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003, p. 01).

As relações inter-raciais que geraram os mestiços brasileiros que compuseram cenas de muitos romances na literatura brasileira devem ser relembradas tomando consciência de que foram efetivadas através do estupro da mulher negra e indígena. “O estupro colonial da mulher negra pelo homem branco no passado e a miscigenação daí decorrente criaram as bases para a fundação do mito da cordialidade e democracia racial brasileira” (CARNEIRO, 1995, p. 546). Por isso é tão caro evidenciar a violência por trás da ideia de mestiçagem, “muitas vezes louvada no país”. Afinal, essa tentativa de romantização da miscigenação procura escamotear a violência (RIBEIRO, 2018).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) consegue pensar sobre esse momento de forma muito assertiva, pois entende que o branqueamento compulsório do povo brasileiro advém da necessidade de apagamento das marcas das raças que por séculos têm sido caracterizadas como bárbaras, além da necessidade de ocidentalizar essas(es) sujeitas(os). Esse discurso teve grande eficácia, pois cristalizou a ideia de que no Brasil somos herdeiros de apenas um povo, o branco ocidental. Daí emana a necessidade de racializar para demarcar os espaços de poder, que fazem parte do projeto de colonialidade.

Nesse contexto histórico profuso começaram a surgir outras compreensões sobre o conceito de raça, com razões extremamente relevantes naquele período. O “racismo defensivo” ou o “antirracismo” conseguiram solidificar seus fundamentos durante o século XX, com todas as consequências advindas dos discursos “racistas”. Por isso, os “antirracistas” têm como objetivo primordial “demonstrar o caráter não-científico e mitológico da noção de ‘raça’ e denunciar as consequências inumanas e bárbaras do racismo” (GUIMARÃES, 1999, p. 42). Assim, os movimentos com recorte racial começaram a utilizar o termo raça como uma categoria imprescindível para a compreensão das relações hierarquizadas na sociedade, a fim de denunciar e combater os efeitos do racismo.

O racismo e o sexismo nos colocam numa sociedade que vê a mulher negra apenas com dois tipos de qualificação, a “doméstica”²³ e a mulata²⁴. Não que eu veja esses trabalhos

²³ Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares. E tudo isto acrescido pelo problema da dupla

como indignos, o problema é condicionar essas sujeitas a esse lugar único na sociedade. É como se o tempo passasse e a mucama e a mãe preta nunca deixassem de existir (GONZALEZ, 1982).

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, cianice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Muitas dessas representações são consolidadas através da mídia, e não é por acaso que “representamos 25,4% da população, 51,5% da população feminina e 80% das trabalhadoras domésticas” (XAVIER, 2019, p. 25), demonstrando, com certa expressividade, como esses papéis ainda estão arraigados às mulheres negras. Segundo Preta Rara (2019), há uma estimativa de que o Brasil possui a maior população de empregados domésticos, na cifra de aproximadamente sete milhões.

As mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalhos considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado, ou seja, os trabalhadores sem carteira

jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar, e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos nos cuidados dos mais novos (as meninas de um modo geral, encarregam-se da casa e do cuidado dos irmãos mais novos). Após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia. E isto sem contar quando tem de acordar mais cedo (3 ou 4 horas da “manhã”) para enfrentar as filas de postos de assistência médica pública, para tratar algum filho doente; ou então, quando tem de ir às “reuniões de pais” nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas “psicológico” de seus filhos, que apresentam um comportamento “desajustado” que os tornam “dispersivos” ou incapazes de “bom rendimento escolar (GONZALEZ, 1982, p. 98).

²⁴ O mito que se trata de reencenar aqui é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra se transforma única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. Isto, sem contar o cinema e a televisão. E lá vai ela feericamente luminosa e iluminada, no feérico espetáculo. (GONZALEZ, 1984, p. 228).

assinada, os autônomos, os trabalhadores familiares e os empregados domésticos (CARNEIRO, 2011, p. 129).

Dados de 2016 denunciam que, entre as mulheres negras, 39,6% ainda vivem relações de trabalho precárias (RIBEIRO, 2017). Muitas não usam os equipamentos de segurança, correndo o risco de morte. E, quando empregadas, ganham em média a metade do que ganham as mulheres brancas, compondo o que Sueli Carneiro chama de “matriarcado da miséria”, termo que ela pega emprestado do poeta Arnaldo Xavier.

Preta Rara (2019) adverte que só a partir de 1972 as funções domésticas foram reconhecidas como trabalho, momento em que também passou a ser obrigatório o registro em carteira, ainda que os patrões geralmente não cumpram com o combinado. Deste modo, a historiadora e rapper acredita que “a senzala moderna continua sendo o quartinho da empregada”. Preta Rara (2019) nos apresenta um fator importante: “o trabalho doméstico foi por muito tempo hereditário para as mulheres”. Dessa forma, concordamos com Djamila Ribeiro (2016) quando ela diz que precisamos transgredir os espaços impostos, além de parar de corporificar mulheres negras como homogêneas.

Desse mesmo universo, também temos o termo mulata, utilizado na mídia em geral, e, pelos brasileiros, é empregado desde o período colonial e serve para denominar negros de pele mais clara, frutos dos estupros das mulheres escravizadas pelos senhores de engenho.

A palavra de origem espanhola vem de “mula” ou “mulo”: aquilo que é híbrido, originário do cruzamento entre espécies. Mulas são animais nascidos da reprodução dos jumentos com éguas ou dos cavalos com jumentas. Em outra acepção, são resultado da cópula do animal considerado nobre (*equus caballus*) com o animal tido de segunda classe (*equus africanus asinus*). Sendo assim, trata-se de uma palavra pejorativa que indica mestiçagem, impureza, mistura imprópria que não devia existir (RIBEIRO, 2018, p. 141).

Lugar social que existe há muito tempo e que hoje recebe novas roupagens através, por exemplo, da imagem da “globeleza”, onde as mulheres são escolhidas a dedo como “as mais bonitas”, em geral, de pele mais clara e cabelos lisos ou cacheados, e que são eleitas para ocuparem tal posto numa emissora televisiva de prestígio e alcance internacional. Fortalecendo o turismo sexual, isso invoca às mulheres negras a condição exótica e, a partir de seus corpos, determina que toda mulher negra necessite saber sambar, esquecendo que não somos um monobloco, e muito menos um pedaço de carne (RIBEIRO, 2018).

Dentro desse universo profuso, e na tentativa de refletir essas trajetórias dos corpos-negros-mulheres no Brasil, invocarei as mais velhas, construindo um diálogo interseccional, trazendo à baila alguns conceitos caros a essa pesquisa. Aos poucos, tentaremos costurar os retalhos que darão forma a esses corpos, as reflexões serão construídas a partir do convite feito por Muniz Sodré em *Pensar Nagô* (2017), que consiste em viver as diversas temporalidades para recontar os fatos, através do movimento de vaivém (passado/presente) ancorado na ancestralidade.

Por tudo isso, é passível de compreensão que o “corpo-negro-mulher” tem suas particularidades, uma vez que ele é manipulado e objeto de ação e intervenção política. Dependendo da forma como se torna visível, pode trazer à tona uma gama de referências problemáticas (CARDOSO, 2012). Dentre elas, percebe-se a articulação do sexismo e do racismo atuando juntos sobre a imagem de representação social da mulher negra, que incide sob a consciência cultural e coletiva das sociedades colonizadas, corporificando os preconceitos.

2.2. Corpo-negro-mulher no ocidente

A autora nigeriana Oyèrónké Oyewùmí, no livro intitulado *The invention of women: making an African sense of western gender discourses* (1997), nos apresenta reflexões necessárias para entendermos como as relações de poder se estruturam nas sociedades ocidentais. O que incide em afirmar que as opressões se estruturam a partir da ideia que “a biologia é destino” e, se avaliarmos no decorrer dos séculos, esse se constitui como ponto central do pensamento ocidental. A partir daí, “a noção de que diferença e hierarquia na sociedade são biologicamente determinadas continua a gozar de credibilidade, mesmo entre cientistas sociais que pretendem explicar a sociedade humana em outros termos que não os genéticos” (OYEÙMÍ, 1997, p. 01). Temos, como exemplo, a forma como ao longo dos últimos séculos buscaram explicar as diferenças de gênero, raça ou classe através da biologia.

Isso nos impede, por exemplo, de compreender as complexidades desses marcadores sociais em outros formatos de sociedades, espaços em que as diferenças emergem e que vão de encontro com os pressupostos que fundamentam o ocidente, entendendo diferença como algo desviante da normalidade (OYEÙMÍ, 1997). O que leva a interpretações de que sujeitas(os) diferentes são automaticamente enquadradas(os) como geneticamente inferiores e, geralmente, utilizam-se disso para ratificar uma posição social desfavorecida. Como vimos anteriormente no primeiro capítulo, esse discurso biologizante foi o fundamento das teorias

raciais dos séculos XIX e XX que condicionaram as mulheres negras no lugar de subalternidade no imaginário social brasileiro, o qual ainda é acionado no século XXI, com vistas à perpetuação das opressões.

A noção de sociedade que emerge dessa concepção é que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres. Uso a palavra “corpo” de duas maneiras: primeiro, como uma metonímia para a biologia e, segundo, para chamar a atenção para a fisicalidade que parece estar presente na cultura ocidental. Refiro-me ao corpo físico e às metáforas do corpo. Ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, pode-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas (OYEÙMÍ, 1997, p. 02).

Visualizar sujeitas e sujeitos a partir de corpos incide perceber como esses indivíduos entendem seus lugares no mundo, o que implica afirmar que tudo gira em torno dos seus corpos e suas histórias. Quando há violação dos lugares previamente estabelecidos, seus corpos são violentamente punidos, excluídos, uma vez que o corpo é político (OYEÙMÍ, 1997). Oyèrónké Oyewùní (1997) constrói a argumentação a partir dos escritos de Elizabeth Grosz, mostrando que nas sociedades ocidentais modernas, o corpo é uma espécie de “texto, sistema, signos” que precisam ser “decifrados, lidos e interpretados”. Como afirma LÍlian dos Prazeres (2019), o corpo é alvo de controle, de disciplina e múltiplas violências, é o principal instrumento para as relações de poder.

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes para compreender a realidade, então sugerem diferenças epistemológicas entre sociedades (OYEWÙMÍ, 1997, p. 03).

Surgindo assim a necessidade de explicar as diferenças a partir da corporalização, essa regra se aplica a inúmeros grupos: “mulheres, primitivos, judeus, africanos, pobres”; estes receberam o rótulo de “diferente”. “Elas são o Outro, e o outro é um corpo” (OYEWÙMÍ, 1997, p. 04)²⁵. O diferente precisa ser controlado, disciplinado e normatizado para ser aceito;

²⁵ “O diferente em relação ao self”. (IN: KILOMBA, Grada. “The Mask” In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast. Verlag, 2. Edição, 2010. Jessica Oliveira de Jesus. A Máscara. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 174).

“poderíamos chamar de ‘adestramento’, fazendo-o se enquadrar nos parâmetros das estruturas sociais em vigor” (PRAZERES, 2019, p. 118).

Aqueles corpos que não se enquadram nesses parâmetros são alvo de opressões de narrativas que colocam “o corpo como o local e causa de diferenças e hierarquias na sociedade. (...) Nenhuma diferença é elaborada sem corpos posicionados hierarquicamente” (OYEWÙMÍ, 1997, p. 11). Isso nos leva a perceber a sociedade em que estamos inseridos, a partir de binarismos “homemXmulher”, “brancoXnegro”, e assim por diante. Alguns cientistas sociais esquecem, por exemplo, de pensar as múltiplas identidades que emergem entre uma extremidade e outra. Existem múltiplas formas de vivenciar raça, gênero, classe, religião em todo o Ocidente, daí a necessidade de um pensar interseccional.

O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas (AKOTIRENE, 2018, p. 40).

A interseccionalidade nos permite romper com o essencialismo e a ideia de universalismo que por muito tempo buscaram aplicar-se a todas(os), esquecendo da multiplicidade que implica o “ser” no mundo. Entendemos interseccionalidade a partir do que Carla Akotirene (2018) e Cláudia Pons Cardoso (2012) propõem, conceituando o termo a partir do pensamento da Norte-americana Kimberlé Crenshaw, que define:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

A autora supracitada postula que, para compreender as relações raciais brasileiras e entender os seus pontos cegos, é imprescindível que as vivências e as experiências distintas de cada sujeita(o) sejam consideradas. O que implica, inclusive, na necessidade de uma diversidade de olhares de toda a sociedade e, sobretudo, que o Estado planeje políticas

públicas que garantam a dignidade humana. “A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos” (AKOTIRENE, 2018, p. 58).

As contribuições apontadas por Oyewùmí (1997) me fizeram perceber como o Brasil também segue essa lógica visual, ao concluir que essas relações dialéticas têm como *self* uma figura masculina dominante branca²⁶. Em sociedades em que o visual (ver) está em segundo plano, outras narrativas emergem sem sofrerem tanto os impactos do controle dos corpos para a manutenção de instituições, tais como a família, o Estado, a escola.

Essa dimensão da corporalização dos marcadores sociais na sociedade brasileira é uma realidade palpável, na qual os dados denunciam as inúmeras violências que as instituições sociais praticam contra os corpos lidos como “diferentes”, o “outro”. A primeira vez que vi essa discussão, sobre a classificação das sujeitas a partir do olhar biologizante, foi por meio da tese de doutorado intitulada *OUTRAS FALAS: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*, de Cláudia Pons Cardoso, que nos convida a pensar sobre como a mulher negra brasileira é vista nessa sociedade, que implica lê-las a partir de um “corpo-negro-mulher”. Desde o primeiro contato, essa discussão tem tido destaque e influenciado a construção desta pesquisa, como uma categoria essencial para entendermos os múltiplos sentidos do ser “mulher negra” nas sociedades Atlântico-diaspóricas. Essa categoria nos possibilita visualizar o modo como essas múltiplas violências atuam nesses corpos, trazendo à tona referências problemáticas edificadas sobre essas sujeitas no Brasil, como apontamos no tópico anterior²⁷.

Nas últimas décadas, no entanto, essas sujeitas têm ressignificado o corpo negro no Brasil, utilizando-o como instrumento de resistência.

As ativistas negras protagonistas de práticas discursivas feministas se colocaram/colocam a partir de um corpo negro. Quando falo de corpo, refiro-me ao corpo social, historicamente formado a partir de experiências marcadas por embates e estratégias de sobrevivência na diáspora, nas sociedades pós-coloniais racializadas (CARDOSO, 2012, p. 60).

²⁶ “(...) Que grande alienação ser forçado/a a identificar-se com heróis brancos e rejeitar inimigos que aparecem como Negros. Que decepção, sermos forçados(as) a olhar para nós mesmos(as) como se estivéssemos no lugar deles(as). Que dor, estar preso(a) nesta ordem colonial (KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast. Verlag, 2. Edição, 2010. Jessica Oliveira de Jesus. A Máscara. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 175).

²⁷ “O cruzamento do racismo e sexismo geram vulnerabilidades e ausência de seguridade social para as mulheres negras (AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade. /Carla Akotirene; Coordenação Djamila Ribeiro. – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018, p. 58.)”

Nessa problemática, o corpo-negro-mulher é recortado com um ator político que subverte a ordem desapiedada, busca romper a “jaula” das ideologias construídas a partir de suas experiências na diáspora e com o *não-lugar* ao qual tentaram condenar e aprisionar negros e negras²⁸ (DEUS, 2011).

Afinal, o processo de eugenia intermediado pelo Estado brasileiro concretizou ainda mais o olhar biologizante, colocando o corpo negro como objeto, feio, violento, preguiçoso, intelectualmente incapaz, propenso a problemas com alcoolismo, demônio, animal, de sexualidade exacerbada, exótico²⁹. A autora Maria Aparecida de Oliveira Lopes consegue identificar nos seus estudos sobre beleza na Imprensa Negra Paulista que “a marginalidade era associada a um conjunto de gestos, um jeito do corpo” (2011, p. 151). Nesse sentido, o corpo possui uma linguagem que está submetida a uma ordem imposta pela cultura e pelos olhares do outro. Reafirmando o que Oyewùmí (1997) nos apresentou, o corpo na sociedade brasileira é um texto a ser lido e um signo a ser decifrado, a partir do qual sabemos sobre ele e também sobre o que é dito sobre ele.

No pós-abolição, o branqueamento demarcou que a negrura, ou seja, o “corpo extremo negro” é algo a ser rejeitado para buscar o seu oposto, o “corpo extremo branco”, ou ao menos o mais próximo possível – o corpo mestiço. “É nesse processo que corpo e cabelo operam como símbolo de identidade negra” (GOMES, 2017 p. 78). Corroborando com o que Lílían Prazeres ressalva, “é no corpo que a hegemonia penetra moldando as identidades ou identificações” (2019, p. 114). Daí a necessidade da “comunidade negra [tomar] o corpo negro como um espaço de expressão identitária, de transgressão e de emancipação” (GOMES, 2017 p. 78), como foi colocado pela autora Cláudia Pons Cardoso (2012), uma vez que o racismo está arraigado nas entranhas de nossa sociedade.

Isso implica em romper com as jaulas criadas para os corpos negros, em geral, e para o corpo-negro-mulher, em específico. Mas por que corpo-negro-mulher? As pessoas são lidas na sociedade por meio dos seus corpos e, no Brasil, as mulheres negras vêm experienciando isso sobremaneira de uma forma muito agressiva. Portanto, o visual atua de forma incisiva, porque o seu primeiro sinal de diferença se dá pela racialização e, num segundo momento,

²⁸ (...) A mulher negra em seu comparativo colocando que, nesse esquema, a mulher negra só pode ser o Outro e nunca a si mesma. Para ela, existe um status oscilante que ora pode permitir que a mulher branca se coloque como sujeito, assim como o homem negro, entretanto a autora rejeita a fixidez desse status. (RIBEIRO, Djamila. **“O que é lugar de fala?”** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017, p. 39).

²⁹ A raça associada às características físicas, à condição social e ao comportamento esperado atribui ao corpo negro um significado/sentido na sociedade (SILVA, 2014, p. 271).

pela sexualização. Então, para a mulher negra, antes de ela ser mulher ela é um corpo-negro.³⁰ E é a partir desses signos que os lugares e os papéis sociais dessas sujeitas são demarcados na sociedade brasileira, é também é por isso que o corpo negro é um lugar de memória, de recordação, de afirmação, de negação, de violências, mas também de libertação.

Pensando nesse corpo como um lugar de memória³¹, Zélia Amador de Deus diz que

O corpo negro carrega consigo a História de muitos povos. No corpo de cada um de nós, onde quer que estejamos, existem muitas Histórias nele gravadas, que pode ser tanto uma História de negação, quanto uma História de luta de resistência, o que nos incumbe de uma grande responsabilidade, porque não é só a nossa História individual que estamos construindo (2011, p. 04-05).

A autora nos leva a apreender esse corpo negro na diáspora atlântica como portador de toda uma História ancestral, um verdadeiro espaço de memória. Tendo em vista que nada foi trazido de suas terras além dos seus corpos, grafados com toda a sua memória ancestral, eles são os responsáveis pela manutenção e conservação dos traços culturais das sociedades africanas escravizadas. Afinal, esse “corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidades, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais” (SANTOS, 2009, p. 33). Os corpos negros “possuem memória” individual e coletiva, através da qual afirmam e recordam dos seus, perpetuando a História dos nossos; e, através da performance³², alcançam outros indivíduos e mantêm viva a História dos amerifricanos da diáspora via ancestralidade³³.

Precisamos romper com as imagens violentas construídas no Brasil sobre os corpos negros, pois isso tem retirado de toda essa população a possibilidade de viver. Os instrumentos de coerção do Estado brasileiro “matam um jovem negro a cada 23 minutos”, porque os signos desses corpos são lidos como um problema na sociedade brasileira (XAVIER, 2019). Esse é o mesmo país em que o assassinato de mulheres negras aumentou 54,8% em 2015 (RIBEIRO, 2016). Está na hora de vermos os corpos negros não mais em jaulas, condenados à morte, mas como corpos belos que podem ser livres, amados, e que

³⁰ Mulheres negras são a maioria das vítimas de feminicídio, a maioria das vítimas de violência obstétrica.

³¹ Corpos negros são os principais responsáveis pela reconstrução de suas tradições, utilizando essa geografia como instrumento de resistência, através da língua, religião, dança, da música, indumentária.

³² “Na performance se cria inteligibilidades sobre as construções de gêneros/sexualidade e práticas discursivas em que os indivíduos se inserem” (PAULA, 2012, p. 01).

³³ “A ancestralidade também é a inserção numa comunidade e o sentimento de pertencimento alimentado pela capacidade de traçar a genealogia e contar as histórias do coletivo” (PETIT, 2008, p. 03).

continuem perpetuando outras narrativas através das memórias inscritas em sua pele, no seu movimento, na sua fala, no seu toque e no seu olhar.

E, quando pensamos no corpo-negro-mulher, não cabe mais determinarmos que esses corpos sejam apenas a mulata (fogosa), a doméstica (indolente), a mãe preta (passiva), como mostrado no tópico anterior. Mulheres negras são um universo de possibilidades. E não apenas esse “corpo-objeto” pronto para o abate e/ou embate, mesmo que “a carne negra ainda continua sendo a mais barata do mercado!” (PIEIDADE, 2017, p. 30).

É imprescindível pensar esse corpo-negro-mulher a partir da perspectiva das religiões de matriz africana, tal como Vilma Piedade nos apresenta essa outra dimensão do corpo, como um espaço sagrado:

Na nossa Tradição, as mulheres são portadoras de muito axé. O nosso corpo, morada dos Orixás, é um corpo que dança. É um corpo liberto. A dança de Iansã representa bem o que estou tentando dizer – “Xô, xô, xô, ecuru”, ou seja, seus movimentos rítmicos espantam os eguns. Ela dança, se mexe, é a própria transformação, o movimento. Isso é circular para todo Axé, todo o Terreiro. Por meio das danças rituais, as mulheres incorporam a força cósmica criando possibilidades de transformação e mudança. É o lugar do Saber Ancestral. Por meio da dança, o corpo é um território livre (2017, p. 31).

Precisamos escrever Histórias em que o corpo-negro-mulher seja esse território livre que rompe com o corpo padrão dominante, que seja esse corpo que dança “com ações corporais carregadas de significados” (SANTOS, 2009, p. 34), trazendo a movimentação necessária para a construção de outras narrativas. Essas mulheres do terreiro performam “um papel não apenas religioso/cultural”, mas que mantém posições de poder e se tornam um sustentáculo econômico, afetivo e moral dentro de suas famílias, sejam elas sanguínea ou de santo (GONZALEZ, 1982, p. 102-103).

Precisamos questionar os modelos de mulher universal e reconhecer experiências distintas através das suas performances identitárias. “É muito importante para as novas gerações que mulheres negras, historicamente representadas como puro corpo, sem alma e humanidade, sejam reconhecidas como símbolo de beleza” (XAVIER, 2019, p. 56). Para essas mulheres negras que por muito tempo buscaram o branqueamento como solução, como aponta Lopes (2011), a beleza negra possui aqui um sentido político de resistência: a “estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (GOMES, 2017, p. 79). Tendo o próprio corpo como a maior ferramenta de expressão, as

mulheres negras diaspóricas “foram marinheiras das primeiras viagens transatlânticas trafegando identidades políticas reclamantes da diversidade” (AKOTIRENE, 2018, p. 26), ao usar “os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil” (GOMES, 2017, p. 97).

Compreendendo a dinâmica que se instaura sobre o corpo-negro-mulher na sociedade brasileira, e entendendo os significados dados a ele, torna-se latente a necessidade de desconstruir esse corpo como um espaço de confinamento, para apresentá-lo como um portador de memória ancestral que traz, em seu cerne, a polifonia de Histórias que precisam ser visibilizadas e respeitadas. Dessa forma, o “corpo-negro-mulher” é uma categoria analítica imprescindível na discussão levantada nessa pesquisa, seja para desconstruir o imaginário social brasileiro, assim como para reconstruir o seu importante valor político na denúncia do racismo, do sexismo, do capitalismo global e da colonialidade do poder. Por isso, nos interessa compreender a luta do Movimento de Mulheres Negras e do feminismo decolonial, já que elas são as principais responsáveis pela elaboração dos conceitos apontados acima.

2.3. Movimento de mulheres negras no Brasil: racializando a luta

O surgimento do feminismo no Brasil (Movimento de Mulheres – MM) reporta ao final do século XIX e início do XX, com organizações ainda tímidas influenciadas pelas discussões que circulavam na Europa e que chegaram ao nosso país por meio dos operários imigrantes que estavam preocupados, principalmente, com a luta por melhoria das condições de trabalho das indústrias. Ana Alice Alcantâra Costa (2006) traça uma linha histórica do feminismo, sendo possível visualizar uma divisão cronológica a partir de ondas.

No Brasil, a primeira onda se situa nas primeiras décadas do século XX e se caracterizou como feminismo sufragista de cunho conservador. Aquelas mulheres estavam preocupadas com o direito ao voto, os direitos trabalhistas, e questionavam a divisão sexual dos papéis de gênero, reivindicando participação social e política. Inspirado em ideais socialistas e anarquistas trazidos pelas trabalhadoras imigrantes, o movimento surgiu principalmente entre a classe operária. Ele teve a sua atuação enfraquecida diante do cenário autoritário que aos poucos se instaurava em todo o país (COSTA, 2006).

Em meados do século XX, a América Latina tornou-se um palco de efervescência “social, política e econômica” (GOMES, 2017, p. 33) quando, entre as décadas de 1960 e 1980, emergiu no Brasil uma ditadura civil-militar. Tais convulsões políticas inspiraram

inúmeras revoltas e movimentos sociais, que culminaram na campanha das “Diretas Já!”. Foi em meio àquele contexto de enfrentamentos diversos que ressurgia o feminismo brasileiro (denominado movimento de mulheres), que foi a segunda onda feminista, também denominado de feminismo da resistência (COSTA, 2006).

O feminismo militante no Brasil, que começou a aparecer nas ruas, dando visibilidade à questão da mulher, surge, naquele momento, sobretudo, como consequência da resistência das mulheres à ditadura, depois da derrota das que acreditaram na luta armada e com o sentido de elaborar política e pessoalmente essa derrota (SARTI, 2004, p. 37).

Tais conflitos incitaram as mulheres a romper com as imposições de padrões sociais, o autoritarismo e o patriarcalismo. Por muito tempo, diversas ativistas lutaram para a escrita da História das mulheres e, para isso, foi necessário questionar o silêncio das fontes. Era alarmante a invisibilidade histórica das mulheres na História nacional e, nesse sentido, após a ocupação dos espaços públicos e privados, passou a ser possível a emergência de outras narrativas, inclusive na academia. Consequentemente, a busca por visibilidade desencadeou, na década de 1970, “seguindo a tradição da historiografia da Escola dos Annales”, os estudos voltados para “as mulheres”. Assim sendo, as mulheres “foram, então, resgatadas dos porões e sótãos da antiga forma de narrar à história, tornando-se, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de novas narrativas históricas” (CARDOSO, 2012, p. 74). O início dos estudos estava voltado para dois objetos: “feminismo como movimento organizado” e a “história das mulheres” com recorte “no mundo do trabalho doméstico” (CARDOSO, 2012).

A ONU declarou 1975 como o ano internacional da Mulher, gerando visibilidade ao movimento feminista. Segundo Cynthia Sarti (2004), o Movimento de Mulheres no Brasil só se consolidaria como força social e política na década de 1980.

As idéias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular (SARTI, 2004, p. 42).

A partir desse momento, as subjetividades passaram a ser consideradas pelo movimento de mulheres, o feminismo como categoria universal passava a ser repensado, e as

outras várias e múltiplas nuances que compõem o “ser mulher” passaram a ser visualizadas. Essas mudanças se inserem no contexto de pensar feminismo no plural, percebendo-se, assim, as várias vertentes do ser mulher e a necessidade de entendermos os diversos feminismos que emergiam do Movimento de Mulheres³⁴.

Toda a atuação social e política das mulheres colaboraram significativamente para o processo de redemocratização do país, que, em suma, contou com a participação efetiva da sociedade civil através dos movimentos sociais. “Os movimentos sociais urbanos organizaram-se em bases locais, enraizando-se na experiência cotidiana dos moradores das periferias pobres, dirigindo suas demandas ao Estado como promotor de bem-estar social” (SARTI, 2004, p. 38). Esse novo cenário implicou numa reforma constitucional importante, a de 1988, momento histórico com forte participação do movimento das mulheres, do movimento negro, do movimento indígena, dos movimentos dos trabalhadores sindicais e sem-terra, dentre outros que sentiram a necessidade de pautar uma sociedade que atendesse às demandas de um povo pluriétnico.

Assim, essas iniciativas de lutas, resistências, combates e conflitos resultaram na promulgação da Constituição Federal do Brasil em 05 de outubro de 1988, que garantia alguns avanços com relação aos direitos sociais no país, sendo que “os grupos negros e feministas, especialmente conseguiram incluir leis anti-racistas e anti-sexistas” (TELLES, 2003, p. 71). Do ponto de vista dos direitos humanos, trata-se de uma constituição revolucionária, sendo um divisor de águas para todos os grupos sociais que lutaram por sua alteração, garantindo, assim, os direitos civis das minorias políticas.

Os direitos humanos simbolizam uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo (PIOVESAN, 2005, p. 36).

³⁴ “Nos anos seguintes, o movimento social de resistência ao regime militar seguiu ampliando-se, novos movimentos de liberação se uniram às feministas para proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais. Muitos grupos populares de mulheres vinculadas às associações de moradores e aos clubes de mães começaram a enfocar temas ligados a especificidades de gênero, tais como creches e trabalho doméstico. O movimento feminista se proliferou através de novos grupos em todas as grandes cidades brasileiras e assume novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher, e a sexualidade. O feminismo chegou até a televisão revolucionando os programas femininos, nos quais agora, junto às tradicionais informações sobre culinária, moda, educação de filhos etc. apareciam temas até então impensáveis como sexualidade, orgasmo feminino, anticoncepção e violência doméstica” (SARTI, 2004, p. 60).

A constituição de 1988 surgiu como proposta de um futuro melhor para milhares de brasileiros(as) que, até então, não tinham seus direitos garantidos pelo Estado. Emergia ali um novo olhar para as relações sociais, o primeiro passo para repensar modelos de sociedade e cidadania, apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já ter caminhado nesse sentido, ao entender que “determinados grupos, precisam de uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos” (PIOVESAN, 2005, p. 38). Nesse universo macro, “a população afro-descendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social” (PIOVESAN, 2005, p. 38).

É importante considerarmos que a Declaração dos Direitos humanos lançou novos precedentes, de forma que, junto ao direito à igualdade, nascia também outro preceito fundamental, “o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2005, p. 38). A constituição brasileira se inspirou nesses ideais, e devemos recordar que não é por acaso que a ela se atribui o nome de “constituição cidadã”. O Brasil acabava de sair de um período ditatorial, sendo esse documento o marco do nosso processo de redemocratização, já que foi escrito por inúmeros representantes da sociedade civil com o objetivo maior de resguardar “o povo brasileiro”.

Acredito que o marco da luta do movimento negro em geral foi o momento em que o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo disseminado na sociedade brasileira, determinando que as ações racistas devessem ser punidas. Ronaldo Jorge A. Vieira Júnior afirma que,

Quando comprovadas as práticas discriminatórias e racistas, as mesmas eram consideradas, inicialmente, contravenções e depois de 1989, com a edição da Lei Nº 7. 716, de 1989 – conhecida como Lei Caó, que regulamentou o inciso XLII do art. 5º da Constituição Federal de 1988, crimes, que poderiam repercutir no campo do direito civil, suscitando reparação de natureza pecuniária (2007, p. 85).

Desde então, a carta constitucional abre precedente para que os movimentos organizados reivindiquem reparações à população negra pelo histórico e experiência de escravidão no país. É importante notar que a mudança de postura do Estado parece buscar a

inclusão universal de todos os sujeitos na sociedade brasileira através do artigo 5º³⁵ da Constituição Federal Brasileira, quando afirma que somos todos iguais, sem quaisquer distinções. A população negra no Brasil, em tese, estaria suscetível a gozar dos mesmos direitos que os brancos, inclusive, daqueles que por muitos anos foram reivindicados pelo movimento negro – os direitos sociais: “Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 07).

No entendimento dos movimentos sociais, o acesso à educação formal abriria margem para a conquista do poder, uma vez que a:

Procura da instrução e da educação, como forma de mobilidade e contribuição para a inserção de um segmento majoritário na sociedade, sempre foi uma meta perseguida pelos afro-brasileiros. Nesse sentido as irmandades, associações culturais e recreativas negras procuraram instituir escolas de alfabetização para seus associados, logo após a abolição (SILVA, 2002, p. 141).

A luta por direitos, em especial o acesso à educação da população negra no Brasil, tem se mostrado uma constante, mesmo com promulgações de leis favoráveis a tais demandas. Isso fica explícito com o aumento, ainda modesto, das mulheres negras que frequentam o ensino formal, que, por seu intermédio, conseguem ascender, mesmo que timidamente, ao ensino superior, principalmente a partir da década 1990 (QUEIROZ, 2008).

Nesse ínterim emerge da sociedade brasileira, especificamente de dentro do movimento negro³⁶, o movimento de mulheres negras brasileiras³⁷. Como afirma Lélia Gonzalez,

³⁵Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - Ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV - É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V - É assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem; VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (BRASIL, 1988, p. 5).

³⁶ Em 1974, em resposta à exclusão racial de carnavais anteriores, um grupo de negros de Salvador, Bahia, fundou o bloco de carnaval Ilê Ayê, exclusivamente para negros. As ações do Ilê Ayê em favor da negritude sinalizariam a transição das mobilizações culturais do passado para um protesto negro moderno. (...) A transição à política negra moderna se completou em 1978 com a formação do Movimento Negro Unificado – MNU. Em julho daquele ano, cerca de 2.000 mil negros se reuniram em frente ao Teatro Municipal de São Paulo para protestar contra a existência generalizadora da discriminação racial no Brasil (TELLES, Edward Eric. Da democracia racial a ação afirmativa. IN: Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica/Edward Eric

É a partir do MN que nos organizamos, e não do MM. No caso da dissolução de algum grupo, a tendência é continuar a militância dentro do MN, onde, apesar dos pesares, a nossa rebeldia e espírito crítico se dão num clima de maior familiaridade histórica e cultural. Já no MM, essas nossas manifestações muitas vezes foram caracterizadas como antifeministas e “racistas às avessas” (o que pressupõe um “racismo às direitas”, ou seja, legítimo); daí nossos desencontros e ressentimentos (2011, p. 19).

Isso ocorre porque o movimento de mulheres acreditou numa opressão comum a todas as mulheres, descolorindo e desracializando, e as colocando na categoria popular, o que impede de visualização das “mulheres de cor” em toda a sua dimensão. Afinal, esse pensamento

sugere que as mulheres compartilham a mesma sina, que fatores como classe, raça, religião, preferência sexual etc. não criam uma diversidade de experiências que determina até que ponto o sexismo será uma força opressiva na vida de cada mulher. O sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade. Ser oprimida significa ausência de opções. É o principal ponto de contato entre o oprimido(a) e o opressor(a). Muitas mulheres nesta sociedade têm escolhas (por mais inadequadas que possam ser) (hooks, 2015, p. 197).

Diante do exposto, é admissível que essas sujeitas se incomodem com as pautas de reivindicação do movimento feminista hegemônico, tendo em vista todo o processo histórico ao qual, principalmente as mulheres negras foram condicionadas, a partir dos processos de colonização e colonialidade.

Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um

Telles/ tradução. Nadjeda Rodrigues Marques; Camila Olsen. – Rio de Janeiro: Relumê Dumará Fundação Ford, 2003, p p. 69-70).

Nilma Lino Gomes define o “Movimento Negro Unificado” enquanto “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da História e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23 -24).

³⁷ Optamos por fazer um recorte no Movimento de Mulheres Negras brasileiras, mas é importante ressaltar que o movimento de mulheres no Brasil é algo mais abrangente, que pauta os inúmeros feminismos e que, segundo a literatura construída, é dividido por ondas. E nesse contexto de espaço/tempo, algumas estudiosas apontam que estamos vivendo a quarta onda.

contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (CARNEIRO, 2003, p. 01).

O que a autora expõe dialoga com as lições de “feminismos informais” apresentadas por Cláudia Pons Cardoso (2012, p. 76), de que as “mulheres negras, de modo geral, pelas mulheres pertencentes aos segmentos populares, desde o período escravista” percebem o mundo a partir de pontos diferentes. “Para estas mulheres, a intimidade da vida e do trabalho doméstico ou a separação entre os espaços público e privado nunca tiveram a mesma significação que para as mulheres brancas de elite”. Por isso, a busca pela recuperação das narrativas de mulheres que não cabem no modelo de “mulher universal” deu início ao movimento feminista negro brasileiro, organizado politicamente, “pois a contribuição das mulheres negras na luta contra as relações patriarcais” há muito tempo “tem sido ignorada” (CARDOSO, 2012, p. 78).

Nesse sentido, foi entendido que era preciso galgar espaços e ter pautas que nos representassem, apropriando-se e reclamando por direitos (CARDOSO, 2012). As repercussões da luta de mulheres negras na América Latina acabam corroborando e fortalecendo a construção do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras que, em 1988³⁸, promoveu o I Encontro Nacional de Mulheres Negras. As mulheres negras estavam pensando nesse

Novo olhar feminista e anti-racista, [que] ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Afinal, o “corpo-negro-mulher” é atravessado por múltiplas identidades que não cabem dentro de uma militância limitadora; a mulher negra é uma sujeita histórica interseccionada por raça, orientação sexual e identidade de gênero (RIBEIRO, 2017).

³⁸ A década de 1990, segundo Costa (2006), inaugura a terceira onda feminista.

Por tudo isso, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas (GONZALEZ, 2011, p. 14).

Neste sentido, feministas e ativistas negras brasileiras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, fundadoras dessas instituições e percussoras da teorização do feminismo negro a nível internacional e nacional, acreditam que o racismo é o principal eixo articulador das sociedades latino-americanas, mas que também impacta as relações de gênero.

Isso me levou a investigar a colonialidade que atua sobre o gênero, abordado por María Lugones:

Solo al percibir género y raza como entretramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término «mujer» en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica (2008, p. 82).

Por isso é importante questionar o emprego de categorias que não incluem as realidades experienciadas por mulheres negras. “Um dos problemas do pensamento feminista foi perceber o movimento como um projeto único, moldado para a mulher branca, ocidental, de classe média, instruída” (PIEDEDE, 2017, p. 12). No contexto brasileiro a colonialidade atua fortemente sobre gênero, daí a necessidade de implantarmos metodologicamente a interseccionalidade. Afinal,

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (AKOTIRENE, 2018, p. 43).

Isto implica em entender como o patriarcado age em contexto de colonialismo, já que os elementos que compõem o poder eurocêntrico não coexistem de forma isolada, mas interseccionada. O processo de diferenciação foi imposto a todas as pessoas do mundo através do colonialismo europeu, para que, assim, ocorresse o processo de dominação tanto social-material quanto intersubjetiva.

Por lo tanto, «colonialidad» no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad (LUGONES, 2008, p. 79).

Isso nos coloca diante da necessidade de realizar a crítica ao feminismo hegemônico e de buscar valorizar as experiências das “mulheres de cor”, que, “por desconhecerem o manejo da escrita e da erudição, não deixaram registros escritos sobre suas ações, de forma que suas vozes e protagonismo estão silenciados assim como outras ações de enfrentamento ao sexismo continuam invisibilizadas” (CARDOSO, 2012, p. 85).

Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas por-não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos. Homens colonizados não eram compreendidos como em falta por não serem como-mulheres. O que tem sido entendido como ‘feminização’ de ‘homens’ colonizados parece mais um gesto de humilhação, atribuindo a eles passividade sexual sob ameaça de estupro. Esta tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina dos/as colonizados/as (LUGONES, 2008, p. 937).

Esse processo de violência ao qual as(os) sujeitas(os) colonizadas(os) foram submetidas(os) molda todas as relações estabelecidas no interior dessas sociedades, que são percebidas e visualizadas a partir uma lógica dicotômica criada pelo Europeu. Isso implica em colocar a “mulher colonizada” como uma categoria vazia, pois a colonialidade do gênero

ainda permanece esvaziando todos os seus processos de resistências³⁹ empreendidos durante a colonização e o pós-colonização.

Com um olhar interseccional sobre as(os) sujeitas(os), é possível detectar os pontos cegos do movimento negro e do Movimento de mulheres apontando outros caminhos. Por exemplo,

A solidariedade de que nos fala é a base da organização que, nem sempre, se acomodaram aos moldes formais, mas que sempre foram constantes e que se constituíram em resistência aos processos de dominação patriarcais, uma solidariedade historicamente construída, a partir de embates e estratégias de sobrevivência na diáspora, nas sociedades pós-coloniais marcadas pelo racismo, uma solidariedade que dá corpo aos Movimentos de Mulheres Negras no Brasil (CARDOSO, 2012, p. 86-87).

A partir movimento feminista negro conseguimos visualizar a “mulher de cor” e todas as intersecções que atravessam nossos corpos. Porque antes éramos excluídas, e daí surgiu a crítica ao feminismo hegemônico, como nota bell hooks (2015). A realidade de onde as mulheres negras surge é um universo de solidariedade para a sua sobrevivência, então o que o feminismo hegemônico propõe não é nada inusitado. Afinal, como diz Vilma Piedade (2017), a Dororidade é o conceito que une as mulheres racializadas, pois a dor é comum a todas elas; daí a importância da interseccionalidade como metodologia feminista negra para pensar as sociedades pós-coloniais, diaspóricas, cisheteropatriarcais, racistas, capitalistas etc. (AKOTIRENE, 2018).

Assim uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista (BAIRROS, 1995, p. 461).

Isso nos permite entender como as diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, religião, geracionais e região implicam a ausência de mulheres negras em cursos de prestigiosas universidades, em contraponto com a forte presença no trabalho doméstico. Dessa forma, concordo com a definição de feminismo proposta por Luiza Bairros:

³⁹ A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão resistência → seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno (LUGONES, 2008 p. 940)

Feminismo é o instrumento teórico que permite dar conta da construção de gênero como fonte de poder e hierarquia que impacta mais negativamente sobre a mulher E a lente através da qual as diferentes experiências das mulheres podem ser analisadas criticamente com vistas à reinvenção de mulheres e de homens fora dos padrões que estabelecem a inferioridade de um em relação ao outro (1995, p. 462).

Esses movimentos têm colaborado para repensar o modelo de sociedade que queremos no futuro, apontando os problemas e propondo soluções. E, a partir das leituras analisadas, é notório como o Movimento de Mulheres Negras brasileiras fez empreendimentos que trouxeram resultados visíveis e palpáveis para a sociedade brasileira, e hoje se consolida como referência internacional de organização política e social.

No final da década de 1990, outras lutas de recorte racial foram iniciadas por parte dos movimentos sociais, uma vez que as políticas de ações afirmativas despontam como ações cruciais a serem aplicadas nas instituições brasileiras, principalmente aquelas relativas ao ensino superior.

3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: passagens da História

No Brasil colonial o ensino secundário era ministrado pelos jesuítas, especialmente para os filhos dos portugueses nascidos na colônia, descendentes de uma elite colonial que, quando terminava a educação elementar, se deslocava até a metrópole em busca do ensino superior. Segundo Arabela Oliven (2002), a universidade de Coimbra formou em torno de 2.500 jovens brasileiros.

Clarissa Neves e Carlos Martins (2014) entendem o ensino superior no Brasil como um acontecimento tardio quando comparado com os contextos europeu e latino-americano, nos quais, desde o século XVI, já se havia fundado as primeiras universidades. Afinal, os governantes não vislumbravam vantagens na criação dessas instituições.

As primeiras escolas brasileiras de ensino superior surgiram apenas no século XIX, após a transferência da corte portuguesa para a América. Com a presença da família real na colônia, iniciou-se uma série de modificações nas grandes cidades brasileiras, sobretudo no Rio de Janeiro, enquanto as demandas culturais da elite brasileira eram atendidas pela criação de diversas instituições oficiais, como a Escola de Cirurgia, a Academia de Militares, a Escola de Belas Artes, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Essas instituições foram instaladas nas cidades consideradas importantes, seguindo o modelo das escolas francesas (OLIVEN, 2002). O seleto grupo de pessoas que se formava nessas instituições obtinha diplomas e ocupava as posições sociais mais privilegiadas, além de instantaneamente receber o título de doutor, que lhes permitiria pertencer à elite nacional (MARTINS, 2002).

Durante o período imperial não houve criação de universidades, sendo que a vigência do pensamento positivista à época colaborou significativamente para o atraso da sua implantação no Brasil. Oliven (2002) ressalta que, durante a primeira república, alguns líderes políticos consideravam a universidade uma instituição medieval e atrasada para o Novo Mundo, ao passo que faziam inúmeras defesas para a criação de cursos laicos de orientação técnica e profissionalizante.

Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que teve como chefe da pasta o ministro Francisco Campos. Naquele período foi aprovado o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Neste mesmo governo houve a criação da Faculdade de Educação, que tinha como objetivo a formação de professores para atenderem o ensino secundário que, até então, era muito fragilizado (OLIVEN, 2002). Uma das características do governo Vargas é a tentativa de

atender a “todos”. Logo, diante da crise da igreja católica e da premente tentativa de recristianização das elites do país, nesse período surgia a primeira universidade católica brasileira subordinada à hierarquia eclesiástica, que por isso ganhou o título de “Pontifícia”.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo. Considerando sua estrutura política e organizacional, a instituição desponta como um marco na História do ensino superior brasileiro, tornando-se também o maior centro de pesquisa do nosso país (OLIVEN, 2002). A elite intelectual laica daquele período sempre almejou a universidade pública no Brasil, além de propor a institucionalização da pesquisa no ensino superior (MARTINS, 2002). Por isso a Universidade de São Paulo marca o seu lugar nesse cenário, possuindo caráter elitista ao oferecer cursos de prestígio, já que estava voltada para qualificar a alta sociedade paulistana.

Na década de 1940 houve a expansão na rede de ensino, e alguns fatores colaboraram para isso, dentre eles a entrada da mulher no mercado de trabalho e educacional. Isso colabora para que essas sujeitas buscassem inserir-se nas universidades, visando formação para a sua atuação no ensino elementar (OLIVEN, 2002). Além disso, durante o período da república nova houve um intenso processo federalização e criação de novas universidades por todo o país, além do surgimento de diversas universidades estaduais. Outro fator a ser considerado é a urbanização da sociedade, o que também corroborou para o aumento da demanda e da expansão do ensino. No entanto, a autora Marilena Chauí ressalta que,

Com relação às universidades federais: de um lado, aceitação acrítica do modo como foram criadas para servir aos interesses e prestígio de oligarquias locais que as transformaram em cabides de empregos para clientes e parentes, não lhes dando condições materiais – bibliotecas, laboratórios, sistema de bolsas e de auxílios – para funcionarem como verdadeiras universidades; de outro, desconsideração, por parte do Poder executivo, das lutas das universidades federais para superarem essa origem e se transformar em universidades propriamente ditas (2001, p. 38).

Essas situações se devem ao fato de a sociedade brasileira possuir aspectos autoritários enraizados, reforçados por comportamentos institucionalizados mediante as ações do Estado.

O início da década de 1960 pode ser considerado como um momento de grande vitalidade para o ensino superior brasileiro. Em 1961 foi criada a Lei nº 4.025 de Diretrizes e Base da Educação, que, na prática, reforçaria o modelo tradicional das instituições de ensino superior vigentes no país. Já em 1964, após o golpe civil-militar que tomou o poder pelas armas, as universidades tornaram-se alvo do governo federal, inclusive tendo o seu movimento estudantil desmobilizado e docentes afastados, uma vez que todos eles eram

considerados pessoas subversivas (MARTINS, 2002). Em 1968 houve uma reforma universitária, considerada por Antônio Carlos Pereira Martins (2002) como um fator positivo em meio àquele universo caótico:

A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD) (MARTINS, 2002, p. 02).

No entanto, essas alterações não conseguiram atingir as faculdades isoladas que cresceram alarmantemente naquele período por incentivo do próprio governo vigente, não havendo monitoramento do trabalho desenvolvido. Isso se deve à marcante presença da ideologia neoliberal e à sua consequente alienação. Afinal,

De fato, o neoliberalismo nos cai como uma luva porque afirma ideias e práticas antidemocráticas; o pós-modernismo político nos assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista de nossa política; e a terceira via oferece um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos com as ideias do “terceiro setor” e de “comunidade solidária”, isto é, com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira (CHAUÍ, 2001, p. 34).

A instauração de algumas dessas premissas é perceptível durante a ditadura civil-militar, como, por exemplo, o verdadeiro desmonte da educação elementar pública brasileira, que atendeu aos interesses dos proprietários das grandes redes de escolas privadas do país. Afinal, como a autora discorre no texto *Escritos sobre a universidade*, a educação no Brasil nunca foi estabilizada como um direito do cidadão, mas como privilégio de uma pequena parcela da população.

Isto levou, na década de 1980, a uma redução progressiva da demanda para ensino superior; a instabilidade política da época influenciou consideravelmente esse quadro. Ao mesmo tempo, incentivado pelo governo, houve o aumento dos estabelecimentos privados de ensino voltados, objetivamente, para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Logo, esses sujeitos e sujeitas não estariam preparados para disputar os concorridos

vestibulares das universidades públicas, restando-lhes as instituições privadas de ensino superior, que vêm para suprir essa demanda do mercado educacional (CHAUI, 2001, p. 36).

O crescimento da iniciativa privada nesse campo é uma realidade praticamente universal, e isso se deve à redução da participação direta do Estado na sua manutenção (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 36). Isso é uma característica brasileira, especialmente após a reforma do Estado⁴⁰, que passou a compreender direitos sociais (educação, saúde, cultura) como serviços.

A reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas a produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo dos serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado (CHAUI, 2001, p.177).

A falta de investimentos por parte do Estado na educação, mais precisamente na universidade pública, faz parte de um projeto global de política universitária, afinal, os investidores já compreendem o potencial mercadológico do ensino superior (SANTOS, 2008). Isso fica visível em países que passaram por períodos de ditaduras, caracterizados pela busca desmedida por expansão econômica. No Brasil vivenciamos, por exemplo, o chamado “milagre econômico”, momento em que a crise social, política e econômica era maquiada por uma suposta modernização (fundamentada em empréstimos e relações de dependência que inauguraram a exorbitância da nossa dívida externa), buscando a total alienação da sociedade. Boaventura de Souza Santos (2008, p. 17) ressalva que, ao longo das últimas três décadas, os

⁴⁰ Está em curso, no Brasil, a chamada Reforma do Estado. Seu Plano (desenhado em organogramas e fluxogramas) e sua implantação (justificada em dezenas de ‘exposições de motivos’) pretendem ser uma ‘engenharia política’ que visa adaptar o Estado brasileiro às exigências impostas pela nova forma do capital, que não careceu, nos anos 1940-1970, do Estado como parceiro econômico e regulador da economia. Definida como racionalizadora e modernizadora, a Reforma tem como objetivo redefinir e redistribuir as atividades estatais em quatro campos:

- 1- O Núcleo Estratégico do Estado (os três poderes; o poder executivo presente por meio dos ministérios) para definição do exercício do poder;
- 2- As atividades Exclusivas do Estado, definidas pelo Núcleo Estratégico e que não podem ser delegadas a instituições não estatais.
- 3- Os Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços; o Estado provê tais serviços, mas não executa uma política, nem executa diretamente o serviço. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura, as utilidades públicas.
- 4- O Setor de Produção para o mercado, isto é, as empresas estatais (CHAUI, 2001, p. 175-176).

países de passado ditatorial ainda sentem os efeitos de uma crise gerada pela perda da sua autonomia, pois o real objetivo é a não divulgação de conhecimento crítico. Nesse sentido, Santos (2008) concorda com Marilena Chauí (2001) quando esta relata que

A heteronomia é econômica (orçamentos, dotações, bolsas de financiamentos de pesquisas, convênios com empresas não são decididos pela própria universidade), é educacional (currículos, programas, sistemas de créditos e de frequência, formas de avaliação, prazos, tipos de licenciaturas, revalidação de títulos e diplomas, vestibulares e credenciamento dos cursos de pós-graduação não são decididos pela universidade), é cultural (os critérios para fixar graduação e pós-graduação, a decisão quanto aos números de alunos por classe e por professor, o julgamento de currículos e títulos, a forma da carreira docente e de serviços são critérios quantitativos determinados fora da universidade), é social e política (professores, estudantes e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar à sociedade, nem decidem a quem vão prestá-los, de modo que a decisão quanto ao uso instrumental cultural produzido ou adquirido não é tomado pela universidade). A afirmação da autonomia universitária ora é uma burla safada ora um ideal impossível (2008, p. 58).

Toda essa situação prioriza a ideia de produtividade quantitativa e não a qualidade do serviço prestado, criando um cenário de competitividade e hierarquização das relações tecidas dentro da universidade, tornando-as uma eterna disputa de poder. Chauí (2008) diz que esse quadro de funcionamento é muito parecido a uma empresa, o que nos coloca um passo à frente nessa corrida pela privatização, principalmente após a reforma do Estado que passou a entender a educação como um serviço. Neste sentido, o Estado preconizará a massificação do ensino através da sua proposta de modernização, que consiste em

escolarizar definitivamente a graduação, destinada a formar professores de segundo grau; (...) Afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores cujo desempenho os habilitará a participar de núcleos, institutos e centros de excelência da USP, ou fora dela; (...) estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleos e centros de excelência (CHAUÍ, 2001, p. 165-166).

Logo, a hierarquização da produção do conhecimento é demarcada, sendo esse um dos pontos altos para o processo de mercadorização educacional. Esse é um projeto que está em curso e se concretizará, no longo prazo, na limitação do poder de ação e decisão das comunidades universitárias (SANTOS, 2008).

Na década de 1990, o ensino superior voltou a se expandir no Brasil, época considerada por Clarissa Neves e Carlos Martins (2014) como a segunda onda de expansão. Os autores destacam um “acesso ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão”, uma característica marcante que apresenta um público estudantil em sua maioria branco e com forte presença de mulheres nas universidades estaduais (NEVES; MARTINS, 2014, p. 108). A forma de ingresso dessas(es) estudantes se dá através de provas de vestibulares e do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e, atualmente, a inclusão de jovens de baixa renda no ensino superior se dá por meios de inclusão, financiamento e ações afirmativas, como as cotas, o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (NEVES; MARTINS, 2014).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) é um órgão de fomento à pesquisa, e os auxílios disponibilizados pelo mesmo concentram-se substancialmente em universidades da região sudeste, com destaque para o estado de São Paulo (SCHWARTZMAN, 1999. p. 08), dados que comprovam, uma vez mais, o caráter elitista dessas instituições. Pensando sobre todo esse quadro, numa tentativa de responder às questões do ensino superior hoje, Boaventura de Souza Santos propõe uma globalização contra-hegemônica, pois, para ele,

A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. O objetivo consiste em resituar o papel da universidade pública na definição e resolução coletiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global. O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias (2008, p. 52).

Isso ocorre porque durante muito tempo, a universidade secular, colonial, hegemônica e branca vem excluindo os grupos sociais e os saberes subalternos por meio de fórmulas e técnicas de domínio, exclusivas da elite intelectual. Estas transformam sujeitos em meros “objetos de pesquisas”, as quais, em muitos casos, mostram como resultado apenas uma “História dos vencidos”. Neste sentido, concordo com o autor sobre a importância de uma radical democratização das universidades, através de uma reforma colaborativa sustentada pelos diferentes grupos sociais que outrora foram marginalizados por essas instituições. No

entanto, é preciso repensar: Qual é o espaço das minorias na universidade? De quais processos de inclusão dispomos? Como eles foram implementados? Acredito que a democratização do ensino superior é, sem sombras de dúvidas, um fato que começou a se concretizar com a chegada do novo milênio (anos 2000), com a luta anti-racista e anti-sexista.

3.1. A Democratização de acesso ao ensino superior: anos 2000 e as políticas de ações afirmativas/reparativas no Brasil

Edward Telles (2003) afirma que o movimento negro conseguiu denunciar o modo inapropriado com que o conceito meritocracia era politicamente utilizado, “desvelando que algumas heranças do racismo científico permanecem até os dias atuais” (GOMES, 2017, p. 71). O Movimento Negro conseguiu, inclusive, colaborar na consolidação da raça como um campo de estudos legítimo e de grande interesse no meio acadêmico. Mas isso não bastava. Era preciso avançar em busca da garantia dos direitos promulgados pela constituição federal, o que implicou na realização de uma série de ações na segunda metade da década de 1990.

Em 1995 ocorreu uma marcha em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, ocasião na qual os líderes do movimento conseguiram expor suas principais pautas no congresso nacional em uma conversa com o então presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa conversa resultou na fundação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, cujo objetivo era o desenvolvimento de políticas públicas de valorização da população negra (TELLES, 2003, p. 77). Desse grupo de trabalho surgiram diversos seminários sobre o tema, realizados nas cidades de Salvador e Vitória, a partir dos quais foi possível elaborar 46 propostas de ações afirmativas, “abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde”, as quais, no entanto, não foram plenamente executadas por falta de recursos públicos (MOEHLECKE, 2016, p. 423).

Essas ações caracterizaram-se como um avanço, já que, oficialmente, era a primeira vez que o Estado ouvia formalmente as reivindicações do Movimento Negro. Em 1996, o presidente FHC “criou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, que recomendava objetivos de curto, médio e longo prazo para mulheres, pessoas com deficiência física, povos indígenas e pessoas negras” (TELLES, 2003, p. 78). O presidente havia reconhecido, em suma, o impacto do racismo para a população negra brasileira. Em contrapartida, a sociedade civil voltou a se movimentar, criando, por exemplo, 124 programas de combate à discriminação em todo o país (TELLES, 2003).

Por serem particularmente importantes, vale destacar as iniciativas tomadas para promover e apoiar negras nas universidades. Dentre as iniciativas não-governamentais estavam cursos em várias cidades brasileiras para ajudar (às vezes carentes e negros) a serem aprovados no vestibular. O primeiro desses cursos começou no Rio de Janeiro em 1994, por iniciativa de Frei David, que contou com o apoio da Igreja, organizações de participantes e continua a servir como modelo nos dias de hoje (*ibidem*, p. 80).

Nesse mesmo período também houve a atuação pontual do Instituto da Mulher Geledés, que selecionou adolescentes negras de famílias pobres para receberem bolsas de estudos para que conseguissem concluir o ensino universitário e, quem sabe, galgar importantes espaços no mercado de trabalho. Nesse momento o governo brasileiro se retirava de cena, sendo que a sua única reaparição se daria através do reconhecimento das históricas comunidades negras rurais (quilombos) (TELLES, 2003).

O silêncio do Estado trouxe para as comunidades negras a necessidade de buscar alianças que as fortalecessem. Dessa forma, a vigência da globalização também trouxe efeitos para os movimentos sociais. Nesse sentido, se desenvolviam cada vez mais tratados e conferências, na tentativa de garantir os direitos humanos e utilizar-se politicamente de tais instrumentos. Assim, o MNU brasileiro passou a participar desse sistema internacional, “[d]essas conferências internacionais e suas convenções [que] pressionaram os países a se posicionarem com respeito aos direitos humanos aos olhos da comunidade internacional” (TELLES, 2003, p. 84). Uma vez signatário, o país passaria a comprometer-se com as leis e os acordos internacionais, ciente de que o seu descumprimento poderia afetar transações internacionais, pressionando principalmente os países de terceiro mundo a respeitarem as regulamentações e os acordos firmados.

Por isso, as mulheres negras começaram a buscar junto aos organismos internacionais a garantia desses direitos. Exemplo disso foi a forte presença do movimento negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, que pautou como um dos seus objetivos a discussão das ações afirmativas e reparadoras (VIEIRA JÚNIOR, 2007).

Na sua pauta estava a tentativa de responsabilização dos Estados que adotaram sistemas escravocratas pelas sérias consequências destes para as populações afrodescendentes, os quais deveriam, segundo essas reivindicações, ressarcir seus descendentes. No entanto, essa não foi a primeira vez em que se discutiu políticas de ações afirmativas no Brasil. Devemos recordar que,

Nos anos de 1980, Abdias Nascimento, suplente de um senador do Rio de Janeiro, tornou-se o primeiro congressista a defender explicitamente no congresso a população afro-brasileira. A partir de 1991, com a 49ª Assembleia e a eleição de uma mulher negra e pobre, Benedita da Silva, que levantou questões raciais em sua campanha de base, desde 1989 os negros no Congresso Nacional começaram defender a pública e regularmente questões raciais. Desde então os deputados Paulo Paim do Rio Grande do Sul, Bem Hur Ferreira do Mato Grosso, Luiz Alberto, da Bahia, todos membros do Partido dos Trabalhadores – PT, e outros, têm tomado posições firmes na defesa dos direitos dos negros (TELLES, 2003, p. 72).

Todos esses projetos foram desconsiderados pelo parlamento brasileiro, já que estes eram/são temas que atingiam diretamente a elite dominante, que não queria (e ainda não quer) perder seu *status quo*. Afinal, de uma forma ou outra, o MNU estava desenvolvendo no Brasil ações afirmativas muito eficazes, apesar de não alcançarem a grande massa.

Em Genebra, na Conferência preparatória, houve uma imensa insatisfação da delegação presente. Segundo Edward Telles,

Provocado pela ausência de brasileiros no painel sobre soluções para o racismo, Abdias do Nascimento, de 85 anos, gritou da plateia, questionando a integridade dos organizadores quanto a inclusão do Brasil. Outros ativistas se juntaram nesse esforço também questionando a ausência histórica dos negros entre os representantes do governo brasileiro. Um jovem diplomata da embaixada brasileira, enviado especificamente de Pretória para monitorar os debates, repetidamente proclamou que o Itamaraty e o governo brasileiro não discriminavam. Como era de se esperar, os ativistas negros brasileiros reagiram e uma troca à viva-voz aconteceu, chamando a atenção dos norte-americanos e dos sul-africanos para o caso brasileiro. Eles perceberam, finalmente, que os seus países livres de segregação oficial do apartheid e começando a enfrentar o contra-argumento da neutralidade racial, tinham muito o que aprender com o Brasil (2003, p. 89).

Esses episódios colaboraram significativamente para que a Declaração de Durban atendesse a alguns dos inúmeros anseios dos movimentos sociais ali reunidos. Para a Conferência de Durban, mulheres negras de treze organizações se reuniram na cidade do Rio de Janeiro para deliberar sobre as proposições da sua participação, revelando sua preocupação com a internacionalização da luta e mostrando, através de dados, as condições de vida das mulheres negras no Brasil (CARNEIRO, 2011).

Todo esse processo gerou um verdadeiro frisson na imprensa e nas ciências sociais. Os principais jornais brasileiros começaram a publicar matérias diárias sobre as questões raciais no Brasil, sobre o racismo e a Conferência Mundial. “Durante a semana entre os dias 25 e 31 de agosto, os cinco maiores jornais brasileiros publicaram cerca de 170 novos artigos,

editoriais, cartas e opiniões, fato sem precedentes na História jornalística do Brasil” (TELLES, 2003, p. 93). Poderia citar aqui inúmeros motivos desse “alvorço”, afinal era uma conferência internacional que atingia diretamente os interesses do Estado nas suas relações exteriores, bem como a imagem que o país estava construindo no exterior. O fato é que nunca houve tanto interesse sobre as questões de raça no Brasil.

Assim, uma das grandes conquistas para os movimentos sociais negros foi a Declaração de Durban, que apontou a escravidão como uma das causas de manifestações do racismo e da discriminação. Múltiplas hipóteses foram levantadas com relação às ações afirmativas/reparadoras e sobre as motivações da implementação dessas políticas públicas, como a

Tentativa de evitar conflitos raciais; constatação de desigualdades raciais na apropriação de bens, renda e serviços no presente, geradas por um contexto social injusto (justiça distributiva); promoção do princípio da igualdade e, sua dimensão substantiva; promoção de uma imagem positiva dos negros (utilitarismo); reparação pelos danos causados no passado pela escravidão e por práticas segregacionistas (justiça compensatória) (VIEIRA JÚNIOR, 2007, p. 85).

Essas hipóteses suscitaram inúmeras discussões acerca da implementação das ações afirmativas, até porque nada havia sido feito até então em países como o Brasil. Após a Declaração de Durban, e mediante a pressão exercida pelo Movimento Negro brasileiro, o governo incrementou essas medidas, compulsoriamente, já que a constituição de 1988 havia aberto espaço para tal.

Em maio de 2002, o Presidente Fernando Henrique Cardoso assinou o Programa Nacional de Ações Afirmativas, apresentado a ele por sete de seus vinte e um ministros. Esse plano propõe mecanismos administrativos em nível federal para promover populações menos favorecidas, mas não estabelece nenhuma cota ou metas (TELLES, 2003, p. 97).

No entanto, a adoção dessas políticas públicas acabou incomodando parcelas da elite que historicamente teve acesso ao poder. Essa elite acreditava que as ações afirmativas eram inconstitucionais, já que se tratava de uma medida que iria “privilegiar determinado grupo étnico-racial” (LIMA; NEVES; SILVA, 2012, p. 144). Assim, podemos perceber como são tênues os limites das relações brasileiras, sobretudo quando começamos a pensar na igualdade material para as minorias étnicas. Isto porque o grupo dominante possuidor de maior

prestígio, status, dinheiro e privilégios sociais entende que “dar ou conceder benefícios ao grupo subordinado implica tirar aquilo que é do meu grupo. É neste sentido que, para manter suas posições privilegiadas, os grupos dominantes utilizam a ideologia do paternalismo” (LIMA; NEVES; SILVA, 2012, p. 144-145).

É importante compreendermos que a chegada dos anos 2000 e a Conferência de Durban inauguram um momento importantíssimo para os movimentos sociais com recorte racial, pois, até então, somente uma parcela muito pequena da população desfrutava de ações afirmativas.

Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2009), as discussões sobre o assunto irão enveredar por duas perspectivas: a “axiológica normativa” e os “argumentos de natureza histórica e sociológica”. Antes de tudo, precisamos ter a compreensão de que as políticas de ações afirmativas “significam mexer com privilégios de grupo de elite; diga-se de passagem, da elite branca” (GONÇALVES, 2006, p. 99). Por isso, não lhes interessa intervir nas desigualdades que assolam a vida das populações afrodescendentes e indígenas em nosso país. Nesse sentido, é preciso concordar com o que aponta José Jorge de Carvalho (2007), de que o racismo brasileiro é “cínico”, usando o termo num sentido totalmente ideológico. Quando um grupo social (neste caso o branco) opta por ter uma “falsa consciência esclarecida”, demonstrando “ser indiferente à quantidade de dados sobre desigualdade racial tabulados e divulgados nacionalmente” (p. 66), esses indivíduos nunca concordarão com as Políticas de Ações Afirmativas. Afinal, ainda que queiramos encobrir as consequências nefastas do pós-abolição, elas estão ditando as regras da sociedade brasileira, num “país que jamais passou por uma revolução social capaz de desestabilizar a sua estrutura de classe e a sua hierarquia racial” e, justamente por isso, nunca irá entender a importância da igualdade material para todos (CARVALHO, 2006, p. 67).

Na perspectiva axiológica descrita por Guimarães (2009, p. 166), “o valor que enfoca tal discussão é aquele segundo o qual todo e qualquer indivíduo deve ser tratado a partir das características individuais de desempenho e de mérito, independentemente da situação do grupo social a que pertence”. Enquanto que a perspectiva histórica e sociológica “ênfatisa o modo como políticas de ação afirmativa vieram ou podem vir a se constituir, e os impactos que tiveram ou podem vir a ter sobre a estrutura social. Isto é, procura compreender os antecedentes sociais e históricos” (GUIMARÃES, 2007, p. 167).

Pois bem, pensando nessa estrutura social, Munanga apresenta algumas cifras assustadoras sobre o Brasil no início dos anos 2000:

Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza 63% deles são negros (2007, p. 49).

Esses dados apontam para um quadro alarmante de desigualdade e iniquidades que demonstra que, mesmo que o nível dos ensinos básico e fundamental se elevasse em um passe de mágica, e se esses sujeitos fossem competir nas provas de vestibulares com alunos de escolas privadas da classe dominante, “levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos” (MUNANGA, 2007, p. 49).

Tal constatação faz das Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) um importante e potencial instrumento para acelerar o processo de igualdade material (PIOVESAN, 2005). As políticas de ações afirmativas (PAAS) chegaram ao Brasil como meios para confrontar a ideia de “democracia racial”, contestando a “meritocracia” e denunciando o racismo brasileiro. Pois, ao que os grupos dominantes se apegam é a ideia de que “o gozo dos direitos civis e as leis que proíbem a discriminação teriam feito dos negros e dos membros de quaisquer outras minorias cidadãos iguais aos outros” (GUIMARÃES, 2009, p. 169). Não podemos perder de vista que as políticas de ações afirmativas/reparadoras não se resumem às cotas raciais; essa é uma das questões que fazem parte de um universo maior de medidas que devem ser implementadas pelo governo federal, tanto no campo educacional como no trabalho. Entretanto, os objetivos dessa pesquisa estão voltados às cotas raciais no ensino superior.

Esse tema trouxe muitas polêmicas. Gostaria de expor alguns argumentos usualmente utilizados, contra e a favor das cotas raciais, desde o contexto de introdução das (PAAs) no Brasil, quando a requisição das cotas para negros nas instituições de ensino superior brasileiras passou a ser vista como ferramenta que traria mudanças efetivas em curto tempo (MUNANGA, 2006). Atualmente, os dados do sistema de ensino superior comprovam que aquela foi uma ação extremamente necessária. Mas por que utilizar as políticas de cotas?

Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do combate social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como garantia de acesso e permanência nos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à ‘casta’ branca da sociedade (MUNANGA, 2006, p. 50).

No entanto, muitos foram os argumentos contrários e favoráveis à implementação. Todavia, não esperávamos outro quadro numa sociedade marcadamente racista e que nunca assumiu o ônus e as consequências da adoção dos sistemas de dominação escravocrata. Consequentemente, todas essas questões coincidiram com o período eleitoral do pleito para a presidência da república, no qual, dentre os três candidatos concorrentes mais competitivos, nenhum tinha um comprometimento firme com as demandas da população negra.

As discussões se difundiam entre “as entidades do movimento negro em alguns espaços acadêmicos, ampliando-se para um público mais diversificado há pouco, por iniciativa do governo federal” (GUIMARÃES, 2009, p. 182). Dentre os inúmeros argumentos contrários e a favor, destacaremos alguns lançados pelas análises de Kabengele Munanga (2006), Antônio Sérgio Guimarães (2009) e Sabrina Moehleke (2016).

Munanga (2006) destaca que um dos argumentos contra é que acreditavam ser “impossível implementar cotas para negros no Brasil, porque é difícil definir quem é negro em nosso país por causa da mestiçagem, tendo como possibilidade a fraude por parte dos alunos brancos” (MUNANGA, 2006, p. 52). Refutando tal argumento, o autor acredita que “um racista essencialista, psicologicamente convencido da superioridade de sua ‘raça’, não troca de campo com tanta facilidade. Muitos não aceitarão a troca, em nome do chamado orgulho da raça. Além de serem utilizados ‘os critérios de autodefinição, ascendência política e classe social’” (MUNANGA, 2006, p. 52). Sobre esse aspecto, Guimarães aponta que:

Esse risco é real. Políticas de ação afirmativa requerem reconhecimento oficial de identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, a curto prazo a estrutura de discriminação existente; por isso o oportunismo esperado seria mínimo (2009, p. 192).

Outro argumento foi levantado sobre “a inconstitucionalidade das cotas”. A autora Sabrina Moehleke entende que “elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação, porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia” (2016, p. 428). Para Guimarães, “não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ação afirmativa” (2009, p. 193). E a ideia de mérito individual não funciona em sociedades racialmente hierarquizadas, onde as políticas (pretensamente) universalistas não dariam conta de extinguir as opressões de raça do tecido social. Joaquim B. Barbosa Gomes argumenta defendendo que:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (2005, p. 51).

E “a discriminação ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes; e como diferentes em situações iguais” (PIOVESAN, 2005, p. 39). Além da Carta Magna estabelecer inúmeros dispositivos que transcendem a igualdade formal, ela também busca uma igualdade material. Sobre esse ponto, o artigo 7º, inciso XX, considera a necessidade de “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei” (BRASIL, 1988); e no artigo 37, inciso VIII, a lei reserva “percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988). Acrescentemos, ainda, a chamada “Lei das cotas” de 1995 (Lei nº 9.100/95), que obrigou que ao menos 20% dos cargos para que as candidaturas às eleições municipais fossem reservadas às mulheres” (PIOVESAN, 2005, p. 41). Todos esses precedentes demonstram que as “cotas raciais” e as “políticas de ações afirmativas” não são inconstitucionais.

Outro ponto do argumento utilizado contra é que “não se pode discriminar positivamente, no Brasil, porque não há limites rígidos e objetivos entre as raças”. Na verdade, “esses limites não existem em nenhum lugar; o que conta, na discriminação, tanto positiva quanto negativa, é a construção social da raça (identificação racial)” (GUIMARÃES, 2009, p. 192). Estes são elementos retóricos utilizados por determinados grupos a fim de justificar suas atitudes discriminatórias e a manutenção da sua posição social.

Outro fator defendido são as políticas de caráter universalista, ao invés de individualista. Antônio Sérgio Guimarães afirma que “medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão” (2009, p. 193). E, além do mais, uma medida não exclui a outra, já que a adoção de políticas individualistas permite atingir com mais eficácia um grupo e exige que o Estado compreenda a importância da combinação das duas (MOEHLEKE, 2016, p. 433).

Algumas pessoas também argumentaram que “a política de cotas raciais poderia prejudicar a imagem profissional dos funcionários, estudantes e artistas negros, porque eles serão sempre acusados de ter entrado por uma porta diferente” (MUNANGA, 2006, p. 56). Avaliando essa ponderação, Munanga destaca que “ninguém perde seu orgulho e sua

dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de 400 anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania” (2006, p. 57).

Maria Aparecida Silva Bento (2005) afirma que todas essas discussões levantadas não passam de críticas vazias que mostram total desconhecimento das políticas de ações afirmativas. Por outro lado, esses posicionamentos levam muitos jovens negros a não acionarem as ações afirmativas, já que essas críticas infundadas buscam propalar a inferioridade intelectual dos mesmos. “Especialmente porque em curto prazo pode gerar alteração no perfil racial dos lugares de poder e mando e também por ter sido mais amplamente divulgado pela mídia” (BENTO, 2005, p. 167). Sendo assim, precisamos também ser conscientes e compreender a lógica instaurada, pois

Se os brancos têm sobrevivido ao longo de séculos à humilhação de viver sob um sistema que os privilegia, se têm sobrevivido às inquietações éticas de ser preferenciado em todo e qualquer espaço de poder silenciosamente preservado em nosso país, os negros poderão sobreviver às cotas, conquistadas através de lutas do movimento social (*ibidem*, p.172).

Dando continuidade à tentativa de apregoar a inferioridade intelectual do negro, as pessoas contrárias às cotas argumentaram ainda que “o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível do ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos” (MUNANGA, 2006, p. 58). Tal afirmativa aponta para uma das facetas mais perversas do racismo institucional, afinal essa prerrogativa levantada trata do acesso e da permanência desses estudantes nas universidades. Segundo Bento (2005, p. 171), os primeiros cotistas que terminaram o primeiro semestre nas universidades obtiveram desempenho melhor que o grupo de brancos.

Fruto de inúmeras discussões que estavam sendo travadas em todo o cenário nacional, algumas universidades implantam sistemas de cotas. As pioneiras foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UNB), sendo que algumas delas foram obrigadas a implantá-los de acordo com a lei de cotas do estado. Na UENF e na UERJ a implantação foi decorrente da legislação estadual, enquanto na UNEB e na UNB partiu-se dos anseios e das demandas da comunidade acadêmica.

Esse pioneirismo colaborou para que essa questão passasse a ser imprescindivelmente discutida em outras universidades, além de reexaminar o sistema educacional brasileiro,

especialmente o ensino superior, já que “as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso” (NASCIMENTO, 2016, p. 114). Pensando ainda nas transformações do meio acadêmico, em 2000 já havia sido “fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)⁴¹, responsável pela realização do Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (COPENE)” que, em 2019, está indo para a sua décima primeira edição (GOMES, 2017, p. 35).

No meio político, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da república e, pela primeira vez na História, indicou três ministros negros – um homem e duas mulheres (Marina Silva para a pasta do meio ambiente, Benedita da Silva para a da Assistência e Promoção Social e Gilberto Gil para a da Cultura) – e o primeiro ministro negro do STF, Joaquim Barbosa, além de criar a Secretaria de Combate ao Racismo (TELLES, 2003, p. 97). Parecia que finalmente as coisas começavam a caminhar para a população negra. No entanto, deve-se levar em consideração que o meio político não é homogêneo, há disputas de postos de poder o tempo todo e, por isso, as políticas públicas precisam de espaço propício para que sejam aprovadas. A entrada de um governo de “esquerda”, somada à conferência de Durban e às demais demandas sociais, abriram uma “janela política” para a sua inserção.

Mesmo diante das controvérsias sobre o assunto, também em 2003, o senador Paulo Paim (Partido dos Trabalhadores/Rio Grande do Sul) conseguiu a aprovação da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e conseguiu encaminhar o Estatuto da Igualdade Racial para votação, que visa buscar “a reparação, a compensação, a inclusão das vítimas da desigualdade e a valorização da diversidade racial como diretrizes político-jurídicas de sua ação” (VIEIRA JÚNIOR, 2007, p. 89).

Entre essas mudanças, destaca-se o incentivo ao Ensino de História da África e cultura afro-brasileira diante da aprovação da lei 10.639/2003, que altera os artigos 26-A e 79-B da lei 9.394/1996 (Lei de diretrizes e base da educação), legislando sobre a obrigatoriedade e a inclusão dessas temáticas no âmbito de toda a educação básica oficial, antes deixada no ostracismo das salas de aulas brasileiras. Em 2008 foi sancionada a lei 11.645/2008, “História e cultura afro-brasileira e indígena”, incluindo assim os povos indígenas. A lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 instituiu o Programa Universidade Para todos – PROUNI, sendo uma das mais importantes (PAAs) medidas adotadas pelo governo federal, responsável pela expansão sistemática do ensino superior. Em julho de 2010 foi sancionada a lei 12.288 que

⁴¹ A ABPN surgiu para congrega pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017, p. 35).

institui o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as leis 7.716/1989, 9.029/1995 e 10.778/2003. O Estatuto é de autoria do deputado Paulo Paim (PT-RS) e tem como função “dar contorno legal para toda a dimensão do que foi discutido em Durban” (GONÇALVES, 2006, p. 101). Ele possibilitou a discussão e a conceituação de políticas públicas de ações afirmativas, pensando na consequente distribuição de recursos públicos para a garantia da igualdade material. Nessa perspectiva, podemos perceber progressos no que diz respeito ao protagonismo do negro nas ações específicas do Estado para atender às demandas da sociedade brasileira e da população negra em particular, principalmente a partir da década de 1980.

Entre 2003 e 2006, cerca de 43 instituições haviam aderido ao sistema de cotas e, em 2010, esse número chegou a 83 (GUANIERI; SILVA; 2017, p. 184). No ano de 2012 o STF resolveu ampliar esse quadro, instituindo a lei 12.711/2012, a “lei de cotas”, depois de um caloroso debate⁴²:

Em agosto de 2012 foi sancionado o decreto que regulamenta a Lei no 12.711/2012, a Lei de Cotas. O decreto detalha as regras e o cronograma de implementação do novo sistema de distribuição de vagas no sistema federal de ensino superior. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas (Brasil, 2012). As universidades e institutos federais terão quatro anos para implantar progressivamente o percentual de reserva de vagas estabelecido pela lei, mesmo as que já adotam algum tipo de programa afirmativo. Muitas IES já implantaram as mudanças nos exames de seleção. As políticas afirmativas são políticas que visam a uma maior diversidade e inclusão social ocupando, no entanto, as vagas já existentes (NEVES; MARTINS, 2014, p. 109).

⁴² Após um debate caloroso no seio acadêmico, realizou-se uma histórica audiência pública “sobre a constitucionalidade de Políticas de Ações Afirmativas de Acesso ao Ensino superior”, de 03/03/2010 a 05/03/2010. A audiência foi convocada pelo Ministro Ricardo Lewandowski, relator da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e do Recurso Extraordinário (RE) 597285 a serem julgados pelo Plenário da Corte. De tudo resultou o julgamento do STF, no dia 26 de abril de 2012, o qual, por unanimidade, validou a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios ao Ensino Superior em todo o país. O tribunal decidiu que as políticas de cotas raciais nas universidades públicas e privadas estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil. E “em 08 de junho de 2017, o STF realizou outro julgamento decidindo pela constitucionalidade das cotas raciais por meio da Lei 12.990/14, que tornou obrigatório aos órgãos públicos federais a reserva de 20% de suas vagas em concursos públicos para negros. O julgamento realizou-se em decorrência de uma ação proposta pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a fim de sanar dúvidas da aplicação da lei. Segundo a OAB, a legislação vinha sendo questionada em outras instâncias judiciais, e por isso a organização levou a questão à Suprema Corte. O Supremo votou pela validade da medida” (GOMES, 2017, p. 87-88).

A implantação das cotas raciais se dá por meio dos mais variados programas. Sobre o público-alvo, as instituições consideram “egressos de escola pública; negros; indígenas; portadores de deficiência; cotas regionalizadas; nativos do estado; alunos de baixa renda; filho de policial e bombeiro; quilombolas; mulheres” (GUANIERI; SILVA; 2017, p. 185). Quanto aos critérios de inserção, também há uma ampla diversificação: “cotas; cotas e acréscimo de vagas; bônus; cotas e bônus; acréscimo de vagas; bônus e acréscimo de vagas” (GUANIERI; SILVA, 2017, p. 185).

As políticas de ações afirmativas no Brasil tornaram-se um vasto campo de estudos, principalmente na última década, a partir de quando já se é possível avaliar alguns dos resultados obtidos com a implantação dessas PAAs. Fernanda Guamieri e Lucy Silva (2017) conseguiram identificar dois períodos – o primeiro se enquadra no processo de implementação, de 2003 a 2008, e o segundo período está concentrado entre 2009 e 2013 –, buscando retratar a experiência brasileira com as cotas e contemplar o ano em que a lei nº 12.711/2012 foi sancionada. Diante dos estudos empreendidos e do cenário estabelecido, arrisco dizer que estamos caminhando para um terceiro período, já que, após a lei de cotas, os números de fraudes⁴³ tornaram-se alarmantes, o que levou à instauração das bancas de verificação⁴⁴. O livro *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*, de 2018, organizado por Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Roberto Faber Tavares Júnior, apresenta um panorama das fraudes nos últimos anos e oferece ferramentas necessárias para o cumprimento da lei de cotas.

Percebe-se, assim, o impacto que as políticas de ações afirmativas têm atingido no plano social e cultural brasileiro nos últimos dezessete anos. Já conseguimos superar e esgotar temas como o questionamento da sua constitucionalidade, afinal, desde que virou lei, o confronto dicotômico foi superado. Ademais, os últimos estudos tendem a caminhar em torno de novas demandas, avanços e desafios (GUANIERI; SILVA, 2017).

Dentro desse universo de avanços e desafios, se inserem as narrativas das acadêmicas afrodescendentes que ingressaram nos cursos de licenciaturas através da seleção de vestibular com adoção das políticas afirmativas para o ingresso no Departamento de Educação - Campus

⁴³ Em outras palavras, candidatos *socialmente brancos* têm se autodeclarado negros para usufruir do direito às cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo vulnerabilizado a que se destinam as medidas (VAZ, 2018, p. 35).

⁴⁴ Diante dessa realidade, as chamadas comissões de verificação têm se estabelecido, nos últimos anos, como mecanismo de concretização do direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. Sem elas, tais ações afirmativas são esvaziadas e perdem seus fundamentos, por não serem capazes de alcançar o resultado a que se destinam, qual seja: o efetivo incremento da representatividade negra nos espaços de poder (VAZ, 2018, p. 35).

X, no período de 2004 a 2016. Essas mulheres compõem a primeira geração que usufrui da luta por educação empreendida pelo Movimento Negro Unificado e pelo Movimento de Mulheres Negras. Vamos ouvi-las?!

3.2. Corpos-negros-mulheres narram a sua “própria história”

Assumimos o compromisso de escrever, e isso implicou demonstrar a *condição* dos espaços onde emergem as narrativas dessas mulheres. Dessa forma, traçamos os caminhos percorridos nessa pesquisa, além de mostrar a trajetória da população negra na sociedade. Apresento agora os seus corpos (OYEWÙMÍ, 1997), a partir das narrativas protagonizadas por elas próprias. São dez narrativas de mulheres negras que vivem no Extremo Sul baiano, construídas a partir da lente interseccional (AKOTIRENE, 2018), porque, como dito anteriormente, as mulheres negras não são universais. São dez perfis biográficos e dez experiências distintas de acadêmicas cotistas, que se uniram por meio da dororidade, da escrevivência, do “fio de ferro” (meu corpo) e, na medida do possível, representarão inúmeras outras estudantes que ingressaram no ensino superior através das cotas.

Aceitei o desafio proposto pela historiadora Giovana Xavier (2019), quando diz que “você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria História”, frase essa que intitula o seu livro lançado em 2019. Os corpos-negros-mulheres narram a sua “própria História” porque não as coloco como objetos de estudo, e por isso o meu corpo é o “fio de ferro”, uma vez que não sou quem “dá voz” (XAVIER, 2019). Neste trabalho o meu papel foi o de compilar e unir essas narrativas através do meu corpo-encruzilhada, que, além de ser vida, também instrumentaliza a sua construção (AKOTIRENE, 2018). À medida que apresento as histórias delas, de algum modo refaço o meu trajeto como mulher negra cotista no ensino superior no Extremo Sul da Bahia. Isso importa porque o que foi contado frente à câmera “usualmente, nunca foi contado antes” (PORTELLI, 2001, p. 11). Isto implica levar em consideração o que propõe Alisthair Thomson (1997): que a pessoa que coleta a entrevista intervém no processo de construção da narrativa da entrevistada. Neste caso, minha corporeidade e meu lugar de fala se inserem no processo como elemento discursivo presente no ambiente da entrevista. Isso certamente colaborou para que as mulheres negras cotistas construíssem suas narrativas em diálogo com todos esses elementos apresentados a elas.

Por isso, trata-se de uma narrativa em primeira pessoa, denominada de escrevivência. Esse conceito cunhado por Conceição Evaristo instrumentaliza toda a metodologia utilizada.

A referida autora é uma importante intelectual negra que abre espaço para repensar os pressupostos daquilo que a academia entende como ciência. Através de sua escrevivência, Conceição Evaristo deixa rastros de sua memória subscritos por meio da ficção, que denuncia a realidade palpável na qual a própria autora um dia foi protagonista. Em uma entrevista concedida à biblioteca nacional, quando interrogada por que e para quem escreve, Conceição Evaristo respondeu:

Eu escrevo porque, para mim, não há outra maneira de enfrentar, de suportar, de arrumar a vida, a não ser escrevendo. Enquanto escrevo faço da vida que me é apresentada o que quero. As personagens centrais de minha criação, seja ela ficcional ou crítica, nascem profundamente marcadas por minha condição de mulher negra e pobre na sociedade brasileira. Escrevo para os meus, mesmo sendo no nível do desejo. Pois é do cotidiano das classes populares que retiro o sumo da minha escrita. É desse meu lugar, é desse de “dentro para fora”, que minhas histórias brotam. Gostaria imensamente que essas histórias narradas voltassem como livro para as mãos das pessoas que me inspiram (EVARISTO, 2015).

A autora demarca bem o seu lugar de enunciação na escrita, ratificando o conceito cunhado por ela (escrevivência), o qual se concretiza a partir dos três elementos já destacados aqui: “corpo, condição e experiência” (OLIVEIRA, 2009, p. 88). Essa é uma nova forma de fazer ciência e propalar as múltiplas vozes que as teóricas, ativistas e feministas negras implantaram na universidade, a partir do contato com o ensino superior, além de permitir um olhar mais apurado para os seus lócus de enunciação. Agora elas próprias narrarão as suas histórias.

3.2.1. Ana Caroline Santos Santana

Ilustração 18: Ana Caroline no ensaio fotográfico, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Ana Caroline Santos Santana tem 26 anos, é natural de Prado - BA, (autodeterminou-se) mulher negra, mãe de Dandara Santana, e reside em Teixeira de Freitas - BA. Egressa do curso de pedagogia da UNEB/Campus X, ingressou na turma 2011.1 como cotista afrodescendente e estudante de escola pública. Atualmente é professora da educação infantil concursada pela Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas-BA, onde trabalha com crianças de 0 a 3 anos.

Ana Caroline nasceu no dia 27 de setembro de 1993, filha mais nova de dona Valdete (mulher negra) e do senhor Aloísio (homem negro) e irmã de Heloisa (mulher negra); assim ela se apresentou durante a entrevista e na sua autodescrição. O texto escrito por ela dá a ler, aos poucos, a narrativa das suas memórias que ativa os gatilhos emocionais que demarcam o seu lugar de fala:

Meus pais... homem e mulher negra, sempre trabalharam muito para que a gente tivesse o mínimo de conforto. Recordo-me de ter visto meu pai desempenhar diferentes funções: mecânico, borracheiro, motorista, dentre outros. Minha mãe por sua vez, já foi empregada doméstica e cozinheira⁴⁵.

⁴⁵ Texto autobiográfico escrito pela entrevistada para a segunda intervenção da pesquisa que nomeamos ciranda, que ocorreu no dia 09 de março de 2019.

A entrevistada demonstra total consciência racial e social, tanto na entrevista como na autobiografia, e isso fica perceptível quando narra “de onde fala”. Ana Caroline morou toda a sua infância e adolescência em Santa Cruz Cabralia - BA, e realizou toda a sua trajetória escolar na rede de ensino público baiano (escolas municipais e estaduais). Ela aponta a escola como um lugar difícil de estar:

Terminei a minha trajetória escolar na escola pública, é... Pra mim sempre foi muito difícil na escola, porque... Eu sempre fui muito quieta e tinha uma dificuldade muito grande de fazer amigos então, assim... E tinha muita vergonha de tudo. Então eu sempre me calava, não perguntava quando não entendia... Então essa foi minha maior dificuldade assim na escola. E nunca tive muitos amigos não na escola, sempre era aquele, pequeno grupo assim de duas, três amigas, que geralmente eram iguais a mim, que tinha dificuldade de... De conversar e tal. E sempre foi isso assim, e aí no ensino médio não mudou muita coisa. É... Tinha três amigas, que eram assim, é... Diferentes das outras na verdade né? Uma era muito alta, outra era muito magra, e eu a preta da... Do grupo, e a gente... Se juntou... E... Assim se protegia uma a outra na verdade. E isso, a gente não se relacionava muito com as outras colegas, e nem com os professores também, a gente tinha muita dificuldade, a gente tentava fazer tudo certinho pra não chamar atenção de ninguém, nem de professor e nem dos outros colegas⁴⁶.

Durante essa narrativa, é notório como a sujeita analisa a sua trajetória escolar e diz, aos poucos, das suas vivências corpóreas enquanto uma criança e adolescente negra dentro dessa instituição. Em dois trechos da sua autobiografia ela fala dessa percepção: “durante a minha primeira infância, as características físicas não eram problemas. (...) Acho que essa relação com a imagem começou a mudar quando ingressei na escola”.⁴⁷ Em outro trecho, ela acrescenta que “nesta época minha aparência física já me causava incômodo. Era muito magra, desengonçada e o cabelo muito volumoso. Para tentar amenizar o incômodo, comecei a alisar o cabelo aos 08 anos de idade”.⁴⁸ Aqui é preciso dialogar com Nilma Lino Gomes (2002), quando ela adverte que as experiências com o corpo negro e o cabelo crespo não se limitam aos espaços familiares, de militância ou dos relacionamentos afetivos. O ambiente escolar é um dos espaços onde as pessoas negras mais sofrem com os estereótipos e as representações negativas acerca do grupo racial de que faz parte. “Na instituição escolar,

⁴⁶ Entrevista concedida à autora pela professora Ana Caroline Santos Santana em 06 de fevereiro de 2019.

⁴⁷ Texto autobiográfico escrito pela entrevistada para a segunda intervenção da pesquisa que nomeamos ciranda, que ocorreu no dia 09 de março de 2019.

⁴⁸ Texto autobiográfico escrito pela entrevistada para a segunda intervenção da pesquisa que nomeamos ciranda, que ocorreu no dia 09 de março de 2019.

assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (GOMES, 2002, p.41) ocidental, acima de tudo.

Tais fatos marcaram a memória de Ana Caroline e se desvelam ao construir o seu discurso, marcando seu corpo com resquícios de memórias dolorosas quando ela entende sua trajetória escolar como *difícil*. É importante destacar que Ana Caroline dá uma ênfase maior à condição racial na autobiografia do que na entrevista; é importante lembrar que já havíamos realizado um encontro para coleta da entrevista, e isso interfere na maneira como a sujeita constrói detalhadamente o seu discurso.

Ao pedir para memorar sobre a sua entrada na universidade, a entrevistada recorda que aquele foi o seu primeiro vestibular, realizado sem nenhuma esperança, e que, quando soube que havia sido aprovada, foi um momento de muita alegria para toda a família.

*Aí foi chororô, uma alegria, a minha mãe e o meu pai ficou muito feliz. Porque... da família, tanto minha família materna... não... minha família materna, eu sou da primeira geração. Na verdade, sou a única neta que... que entrou no ensino superior, eu tenho um primo que ele entrou também, mas não concluiu, e enfim... **eu sou a única neta materna, do lado materno que tem o ensino superior completo**⁴⁹ (grifo meu).*

Destacamos a frase “eu sou a única neta materna, do lado materno que tem o ensino superior completo” porque, ao informar esse dado à entrevistada, assim como muitas mulheres negras no Brasil, Ana demonstra que rompeu com o ciclo marginalizador a que as mulheres negras estão condicionadas (XAVIER, 2019). Ela compõe a primeira geração da família materna que conseguiu concluir o ensino superior, resultado que é fruto das políticas de cotas no ensino superior brasileiro. Dessa forma, ela passa a ocupar um espaço no campo da intelectualidade que, por muito tempo, foi negado ou dificultado às mulheres negras.

⁴⁹ Entrevista concedida à autora pela professora Ana Caroline Santos Santana em 06 de fevereiro de 2019.

3.2.2. Brenda dos Santos Silva

Ilustração 19: Brenda durante a primeira intervenção, por Carla Galdino.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Brenda dos Santos Silva, 23 anos, natural de Magé - RJ, (autodeterminou-se) mulher negra e reside em Alcobaça - BA. Ingressou na turma 2014.1 como cotista afrodescendente e estudante de escola pública, e na época da entrevista era estudante do curso de Matemática na UNEB/Campus X. Atualmente é professora de matemática do ensino fundamental II na Escola Comunitária IDEAL, em Alcobaça - BA.

Brenda dos Santos Silva nasceu em 26 de março de 1996, possui quatro irmãos, numa família composta por pessoas negras. Seu pai atualmente é pedreiro e sua mãe é auxiliar de serviços gerais. Autodenomina-se cristã há 10 anos, e ressaltou durante a entrevista a importância da sua relação com Deus através da sua fé.

Brenda morou toda a sua infância e adolescência em Alcobaça - BA, e durante o seu relato nos disse como foi a sua trajetória escolar:

Bom... eu sempre fui uma pessoa muito estudiosa, né? Porque minha mãe ela teve uma vida um pouco difícil, então eu... A forma de dar orgulho pra minha mãe era estudar. Então ela, minha mãe ela trabalhava... Ela é diarista... Trabalha muito tempo como diarista. Então ela acordava muito cedo, cinco horas da manhã, ela pegava a bicicleta e ela fazia um percurso mais ou menos de uma hora, pra poder fazer limpeza na casa de outras pessoas. Então eu ficava com a responsabilidade de ir pra escola sozinha muito cedo, então eu era considerada a nerd da sala sempre foi muito na minha, tímida. Mas meu objetivo era estudar porque, ela sempre quando ela chegava da... Do trabalho ela sempre dizia... O que eu posso oferecer pra

vocês é a educação, então eu me esforçava muito. E isso tem essas desvantagens né? Porque você ser uma pessoa que gosta de estudar e considerada a nerd da sala tem essa questão da exclusão também. Então eu sempre fui muito deixada de lado, e as pessoas questionando por que eu tinha que ser assim. Mas era a forma que eu enxergava de dar orgulho para minha mãe⁵⁰.

É muito comum em famílias pobres as mães dizerem aos seus filhos que a única coisa que podem lhes oferecer é a educação. Aqui me coloco como “fio de ferro” para apresentar minhas memórias, recordando da minha avó me apresentando esses dizeres sempre que podia. Como a entrevistada destaca no seu relato, sua mãe costumava dizer-lhe isso, frase que tem um peso sobre crianças negras, tendo em vista que as outras gerações não tiveram a mesma oportunidade e isso acaba se caracterizando como privilégio para a geração que conseguiu estudar.

Brenda Silva destaca, ainda, as suas experiências corpóreas durante sua trajetória escolar em escolas públicas do município de Alcobaça-BA, ressaltando que, na época, ser magra e alta também era um dos motivos de ser excluída dos círculos de amizades. Ela destaca ainda as inúmeras dificuldades dentro do ensino público, como o descaso que os órgãos responsáveis tinham para com os prédios escolares. Porém, ela também possui boas memórias de alguns professores que passaram pela sua vida escolar.

A entrevistada adentra o ensino superior por meio das cotas raciais, políticas públicas que começaram a ser implantadas nas universidades a partir dos anos 2000, e sente-se orgulhosa por ter conseguido concluir o ensino superior. Ela ainda recorda que essa é uma conquista em sua vida, uma vez que,

*Pra mim assim, é... uma conquista... é... porque na minha família, por exemplo, **eu sou a primeira que fez um ensino superior, durante gerações.** Então pra mim realmente é uma conquista, eu vejo nos olhos da minha mãe assim o orgulho de ter feito, eu gosto de ser professora⁵¹ (grifo meu).*

Ser a primeira em gerações a cursar o ensino superior parece pouco para as pessoas que sempre tiveram oportunidades, mas, para quem não teve, é uma travessia longa e árdua de ruptura com um lugar predestinado pelo imaginário social brasileiro, pela negrura que carrega em seus corpos e pela condição social que lhes foram impostos. Finalizar essa travessia é a possibilidade de ocupar um status social, por mais desqualificado que seja; ser professora é

⁵⁰ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

⁵¹ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

ser detentora de um instrumento valorado na nossa sociedade: o saber formal (GOMES, 1996).

Resultados que vêm mudando o quadro de professorado nas escolas e, conseqüentemente, possibilitando outras reflexões dentro das instituições escolares, ainda que sejam pequenas. Por isso o movimento negro reivindicou por tanto tempo políticas públicas dentro do campo educacional. Segundo Delcele Mascarenhas Queiroz (2008), as ações afirmativas possibilitaram que mais mulheres negras entrassem no ensino superior, apesar de ainda serem minorias dentro das instituições. Mas mulheres pretas já fazem parte de um contingente significativo, o que por muito tempo não ocorria.

3.2.3. Carla Silva de Santana

Ilustração 20: Carla no ensaio fotográfico, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Carla Silva de Santana, 27 anos, natural do Rio de Janeiro - RJ, (autodeterminou-se) mulher negra e reside em Caravelas - BA. Estudante do curso de Letras Português da UNEB/Campus X, ingressou como cotista afrodescendente e estudante de escola pública na turma de 2015.1. Atualmente é estagiária do Programa Partiu Estágio do Estado da Bahia, atuando na biblioteca do Polivalente em Caravelas - BA, além de ser bailarina do Grupo Afro-indígena de Antropologia Cultural Umbandaum e membra do Movimento Cultural Arte Manha.

Carla Silva de Santana nasceu no seio de uma família de artistas caravelenses, no dia 24 de setembro de 1992, e durante a entrevista disse o seguinte sobre a sua origem:

*Eu venho de uma família de artistas... é... onde, cada um... faz meio que alguma coisa, tem cantor... tem dançarino... tem percussionista... tem escultor... tem artista plástico... então eu venho de um mundo... é... onde ser artista é normal pra gente.*⁵²

Seu pai, Jaco Galdino (homem negro), é escultor, cineasta e compositor, e sua mãe, Gilca dos Anjos (mulher negra), é baiana de acarajé; ambos possuem ensino médio completo, residem e atuam em Caravelas-BA. Toda a família atua no Movimento Cultural Arte Manha e é membra do Grupo Afro-indígena de Antropologia Cultural Umbandaum, grupos que atuam há décadas no cenário do Extremo Sul baiano através da educação não formal, pautando a identidade afro-indígena e a educação ambiental.

Carla realizou todos os seus estudos em escolas públicas do Rio de Janeiro e Bahia, havendo certo choque cultural na mudança de estado e adaptação nas escolas:

*Eu sempre estudei em escola pública... desde pequena... é... tanto no Rio quanto aqui em Caravelas... Aqui em Caravelas... logo quando eu cheguei eu tive um pouco de dificuldade porque era completamente diferente do que eu via lá no Rio... amigos... professores... a forma como eles tratava a gente... Era esquisita na época... é... (...) Eu tive no início de me encaixar naquele... nesse universo de cidades diferentes.*⁵³

Carla é uma mulher muito articulada que possui muitos amigos. Ela enfatiza isso durante a entrevista, ressaltando que gosta muito dessa sua característica de adaptação aos espaços e às pessoas. Após a conclusão do ensino médio, ficou três anos sem estudar e ingressou no ensino superior no primeiro semestre de 2015, acionando as cotas raciais.

A entrevistada possui consciência racial e demonstra isso ao longo de toda a entrevista. É importante destacar que a vivência da negritude faz parte do seu cotidiano devido à base de formação artística e militância no seio familiar. Outro fato que fica marcado em seu relato é a sua identidade artística, que, inclusive, é ponto preponderante na sua narrativa, o qual aparece como uma das dificuldades da sua construção identitária no meio universitário.

⁵² Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

⁵³ Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

Isto porque a universidade diminui a possibilidade de continuar atuando nos espaços culturais aos quais sempre fora ligada, o que acaba gerando conflitos psicológicos que fazem com que ela se sinta fora de seu lugar, não pertencendo ao meio universitário. A narrativa a seguir traz um pouco da memória de quando entrou na UNEB/Campus X:

*Em Caravelas eu tenho liberdade... aqui eu tenho o Arte Manha... é... eu tenho Umbandaum... eu tinha a filarmônica... e na época... eu tinha a capoeira, eu tinha tudo aqui... Então lá em Teixeira, eu já não ia ter isso... e eu ficava pensando o que que eu vou fazer da minha vida estudando dentro de Teixeira?*⁵⁴

A entrevistada nos informou, ainda, que o curso de letras não era o seu sonho inicial, já que sempre almejou uma formação no campo artístico, na dança ou no cinema. No entanto, devido a limitações, prestou vestibular para o curso de Letras e o está cursando. Acredito que aí nasce essa angústia de não saber lidar com um curso que não gosta muito, assim como as cobranças do espaço acadêmico que, a partir do ingresso, passaram a fazer parte da sua vida. Alain Colon (2017) ressalta a dificuldade de afiliação de alguns estudantes após o ingresso na universidade, pois precisariam romper com o mundo ao qual pertencem para construir essa nova identidade universitária. E, para estudantes como Carla Santana, trata-se de um desafio que às vezes se afigura como um dos seus maiores problemas para a permanência no espaço acadêmico.

3.2.4. Emille Camila de Oliveira Santos

Ilustração 21: Emille durante a primeira intervenção, por Carla Galdino.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

⁵⁴ Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

Emille Camila de Oliveira Santos, 28 anos, natural de Teixeira de Freitas - BA, (autodeterminou-se) mulher negra e reside em Teixeira de Freitas - BA. Egressa do curso de Educação Física da UNEB/Campus X, ingressou na turma 2014.2 como cotista afrodescendente e estudante de escola pública. Atualmente é professora de danças urbanas na Escola de Dança Agnaldo Bomfim, Sala Camila Andrade e na Garagem Centro de Movimento, *personal trainer* particular, instrutora de *Fit Dance*, e diretora e dançarina do grupo de dança *Extreme Company*.

Emille Camila nasceu em 24 de outubro de 1991 e é a filha mais nova de sua mãe (mulher branca) e seu pai (homem negro). Atualmente mora com sua mãe em Teixeira de Freitas – BA, e seu pai e irmão residem em Portugal, ambos açougueiros. Ela é a única da sua família que possui ensino superior completo, já que a mãe possui ensino fundamental incompleto e o pai e irmão possuem o ensino médio incompleto. A entrevistada cursou toda a sua trajetória escolar em escola pública nas seguintes escolas: Centro Educacional Professor Rômulo Galvão (CEPROG), Escola Estadual Wilson Alves de Brito, Escola Estadual Juscelino Barreto dos Santos e Colégio Estadual Henrique Brito. Emille concluiu o ensino médio em 2007, no entanto acidentou-se e teve um problema no joelho que a levou a adiar o prosseguimento dos estudos.

Eu me lembro que eu me formei em 2007... e a minha intenção já era sair da escola e ir direto para o ensino superior... Só que, no entanto... eu tive um... contratempo eu tive um problema no joelho um acidente machuquei... E acabou que tive que adiar... nessa época ainda não tinha educação física na UNEB... Então não tinha nenhum curso do meu interesse... acabou que ficou passando... Não tinha condições de estudar em escola em Universidade ou faculdade na verdade particular... e acabou que isso prolongou... Aí eu fui embora para Portugal... depois que eu voltei de lá eu vim decidida a estudar... E aí para minha sorte na UNEB abriu o curso de educação física logo ano de 2014... Um ano depois que eu voltei... e aí eu me inscrevi aqui e também tinha me inscrito na UFBA pra dança lá em Salvador... E aí eu passei lá primeiro... fiquei sabendo que eu passei lá primeiro só que como eu não tinha condições de ir pra lá não tive... não tinha conhecido ninguém... não tive recurso porque o curso lá era integral... E aí eu não tive condições de ir... e acabou que eu passei na UNEB também tive que ficar por aqui mesmo... e também como era o curso que me agradava era da minha vontade eu fiquei.⁵⁵

⁵⁵ Entrevista concedida à autora pela professora Emille Camila de Oliveira Santos, em 11 de janeiro de 2019.

Como é possível perceber, foram muitas idas e vindas até o ingresso no ensino superior. A entrevistada narra sua dificuldade em fazer o curso dos sonhos, que era de dança, e apresenta uma das maiores dificuldades para os estudantes negros nas universidades, que é a realização de um curso integral. Isto porque a maioria precisa trabalhar para se manter, quando estudam em outras cidades, sendo que os cursos diurnos impossibilitam isso (SANTOS, 2017).

Emille Camila é egressa da primeira turma de educação física da UNEB/Campus X. Além de ser educadora física formada, ela é um nome importante das danças urbanas no Extremo Sul baiano. Uma artista e intelectual de renome, que constantemente busca capacitações em cursos específicos da área de dança por todo o Brasil. Com muito esforço, consolidou uma carreira autônoma e brilhante, e, o mais importante, ela reconhece o seu valor e se percebe como uma intelectual negra.

Durante a entrevista não foi possível perceber uma consciência racial afirmada e militante, mas ela se enxerga como uma mulher negra, ou melhor, como um corpo-negro. Sua timidez na frente das câmeras durante a coleta de depoimento contrasta com a liberdade e a imponentia do seu corpo enquanto dança. Um corpo que cria, desenha movimentos pelo ar e pelo chão. As mãos contidas acima do colo durante a entrevista parecem dizer pouco sobre ela, porque dançando ela é gigante, ágil, densa, forte e, acima de tudo, dona de si. A arte que essa intelectual constrói é diaspórica, é resistência, as danças urbanas no Brasil e no mundo existem através da resiliência do povo negro. E isso diz muito sobre a mulher que Emille é, e que está em constante processo de construção.

Emille Camila de Oliveira Santos compreende aquilo que Jane Almeida (2008) afirma, de que conhecimento e poder estão ligados; talvez daí emane essa sede de conhecimento e esse eterno movimento de busca que fazem dela uma profissional da área de dança e da educação física detentora de muito poder.

3.2.5. Eriane Oliveira Emerentino

Ilustração 22: Eriane durante o ensaio fotográfico, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Eriane Oliveira Emerentino tem 22 anos e é uma mulher (autodeterminada) negra, natural de Belmonte - BA, mas que reside em Alcobaça - BA. Estudante do curso História da UNEB/Campus X, ingressou como cotista afrodescendente e estudante de escola pública na turma de 2015.1. Atualmente é professora de artes e humanidades na Escola Comunitária IDEAL, em Alcobaça - BA.

Eriane Emerentino nasceu em 07 de setembro de 1997, filha de Adelson Rocha Emerentino (homem negro), analista Jr., e Verônica de Oliveira Ribeiro (mulher afro-indígena), dona de casa. Ela tem dois irmãos (uma menina e um menino) estudantes, todos oriundos do sul da Bahia. E é assim que a entrevistada demarca o seu lócus de enunciação durante a entrevista: realizou toda a sua trajetória escolar em instituições públicas, e a universidade nunca tinha sido um sonho, pois Eriane o imaginava inatingível.

Eu não tinha nem intenção, como eu já tinha falado, de entrar na universidade... porque achava que era algo completamente fora do meu contexto... Até porque na minha família... por exemplo... ninguém nunca tinha entrado nem pra começar uma faculdade porque a nossa trajetória foi sempre na zona rural... e a família muito pobre... sabe? Que só vivia mesmo para poder manter... e acesso à educação por exemplo... é bem difícil... É... e aí quando eu cheguei no terceiro ano eu comecei a ter contato com algumas pessoas e, aí eu fui ter a iniciativa... tipo... é... conhecer a UNEB que tava aqui tudo mais... Só que aí tá... eu tinha que optar por algo que fazia parte da minha realidade... no caso... que uma universidade fora, por exemplo, muito distante, eu não iria conseguir... Porque tinha a questão de me manter na universidade... pra me manter estudando, eu preciso

trabalhar... Então tinha que ser algo que a minha família pudesse me dar também suporte e aí foi o que aconteceu... no terceiro ano eu fiz o vestibular pra UNEB... tentei pelo ENEM não consegui... consegui passar pelo vestibular⁵⁶ (grifo meu).

O relato de Eriane Emerentino demarca, mais uma vez, a realidade de muitas estudantes negras pelo Brasil, que é a primeira da família a ingressar no ensino superior e que, por muito tempo, não acreditou que a universidade pública era uma possibilidade em sua vida. Ela se reconhece na identidade de professora e assume gostar do que faz e daquilo que o curso lhe possibilitou. Mas ela confessa que, quando entrou na universidade, tinha muito medo do espaço acadêmico, porque não se sentia capaz de estar ali. A dificuldade que as cotistas apresentam em se afiliar à UNEB/Campus X vai desde os percalços com a permanência material, até a permanência simbólica (SANTOS, 2017). Surge aí a sensação de que aquele não é um ambiente para elas.

Durante a ciranda, Eriane disse ter sido criada por sua avó, a quem reconhece como mãe e com quem demonstrou uma forte ligação emocional. Falou da importância dela para enxergar-se como uma mulher forte, já que essa é a imagem que ela vê na sua mãe de criação.

Além da formação em História, a estudante também desenvolve o lado artístico através de obras de artes que divulga nas mídias sociais. Como resultado, hoje, além de professora de humanidades, atua na área de artes na escola Comunitária IDEAL e parece estar satisfeita com os resultados alcançados até então. O ingresso no ensino superior com certeza impactará sua vida e a de toda a família, pois, para além do que já foi alcançado, isso representa para os irmãos a esperança e a possibilidade de um futuro promissor.

3.2.6. Geisa Nascimento de Oliveira

Ilustração 23: Geisa durante a primeira intervenção, por Carla Galdino.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

⁵⁶ Entrevista concedida à autora pela estudante Eriane Oliveira Emerentino em 13 de dezembro de 2018.

Geisa Nascimento de Oliveira, 29 anos, é natural de Coaraci - BA, (autodeterminou-se) mulher negra e atualmente reside em Teófilo Otoni - MG. Egressa do curso de História da UNEB/Campus X, ingressou na turma 2013.1 como cotista afrodescendente e estudante de escola pública. Atualmente é estudante do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (MPICH) na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Campus II Diamantina – MG, além de professora de História concursada na Escola Estadual Magid Lauer, em Teófilo Otoni - MG.

Geisa Nascimento foi criada pela sua mãe (mulher negra) junto a suas duas irmãs: “a gente cresceu junto, eram três meninas, a gente meio que se virava nos trinta, né? Não tinha um menino em casa, mas tinha três meninas que acabavam dando conta de tudo e de toda a tarefa tanto de casa, né?”.⁵⁷ Eram elas as responsáveis por manter tudo funcionando. Sua mãe possui o ensino fundamental incompleto, uma das irmãs possui o ensino superior completo (obteve o título depois de Geisa) e a outra irmã possui o ensino médio completo.

Toda a trajetória escolar foi realizada em escolas públicas, sendo que as memórias da entrevistada são bem dolorosas, como ela descreve a seguir.

A educação básica eu... foi dividida em três escolas basicamente... a escola do Ulisses que é um bairro periférico daqui da cidade... é... era uma escola municipal com pouca estrutura... bem pouco material didático também eu lembro... e lá eu estudei até a sexta série do Ensino Fundamental... Depois eu passei a estudar na rede estadual que foi no Ângelo... que foi uma fase da adolescência que acabou sendo bem complicado assim... Desde o Ensino Fundamental a gente já ouve né as piadinhas... é porque eu sou albina né... (risos) então isso ficou muito marcado, mas quando eu cheguei no ensino... na rede estadual isso pra mim pesou muito mais porque foi onde eu me isolei mesmo... E aí depois eu fui para o ensino médio né? Outra escola o Rui Barbosa... que aí eu me vi sozinha mesmo porque até oitava série eu estudava com a minha irmã do meio... a Mayara... então de certa forma eu tinha um suporte dentro da sala de aula... e depois disso eu caminhei sozinha até completar o ensino médio... terminei aos 17 anos.⁵⁸

Geisa relata uma dificuldade em se relacionar durante a trajetória escolar motivada por sua experiência corpórea que, infelizmente, é uma realidade dentro a comunidade albina⁵⁹.

⁵⁷ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Geisa Nascimento de Oliveira em 10 de janeiro de 2019.

⁵⁸ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Geisa Nascimento de Oliveira em 10 de janeiro de 2019.

⁵⁹ A palavra albinismo vem do termo em latim *Albus*, que significa branco, sendo também sinônimo de acromo, acromia e acromatose, que significa deficiência ou ausência de pigmentação nos tecidos. Essa anomalia é rara, sua natureza é hereditária e tem caráter recessivo, ou seja, as ocorrências de albinismo passam de geração a geração, podendo ficar longo período sem se manifestar. Sua causa é uma mutação genética que resulta em

Isto porque a sociedade os estigmatizam e os excluem socialmente, fazendo com que esses sujeitos sofram várias formas de preconceito, “e mesmo com o advento da internet e suas tecnologias, tal situação continua tanto no contexto urbano e rural, nas pequenas e grandes cidades, no ambiente escolar, nas ruas e entre a própria família” (MELO, 2016, p. 05). Isso dialoga com o que GOMES (2002) fala a respeito dos padrões estéticos e as percepções de mundo criadas dentro das sociedades, a partir das disposições dos corpos nos espaços.

O corpo-negro-albino de Geisa Nascimento é visto como um problema porque não atende às normas do corpo padrão-dominante, já que ele é visto como um corpo diferente. Ainda que carregue no corpo a ausência de melanina, Geisa possui total consciência racial e se autodetermina negra. A entrevistada também não vislumbrava a possibilidade de ingressar numa universidade pública, principalmente pela falta de informação acerca da existência da instituição na cidade. No entanto, quando a informaram, tentou o vestibular, acionou as cotas raciais e foi aprovada.

3.2.7. Jamaira Conceição da Silva

Ilustração 24: Jamaira durante o ensaio fotográfico, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019);

pouca ou nenhuma produção de melanina, produzida pelas células chamadas de melanócitos. O tipo e quantidade de melanina produzida pelos melanócitos determina a cor da pele, dos cabelos e dos olhos. Também tem a função de proteger os indivíduos da radiação solar. As pessoas com albinismo precisam usar protetor solar sempre que forem se expor aos raios solares, mesmo que em dias nublados. O sol, para os albinos, se torna o grande vilão natural. Existem alguns tipos de albinismo em seres humanos, que são classificados de acordo com a mutação que os genes sofreram, que a medicina classifica em quatro subcategorias. Um dos maiores problemas enfrentados pelos(as) albinos(as) são a visão; por muitos não terem a pigmentação nos olhos, acabam tendo dificuldades para enxergar. Entre as deficiências visuais mais comum, podemos citar: fotofobia, miopia, astigmatismo, nistagmo (MELO, José Adailton Vieira Aragão. “Sou uma pessoa com Albinismo. Sou também uma pessoa invisível”: Uma reflexão sobre ativismo e inclusão. IN: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016, p.01-12.)

Jamaira Conceição da Silva tem 23 anos e é natural de Nova Viçosa - BA, (autodetermina-se) mulher negra, filha de Oxum e reside em Teixeira de Freitas e BA. Egressa do curso de biologia da UNEB/Campus X, ingressou na turma de 2014.1 através das cotas para afrodescendentes e estudantes de escolas públicas. Atualmente é estudante da Pós-graduação em Agroecologia e Educação do campo (UFSB) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB).

Jamaira Silva nasceu em 11 de março de 1996. Filha caçula entre doze irmãos, filhos de uma mãe indígena e de um pai negro, toda a sua família possui o ensino fundamental incompleto. Tanto na entrevista como no texto autobiográfico, Jamaira descreve uma trajetória escolar de muitas dificuldades nas escolas públicas.

*Bom, desde nova eu sempre tive muito interesse em estudar... tanto que **minha mãe tem 12 filhos e dos 12 filhos eu sou a única que eu consegui terminar o Ensino Médio entrar na... entrar na universidade...** Então, mas sempre com muita dificuldade... a gente morava no interior... é... a escola era muito longe... e a gente não tinha transporte... então pra gente chegar na... na Unidade Escolar a gente tinha que andar bastante... É... muitas vezes embaixo de chuva... não tinha recurso... como é... uniforme... mochila... mas mesmo assim o meu interesse por estudar sempre foi muito grande... Eu sempre gostei de estar na escola... de ir para escola porque eu sempre tive um objetivo né? Que o meu sonho de infância era me formar em biologia... Então pra isso eu tive que... eu enfrentava tudo... tudo mesmo pra conseguir alcançar o meu sonho⁶⁰ (grifo meu).*

Jamaira é a única da família a ingressar no ensino superior, oriunda de uma trajetória escolar muito difícil experienciada a partir do corpo-negro que habita. Durante a entrevista, demonstrou total consciência racial e relatou o racismo que sofreu dentro das escolas.

*Eu nunca esqueço, assim... pra mim de todas as... as cenas, assim... que eu já... é... Presenciei de racismo foi a pior né? Que a gente tá falando dos nossos sonhos e... quando eu falei que eu ia... que meu sonho era se formar em biologia né?... **E minha amiga branca disse que era para eu desistir porque biologia não era para pessoas da minha cor...** Isso foi uma coisa que me marcou muito e eu nunca consegui esquecer assim (grifo meu).*

⁶⁰ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Jamaira Conceição da Silva em 12 de dezembro de 2018.

A entrevistada rompe com os estereótipos impostos sobre o seu corpo e ocupa um lugar dentro da academia, espaço que sempre sonhou e lutou muito para conquistar. Uma demonstração de determinação e total capacidade para ocupar o espaço acadêmico.

3.2.8. Laísa Dias Moreira

Ilustração 25: Laisa durante a primeira intervenção, por Carla Galdino.



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019).

Laísa Dias Moreira possui 27 anos, (autodenomina-se) mulher negra, e é natural de Teixeira de Freitas - BA, cidade onde reside atualmente. Egressa do curso de matemática da UNEB/Campus X, ingressou como cotista afrodescendente e estudante de escola pública na turma de 2012.1. Atualmente atua como professora de matemática contratada pela rede de ensino de Teixeira de Freitas – BA.

Laísa Dias é filha de homem branco e mulher negra, possui um irmão e moram todos juntos na mesma residência. Sua mãe é pedagoga formada pela UNEB/Campus X, que também usou das políticas de ações afirmativas.

A entrevistada narra um pouco sobre sua trajetória escolar: “Bom... toda minha vida escolar... eu sempre fiz em escola pública... Sempre em escolas próximas então... aquelas escolas do município... E eu sempre fiz mesmo em escola pública... tanto ensino fundamental I e II... quanto o ensino médio...”.⁶¹ É a única entrevistada que não trouxe nenhuma memória traumática em suas vivências escolares, demonstrando na sua narrativa certa linearidade no

⁶¹ Entrevista concedida à autora pela professora Laísa Dias Moreira em 29 de janeiro de 2019.

processo de escolarização. Laísa Dias também não demonstrou consciência racial ao longo da entrevista, não apresentou traços de uma identidade afirmada e militante, como a maioria das demais entrevistadas.

3.2.9. Lidianie França Correia

Ilustração 26: Lidianie durante a primeira intervenção, por Carla Galdino.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Lidianie França Correia é natural de Nanuque - MG, possui 30 anos, (autodetermina-se) mulher negra e hoje reside em Nova Viçosa - BA. Egressa do curso de Letras português do UNEB/Campus X, ingressou como cotista afrodescendente e estudante de escola pública na turma de 2008.2.

A primeira frase que saiu da sua boca durante a entrevista foi “eu sou negra”. Lidianie Correia, mulher negra, como se apresenta, é filha de uma mulher negra e homem negro, possui duas irmãs e todas foram criadas apenas pela mãe. A entrevistada afirma ser a primeira pessoa a fazer graduação da sua família materna, e também é oriunda da escola pública. Durante a entrevista ela discorre:

Eu estudei o ensino Fundamental todinho em escola pública... ensino médio para mim foi um dos períodos mais marcantes... Eu acho que... eu acho que é por causa justamente desse... como eu vou colocar assim? Dessa referência que eu tive de algumas pessoas que me auxiliaram a conhecer alguns programas que... auxiliavam os jovens de Periferia a ingressar na universidade... 2008 né? A gente não tá falando tanto em acesso a mídias sociais... principalmente pra essa classe né?... Só que, em compensação, eu tive alguns professores que foram divisores de água na minha vida,

*principalmente no ensino médio... Então essa fase... fundamental I e II foram épocas boas..., mas o ensino médio foi um grande diferencial pra mim*⁶².

As memórias de Lidiane Correia sobre o processo escolar estão relacionadas a uma relação afetiva com os professores afiliados a ela, que a instruíram em como ingressar à universidade. Ela compreende o ensino superior como um fator importante em sua vida, principalmente por ser a primeira a ingressar no ensino superior, quebrando o ciclo que vinha passando de geração em geração em sua família materna. A entrevistada apresenta total consciência racial e social, além de ter um olhar mais aprofundado sobre o cerceamento das oportunidades entre as camadas populares.

3.2.10. Tatiana Silva da Conceição

Ilustração 27: Tatiana no ensaio fotográfico, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Tatiana Silva da Conceição tem 24 anos, (autodeterminou-se) mulher negra, é natural de Pedro Canário - ES, mas hoje reside em Teixeira de Freitas - BA. Estudante do curso de Educação Física na UNEB/Campus X, ingressou como cotista afrodescendente e estudante de escola pública na turma de 2015.1. Atualmente é ajudante de ensino na rede escolar da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas.

⁶² Entrevista concedida à autora pela professora Lidiane França Correia 07 de fevereiro de 2019.

Tatiana Silva nasceu em 01 de agosto de 1995 e é a segunda filha da sua mãe (mulher negra). Seu pai (homem negro) faleceu quando tinha apenas sete anos, sendo que os três filhos foram criados apenas pela mãe. Mudou-se para Teixeira de Freitas no ano de 2014 para estudar e trabalhar, na tentativa de ajudar a sua mãe financeiramente. Antes de cursar Educação Física, Tatiana já era professora de dança em sua cidade, o que continuou a fazer quando veio para cá. Atualmente mora na residência feminina da UNEB/Campus X; é importante destacar que esse direito usufruído por Tatiana Silva foi uma luta travada por Lidiane Correia quando era estudante⁶³. A luta surtiu efeito e trouxe resultados importantes para outras estudantes, como é o caso de Tatiana Silva: “Me falaram que tinha residência feminina... a casa estudantil... e aí eu tentei né?... me interessei... na época eu não tava trabalhando... desempregada, passando por necessidade... e aí eu tentei e eu consegui, graças a Deus, tá lá na casa até hoje... morando... e tem... e ajuda muito né?”⁶⁴.

A entrevistada apresenta a sua trajetória escolar, toda realizada em escolas públicas de Pedro Canário, como mostra o relato a seguir:

Eu assim... sempre muito estudiosa né? Minha mãe sempre pegou no meu pé por causa disso, eu sempre fui daquelas nerdzinha mesmo de sentar na primeira cadeira... ((risos)) Sempre estudei... sempre me esforcei... é... na medida do possível né? Das condições financeiras..., mas graças a Deus assim... tive educação escolar muito boa... É... uma proximidade com professores né? Sempre fui... aquela aluna participativa de tudo... De apresentar trabalhos fora... de fazer coisas né?”⁶⁵

Diante do exposto, Tatiana não traz nenhum relato de dificuldades de relacionamento ou de experiências dolorosas nas escolas em que frequentou, e parece que tudo ocorreu da melhor forma dentro desses espaços.

A entrevistada também foi a primeira a entrar no ensino superior da sua família, já que a mãe e o pai não concluíram o curso fundamental e os irmãos não terminaram o médio. “Minha formação pela minha família, que é lá em casa eu acho que eu sou a única pessoa que... que vai ter ensino superior, até agora. Então assim é um orgulho, orgulho por mim mesmo, e orgulho pra minha família”⁶⁶. Tatiana Silva é mais uma cotista que quebrou o ciclo

⁶³ Eu lembro... que nós nos reunimos em 2008 pra tentar ah... assinaturas pra casa Universitária né?... então a gente... eu fiquei algum tempo... eu acho que durante uns dois semestres... Entrevista concedida à autora pela professora Lidiane França Correia 07 de fevereiro de 2019.

⁶⁴ Entrevista concedida à autora pela estudante Tatiana Silva da Conceição em 12 de dezembro de 2018.

⁶⁵ Entrevista concedida à autora pela estudante Tatiana Silva da Conceição em 12 de dezembro de 2018.

⁶⁶ Entrevista concedida à autora pela estudante Tatiana Silva da Conceição em 12 de dezembro de 2018.

excludente dentro de sua família e busca ascender socioeconomicamente por meio da educação viabilizada pelo seu ingresso na UNEB.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que é nosso lócus de pesquisa e de enunciação de todas as mulheres entrevistadas, destaca-se como a maior instituição de ensino superior da Bahia.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada pela Lei Delegada nº.66, de 01 de junho de 1983 (BAHIA, 1983), como autarquia de regime especial, obteve autorização para funcionamento por meio do Decreto Presidencial nº. 92.937 de 17 de julho de 1986 (BRASIL, 1986) e regulamentada por Decreto Governamental nº. 31.299/1994 (BAHIA, 1994). Em 31 de julho de 1995 foi reconhecida pela Portaria Ministerial nº. 909 e em 1997 (BRASIL, 1997) foi reestruturada pela Lei Estadual nº. 7.176, de 10 de setembro de 1997 (BAHIA, 1997), como entidade autárquica, de ensino, pesquisa e extensão, de natureza multicampi, vinculada à Secretaria da Estadual da Educação, com autonomia acadêmica, administrativa e financeira e patrimônio próprio (CERQUEIRA, 2009, p. 117).

Esta é uma universidade que cumpre um papel relevante e ocupa, através da *multicampia*, 24 municípios baianos. Com sede e foro em Salvador, a UNEB é estruturada organicamente em um sistema administrativo descentralizado, formado por 29 departamentos espalhados por 18 territórios de identidade.

Integram a UNEB os campi de Salvador - Campus I, Alagoinhas - Campus II, Juazeiro - Campus III, Jacobina - Campus IV, Santo Antônio de Jesus - Campus V, Caetité - Campus VI, Senhor do Bonfim - Campus VII, Paulo Afonso - Campus VIII, Barreiras - Campus IX, Teixeira de Freitas - Campus X, Serrinha - Campus XI, Guanambi - Campus XII, Itaberaba - Campus XIII, Conceição do Coité - Campus XIV, Valença - Campus XV, Irecê - Campus XVI, Bom Jesus da Lapa - Campus XVII, Eunápolis - Campus XVIII, Camaçari - Campus XIX, Brumado - Campus XX, Ipiaú - Campus XXI, Euclides da Cunha - Campus XXII, Seabra - Campus XXIII e Xique-Xique - Campus XXIV (CERQUEIRA, 2009, p. 118).

O campus X, instalado em Teixeira de Freitas, aloja o Departamento de Educação (DEDC), que possui 35 anos de atuação, configurando-se como uma importante instituição pública para o município-sede e os territórios adjacentes. Neste caso, o campus X se constitui como o lócus dessa pesquisa.

Teixeira de Freitas é um município localizado no território de identidade Extremo Sul da Bahia e está a cerca de 800 km da capital do Estado (Salvador). Possui uma população

estimada em 161.690 habitantes, além de uma área estimada em 1.165,6 km² - caracterizando-se como a maior cidade da sua microrregião. Antes de ser desmembrada, a localidade era distrito de Alcobaça-BA e Caravelas-BA, dois municípios de extrema relevância para a construção histórica da Bahia. Após a sua emancipação política em 1985, e com a chegada das rodovias (a federal BR 101 e a estadual BA 290), a cidade ganhou destaque no cenário econômico. Atualmente, é considerada um polo acadêmico pela presença de universidades e faculdades, uma imagem que começa a ser paulatinamente construída, sobretudo a partir da instalação da UNEB/DEDC-Campus X que, por meio dos seus cursos de licenciatura, tem atendido a população de diversos municípios próximos, dentre eles Prado, Alcobaça-BA, Caravelas-BA, Medeiros Neto, Ibirapuã, Itanhém, Itamaraju, Mucuri, Nova Viçosa e Vereda, além das comunidades rurais a eles pertencentes.

Essa atuação em sistema de *multicampia* colaborou significativamente na democratização do acesso ao ensino e no papel social da universidade, conseguindo atender 379 municípios do Estado da Bahia através de ensino, pesquisa e extensão (CERQUEIRA, 2009). Essa sua disposição espacial também implica um funcionamento com poucos recursos materiais e humanos, com maior agravamento para os campi situados no interior, como é o caso de Teixeira de Freitas.

A universidade tem como missão a busca por equidade social, que é parte do seu compromisso com a sociedade baiana.

Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, articuladas de modo a garantir a produção do conhecimento, a UNEB contribui para o desenvolvimento do Estado da Bahia, do Nordeste e do País, ao promover a formação de profissionais qualificados, a produção e disseminação do saber, em busca de uma sociedade fundamentada na equidade social (TEIXEIRA DE FREITAS, 2011, p. 15).

Tais aspectos denotam a importância da presença da UNEB nos territórios onde está inserida e movimenta um contingente expressivo de sujeitas(os) nas diversas atividades que ministra. Desenvolvendo práticas acadêmicas e comunitárias, intervém na sociedade baiana. A UNEB almeja “maior justiça, promoção e desenvolvimento social, histórico, cultural, político e econômico, criando possibilidades para atender às peculiaridades dos diversos grupos socioculturais” (TEIXEIRA DE FREITAS, 2011, p. 23).

O funcionamento do Campus X se iniciou em 1981 como Núcleo de Ensino Superior, que, na realidade, era uma extensão do Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA de

Salvador. Na época, eram ofertados cursos de Licenciatura Curta, já que tinham como objetivo capacitar profissionais para a rede pública de ensino da região. Em 1983 a instituição se tornou uma extensão da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas – FFPA, ainda mantendo as Licenciaturas Curtas, Letras e Estudos Sociais. Um decreto estadual que ficou vigente de 1985 a 1990 vinculou o Núcleo à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E, *a posteriori*, outro decreto governamental, o de N° 34.370/1987, oficializou a criação da Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas – FEFT, que foi reintegrada à UNEB em 1990 (TEIXEIRA DE FREITAS, 2011).

Na condição de Universidade do Estado da Bahia, a instituição passou a oferecer os cursos de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa; Língua Inglesa e respectivas literaturas. Em 1992, com a Lei 6.364/92, a instituição passou a ser Centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas (CESTEF). Neste mesmo ano, se oferece o primeiro vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Em 2004, como resultado do processo de redimensionamento curricular dos cursos de formação de professores ocorrido na UNEB, a oferta do DEDC X passou a ser para os Cursos de Letras - Língua Portuguesa e Literatura; Letras – Língua Inglesa e Literatura; Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas (TEIXEIRA DE FREITAS, 2011, p. 60).

Foram disponibilizados os cursos de História em 2006, e a última incorporação, em 2014, foi a do curso de Educação Física. A UNEB-DEDC/Campus X se caracteriza hoje como um polo educacional que atende o território de identidade do Extremo Sul baiano, além de atender as cidades limítrofes do Espírito Santo e de Minas Gerais.

O corpo docente é constituído por mestres e doutores, que possuem grande relevância na região pelos trabalhos desenvolvidos, além dos técnicos administrativos que colaboram para o pleno funcionamento do DEDC/Campus X. A estrutura física é dividida em quatro pavilhões com salas de aula, banheiros, colegiados, secretaria acadêmica, diretoria, laboratórios, bibliotecas, área de convivência, sala de professores, dentre outros setores administrativos.

Esse campus possui inestimável relevância para toda a região, principalmente ao formar profissionais para atuar da rede de ensino das cidades do Extremo Sul. Conseguindo notório êxito nos critérios de avaliação dos cursos oferecidos, se caracteriza como uma porta de entrada ao universo acadêmico que, por muito tempo, parecia impossível para as pessoas

que vivem no interior. Daí a importância da *multicampia* no processo de democratização do ensino superior.

O processo de implementação de reserva de vagas para negros na Universidade do Estado Bahia se caracteriza como o momento em que os planos e as decisões de pessoas e organizações que lutaram por décadas serão aplicados (CERQUEIRA, 2009).

O processo de formulação de políticas, isto é, o trajeto mediante o qual uma política é discutida, aprovada, implementada, tem impacto significativo na sua qualidade e, conseqüentemente, em seus resultados. O processo é complexo em virtude dos vários cenários em que ele se desenrola, dos diversos sujeitos que estão envolvidos além dos diferentes graus de poder exercido por esses sujeitos e dos incentivos para desenvolvimento dessa política, incentivos esses que vão dos interesses dos sujeitos que estão na liderança aos recursos financeiros (CERQUEIRA, 2009, p. 133).

As cotas raciais na UNEB surgem em um momento emblemático, quando se estava instituindo no país as medidas formuladas durante a Conferência de Durban. Elas encontraram na UNEB um local propício para a sua implementação.

A estrutura organizacional multicampi que fundamenta a opção da UNEB pela democratização/interiorização do ensino superior no estado da Bahia seguramente funcionou como pré-condição favorável ao surgimento de uma política de ação afirmativa tal qual o sistema de reserva de vagas para os negros e, posteriormente, para os indígenas. Somando essa pré-condição aos inúmeros pronunciamentos públicos feitos, na ocasião da implantação do sistema de cotas, pela então reitora e demais personagens destacadas na universidade quanto à adequação e positividade da adoção pela UNEB de uma ação afirmativa desta natureza, e ainda as provocações individuais cotidianas de alguns militantes do Movimento Negro que compõem os quadros da universidade-sobretudo professores-, para que essa possibilidade pudesse ser avaliada, não foi difícil às instâncias superiores decisórias da UNEB avaliarem como bastante providencial a indicação de um vereador da Câmara Municipal de Salvador solicitando ao Governo do Estado que adotasse uma reserva de 20% das vagas do vestibular para candidatos negros em todas as universidades estaduais da Bahia (SILVA; MATTOS; FIGUEIREDO; PENA; MATTOS, 2011, p. 11-12).

Adicione a essa conjuntura a presença de uma reitora negra favorável à implementação das ações afirmativas, Ivete Sacramento⁶⁷, além dos três cargos hierarquicamente mais altos

⁶⁷ A Reitora, Professora Ivete Sacramento, como sujeito político, ocupou o Reitorado da UNEB por dois mandatos seguidos, o que significa oito anos de atuação. Além de ser a primeira Reitora negra numa Universidade pública, foi fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU/BA) na Bahia, portanto, militante, envolvida, comprometida (CERQUEIRA, 2009, p. 136).

da universidade estarem ocupados por pessoas negras e se estar vivenciando a década Afrodescendente. Outro fator importante é a composição étnica da população baiana, formada em sua maioria por pessoas negras. Nesse sentido, diversos atores políticos corroboraram para que essa política pública fosse efetivada naquele espaço/tempo, pois os sujeitos envolvidos na ação estão comprometidos com o sucesso que, afinal, é intrínseco a eles (CERQUEIRA, 2009, p.135).

Diante do cenário exposto, as ações afirmativas se tornaram uma ação dentro do plano de gestão da reitora, que inclusive foi colocado como prioridade na campanha eleitoral do reitorado. Logo, “mediante a Portaria nº 828, de 13 de maio de 2002 (BAHIA, 2002)”, a reitora Ivete Sacramento “nomeou uma Comissão formada pelos professores Valdélcio dos Santos Silva (presidente) e Wilson Roberto de Mattos e o discente Osni Cardoso de Oliveira” (CERQUEIRA, 2009, p. 138). Essa comissão tinha como principal objetivo, segundo Sônia Cerqueira (2009), elaborar critérios que viabilizassem o estabelecimento das cotas para o acesso de afrodescendentes na UNEB.

De posse das discussões já acumuladas sobre o tema e dos dados disponíveis sobre a desigualdade racial no acesso ao ensino superior, a comissão elaborou uma proposta sumária de Resolução, estabelecendo no seu Art. 1º, a cota mínima de 40% para candidatos negros oriundos da escola pública, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UNEB, seja na forma de vestibular ou, no caso da pós graduação, de qualquer outro processo seletivo. Submetida à apreciação do Conselho Universitário, em reunião ordinária realizada em 18 de julho de 2002, a proposta de Resolução foi aprovada com 28 votos a favor e 3 abstenções. Não houve sequer um voto contrário (SILVA; MATTOS; FIGUEIREDO; PENA; MATTOS, 2011, p.12).

Após a protocolização de dois processos, reuniram e instituíram 05 artigos. Nesse dia o Conselho pleno resolveu:

Art. 1º - Estabelecer a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo.

Parágrafo Único – Serão considerados afro-descendentes, para os efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, ou denominação equivalente, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Art. 2º - No ato da inscrição no processo seletivo da graduação ou da pós-graduação, o afro-descendente que desejar concorrer ao que estabelece o Art. 1º desta Resolução, deverá fazer a opção no formulário de inscrição.

Art. 3º - Todos os candidatos inscritos serão classificados pela ordem de pontuação obtida nas provas do processo seletivo respectivo.

§1º - Os candidatos inscritos no processo seletivo concorrerão em igualdade de condições de 60% (sessenta por cento) das vagas oferecidas em todos os cursos de graduação e pós-graduação.

2º - Os 40% (quarenta por cento) restantes das vagas serão preenchidas pelos afro-descendentes, que optaram pelo sistema de quotas, obedecendo a ordem de classificação dos mesmos, após a classificação especificada no parágrafo anterior.

Art. 4º- A Universidade do Estado da Bahia – UNEB implementará programas sociais de apoio e de acompanhamento acadêmico para os estudantes que ingressarem nos seus cursos através do sistema de quotas estabelecido no Art. 1º desta Resolução.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BAHIA, 2002, p. 21)

Este ato colocou a Universidade do Estado da Bahia na condição de pioneirismo com relação à implantação das ações afirmativas para afrodescendentes na graduação e pós-graduação, sendo a terceira do país a instituir as cotas raciais. Apesar de ser inicialmente uma ação externa, *a posteriori* se caracterizou como uma proposição da própria comunidade acadêmica, utilizando da sua autonomia universitária e se antecipando inclusive às demandas do poder executivo estadual (SANTOS, 2012). Aquela resolução foi alterada em 2008, a fim de contemplar os povos indígenas com cotas raciais, reservando-lhes 05% do total das vagas.

Os itens que regulamentam o sistema de reserva de vagas da UNEB são: autoclassificação racial de acordo os critérios do IBGE (branco preto, pardo, indígena e amarelo); quanto aos indígenas, há a necessidade de comprovação de pertencimento a uma comunidade reconhecida, além de ter cursado o ensino médio em escola pública e comprovação de origem social por meio da renda. O “Programa de Ações Afirmativas: a construção da igualdade racial em uma nova cultura universitária” se caracteriza como um projeto grandioso e, de certa forma, audacioso. Suas ações estão dispostas da seguinte maneira:

a) Ações institucionais

1) Introdução dos princípios da Pluralidade Cultural e do anti-racismo no Projeto Político-Pedagógico da Uneb e, conseqüentemente nos seus Projetos de Curso de Graduação e de Pós-Graduação.

2) Criação de uma Coordenação-Geral do Programa de Ações Afirmativas da Uneb, composta por um coordenador, uma secretária e três assessores técnicos.

- 3) Criação de um banco de dados sob a responsabilidade da Coordenação-Geral do Programa, com suporte administrativo, capacidade técnica e acadêmica suficiente para armazenar, tratar e sistematizar toda a memória qualitativa e quantitativa do sistema de cotas e do referido Programa, na sua totalidade.
 - 4) Criação de um Conselho Consultivo do Programa de Ações Afirmativas da Uneb, com representantes de todos os Departamentos, do Cepaia, das Pró-Reitoriais, do Sintest, da Aduneb, do DCE, do Programa Rede Uneb 2000 e do Programa de Formação dos Professores de 5ª a 8ª séries.
 - 5) Criação, em cada Departamento, de Comissões Setoriais do Programa de Ações Afirmativas da Uneb.
 - 6) Instituição de critérios de pontuação adicional, adotando o princípio da Ação Afirmativa, na classificação de projetos que concorram aos Editais relativos a todos os Programas Institucionais de Pesquisa, Extensão e Ensino da Uneb (Pibic, Picin, Profi c, Proap, Publique, Monitoria de Ensino, Monitoria de Extensão e outros).
 - 7) Elaboração de um Censo Étnico-Racial na Uneb envolvendo os três segmentos.
 - 8) Formalização do compromisso dos estudantes ingressos por meio do Sistema de Cotas em colaborar com o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas durante a realização dos seus respectivos cursos e por mais um ano após a conclusão dos mesmos.
 - 9) Implantação nas Secretarias Acadêmicas de todos os Departamentos de um Sistema de Acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes ingressos por meio do sistema de cotas, sob a coordenação das respectivas Comissões Setoriais.
 - 10) Implantação nos Departamentos, de formas de apoio tutorial (laboratório itinerante) na eventualidade de problemas de desempenho acadêmico.
- b) Ações de apoio econômico-social
- 1) Criação de um Programa de Bolsas de Estudos para estudantes comprovadamente carentes, adotando como critério de classificação a renda mensal familiar.
 - 2) Criação de Restaurantes Universitários nos Campi ou, quando for o caso, um sistema de subsídios para os gastos com alimentação, voltado para os alunos comprovadamente carentes.
 - 3) Criação, em todos os Campi, de um sistema de subsídios para os gastos com cópias, voltado para os alunos comprovadamente carentes.
 - 4) Implantação de residências universitárias em todos os Campi.
 - 5) Criação de Centros de Convivência Estudantil em todos os Campi (PEREIRA, 2007, p.78-79).

Mas, até então, a instituição não conseguiu efetivar na prática muitas dessas ações, devido à extensão espacial da UNEB e a restrição dos seus recursos financeiros (CERQUEIRA, 2009, p. 145). Dado o exposto,

Esclarecemos que o Programa de Ações Afirmativas propõe a criação de infraestrutura e propõe diversas ações, mas não apresenta o impacto orçamentário nem a fonte de recursos. Uma análise que trate o recorte da implementação, poderia concluir que a implementação do aludido Sistema se conforma como uma política institucional, como de fato se configura. Mas

quando se analisa o contexto, quando se concebe a política social como estratégia para manutenção da governabilidade é preciso estar atento para evitar que o processo adquira a conformação de medidas que modificam a proposta inicial (CERQUEIRA, 2009, p. 149).

Esses fatores impõem fragilidades à manutenção do programa, além de nos levar a refletir como de fato essas ações serão realizadas, pensando substancialmente na permanência dessas(es) sujeitas(os) dentro da universidade. Entretanto, autores como Wilson Roberto Matos (2010, p. 121) afirmam que:

a UNEB vem, gradativamente, se empenhando em promover a institucionalização das condições de permanência dos seus estudantes ingressos através das cotas de forma que eles tenham satisfatórias condições acadêmicas e econômico sociais de se manterem nos seus respectivos cursos até a integralização dos mesmos.

Essa situação nos leva a refletir como isso ocorre de fato, tendo em vista os aspectos mencionados por Sônia Cerqueira (2009). Afinal, a falta de recursos financeiros e de projetos amplos pode ser um empecilho para que a permanência estudantil seja de fato implementada em todos os *campi* da UNEB. Estamos falando de uma universidade *multicampi* que atinge quase todo o território baiano, o que pode gerar ruídos de informação, uma vez que as decisões relevantes ocorrem em Salvador, onde está sediada a reitoria, e conseqüentemente há a possibilidade dessas medidas não atingirem os *campi* do interior. Ainda que um dos princípios da universidade seja “a obrigatoriedade de a UNEB implementar um programa de apoio e acompanhamento para os estudantes que ingressam nos seus cursos através do sistema de cotas” (MATOS, 2010, p. 127).

A pesquisadora Taynar de Cássia Santos Pereira (2007), no seu trabalho sobre a permanência na UNEB, conseguiu identificar três projetos correlatos: “Os projetos AfroUneb, protege e o AMA firmam-se como iniciativas. As três ações são realizadas em parceria e/ou com organismos públicos (federais, estaduais ou municipais), e/ou com empresas privadas” (p. 74). Levando em conta o que foi exposto, é importante destacar que nenhuma das cotistas relatou alguma participação nessas iniciativas.

Entretanto, não devemos subestimar o impacto do pioneirismo da UNEB para a sociedade baiana, especialmente para o povo negro. O vestibular de 2003 inaugurou uma nova cena dentro da Universidade do Estado da Bahia, visando a desracialização dos discentes dessa universidade, para que ela representasse de fato a diversidade de composição das(os)

sujeitas(os) que compõem o estado. E, se analisarmos os dados das inscrições no vestibular de 2003 apresentados por Wilson Matos (2010), fica evidente a desproporcionalidade em relação à quantidade de pretos e pardos que temos no nosso estado. Matos (2010, p. 128) afirma que:

No ano de 2003, 64.955 candidatos inscreveram-se no processo seletivo aos cursos de graduação da UNEB. Desse total, 19.863 (30,57%) optaram pelo sistema de cotas, e 45.092 (69,43%) concorreram ao restante das vagas. Considerando que entre a população residente na Bahia os negros (pretos e pardos) representam segundo dados recentes do IBGE, 74,95%, conclui-se que o número e mesmo a proporção de candidatos que fizeram opção pelas cotas ficaram muito aquém do que se poderia esperar.

Dentre as hipóteses levantadas para esse fracasso inicial está o curto espaço/tempo de regulamentação da reserva de vagas e do processo de inscrição do vestibular, ou seja, as pessoas não tiveram tempo de ter acesso a essa informação. E após um processo de reeducação da população negra e da implantação em outras universidades, os dados mostram que, ao longo dos anos, os estudantes negros aderiram de forma positiva ao sistema de reserva de vagas, saltando de 30%, em 2003, para 57% em 2006 (MATOS, 2010).

Os dados apresentados por Wilson Roberto Matos (2010) demonstram que os cursos mais concorridos estão localizados no Campus I em Salvador. E que, ainda assim, os cursos de grande prestígio social, principalmente nas cidades do interior, não têm alta procura.

Os candidatos negros que optaram pelas cotas procuraram os cursos tidos como de maior prestígio social em proporção significativamente inferior aos demais candidatos, reforça a hipótese geral de que a população negra que se candidata a cursos superiores, por razões já aventadas pela bibliografia especializada – dentre elas, a baixa autoestima ocasionada pela reprodução social dos estereótipos negativos imputados aos negros –, tende a optar por cursos considerados de menor prestígio social. Complementa o reforço da hipótese, observar que dentre os 23 cursos/habilitações oferecidos em Salvador, cidade de maioria negra flagrante, os candidatos negros que optaram pelas cotas só superaram numericamente os demais candidatos inscritos, no curso de Pedagogia - Séries Iniciais, oferecido no turno vespertino. Dos 841 candidatos concorrentes a este curso, 433 optaram pelas cotas (MATOS, 2010, p. 133).

Os cursos que menos recebem estudantes cotistas em Teixeira de Freitas são os de matemática e letras com habilitação em inglês e, quando recebem, são em sua maioria homens. E a maioria das(os) cotistas negras(os) do curso de letras inglês ingressa pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) e não pelo vestibular da UNEB. Outro dado importante

sobre os estudantes pretos e pardos é que, em sua maioria, eles são egressos de escolas públicas, o que atesta a eficácia do sistema de reserva de vagas no que diz respeito ao público-alvo. “Observa-se que a maioria dos candidatos que fizeram opção pelas cotas são aqueles que têm uma renda mensal familiar entre mais de 01 até 03 salários mínimos. (MATOS, 2010, p.135).

Esses primeiros resultados obtidos dentre as universidades pioneiras confirmam a importância dessas experiências, até como forma de experimento para todo o sistema de ensino superior do país, que há pouco estava iniciando as discussões.

A aprovação do sistema de cotas na UNEB despertou também interesse e curiosidade no Brasil inteiro. Muitos foram os convites para seminários e palestras em universidades públicas e privadas, e até mesmo o Conselho Nacional de Educação abriu as suas portas para que a novidade fosse apresentada em uma sessão plenária (SILVA, 2010, p. 54).

Todas essas discussões em torno dos resultados obtidos a partir do sistema de reserva de vagas trouxeram, de certa forma, segurança jurídica e derrubaram inúmeros argumentos contrários às cotas.

No ano de 2006, a Comissão Permanente do Vestibular da UNEB – COPEVE divulgou duas informações importantes acerca do sistema de cotas implantado na Universidade. Uma delas é a de que o índice de evasão dos que ingressaram pelo sistema de cotas é menor, em comparação com os alunos não cotistas. A segunda é a de que as notas médias dos alunos cotistas e não cotistas, nas disciplinas de alguns cursos de prestígio social elevado, estão em um nível muito próximo, sendo que, em alguns casos, as notas médias dos cotistas são até mais elevadas. Estas duas informações, que falam por si mesmas, é uma importante resposta para os que presumiam, preconceituosamente, que os cotistas tenderiam a abandonar a universidade ou não teriam condições de acompanhar os cursos por “incapacidade intelectual” (SILVA, 2010, p. 56).

As reflexões sobre tais políticas servem, inclusive, como experiência pedagógica, como aponta Valdério Santos Silva (2010), educando as pessoas sobre esse tema que desponta no cenário nacional como algo novo para ser avaliado, testado, implementado e melhorado ao longo dos anos; e, para isso, precisamos ouvir os diferentes pontos de vista, o que torna ainda mais importante as narrativas de mulheres negras cotistas na UNEB/Campus X.

4.1. Narrativas de mulheres negras cotistas na UNEB/campus X: “eu sou a primeira que fiz um ensino superior, durante gerações”.

“Ah! Eu também vou aprender a ler se Deus quiser! Se ela é preta e aprendeu, por que é que eu não hei de aprender?” Ficava duvidando das minhas possibilidades porque os doutores de Coimbra diziam que os negros não tinham capacidade. Seria aquilo perseguição? Qual era o mal que os negros haviam feito aos portugueses? Por que é que eles nos odiavam, se os negros eram pobres e não podiam competir com eles em nada?”
(Carolina Maria de Jesus, *Diário de Bitita*)

O pensamento da menina Carolina Maria de Jesus, que nasceu em 14 de março de 1914 no interior de Minas Gerais, apresenta resquícios do que a sociedade brasileira vivenciava no início do século XX, já mencionado nas seções anteriores. Sua vivência está respaldada na condição de uma mulher negra, que sentiu na pele as desigualdades de raça, gênero e classe. As suas vivências foram registradas através de uma escrivência no seu livro *O quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, publicado em 1960. A escritora registrou as mazelas de ser um corpo-negro-mulher migrante dentro do estado de São Paulo que residia na favela do Canindé. Carolina Maria de Jesus trabalhou como empregada doméstica e catadora de papel, e no seu livro prioriza o registro do seu cotidiano e da população negra na favela – lugar que ela considera o quarto de despejo. “Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, signo de estar num quarto de despejo” (JESUS, S/D, p. 33).

Mas, retomando o pensamento enunciado, ela apresenta como as teorias raciais interferiram no cotidiano da população negra, limitando o acesso à instrução por pregarem a incapacidade intelectual de pessoas negras. A realidade de Carolina de Jesus é a realidade das nossas avós, das nossas mães, com uma pequena diferença – elas não aprenderam a ler e escrever. E aqui retomo o título dessa seção, em que destaco a narrativa de Brenda Silva – “*eu sou a primeira que fiz um ensino superior, durante gerações*” –; e esse dado destacado é recorrente nas narrativas das outras mulheres negras cotistas que compõem essa pesquisa. Das dez entrevistadas, apenas três vêm de realidades diferentes – em que outras pessoas da família possuem ensino superior. Isto nos levou a refletir sobre a posição das mulheres negras no sistema educacional brasileiro. De certa forma, representa a face de outras esferas sociais brasileira.

Como vimos anteriormente, mulheres negras compõem um grupo minoritário com relação aos “direitos, poder e reconhecimento, em detrimento de todos os esforços que realizam para mudanças nas suas condições sociais (CARNEIRO, 2016, p. 122)”. O

cerceamento da educação foi um fator fundamental para a manutenção dessas sujeitas nos estratos mais baixos da sociedade. “Concebemos a educação como um importante instrumento de superação de desigualdades, opressões e hierarquizações que operam na sociedade” (CARNEIRO, 2016, p. 123).

Janaina Damasceno Gomes (2008), na sua dissertação “Elas são pretas: Cotidiano de Estudantes Negras na UNICAMP”, na qual historiciza o ingresso das primeiras estudantes negras no ensino superior, a autora ressalta a dificuldade de encontrar dados sobre a presença de negros e negras nas instituições de ensino superior. Ainda que esta situação tenha limitado o desenvolvimento de um panorama mais abrangente, a informação contida na sua pesquisa nos trouxe subsídios para pensar o acesso ao ensino superior. Um dos dados importantes de analisar é que “de acordo com a literatura disponível não há traço da presença de estudantes negras no ensino superior brasileiro do século XIX, é preciso que novas pesquisas mostrem o contrário (GOMES, 2008, p. 42).” Carolina Maria de Jesus é uma dessas mulheres que não conseguiu adentrar o ensino superior brasileiro, ainda que tivesse sonhado com isso. Janaina Gomes (2008) enfatiza que “as primeiras mulheres negras a graduarem-se o fazem com uma distância de aproximadamente cem anos em relação aos primeiros homens negros formados durante o século XIX” (idem, 2008, p. 42). Dentre elas, as

Pioneiras nessa área seriam Maria Rita de Andrade (1904-1998), formada em Direito pela Universidade da Bahia em 1926; Lygia Conceição Alves (1904-2005) primeira arquiteta brasileira formada em 1932; Virgínia Leone Bicudo formada em sociologia, em 1936, pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; a comunista maranhense Maria José Camargo Aragão (1910-1991) formada em Medicina pela escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro em 1942; Enedina Alves Marques (1913-1981) primeira mulher formada em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná em 1946, Norma Fraga formada em História pela Universidade do Brasil, nos anos 1940; Ruth Guimarães, autora de *Água Funda*, formada em Letras Clássicas na USP em 1942; Cacilda dos Santos formada em Medicina pela USP nos anos 1950; Josildeth Consort, antropóloga formada em Geografia e História pela Universidade Federal da Bahia, em 1951, figurando provavelmente como uma das primeiras estudantes negras a ter realizado estudos de pós-graduação no exterior (na Universidade de Columbia entre 1953-1955). E uma das primeiras mulheres brasileiras a receber uma bolsa de estudos pelo recém-criado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (GOMES, 2008, p. 43).

As mulheres negras possuem trajetórias educacionais⁶⁸ em comum em muitos quesitos. Com as mulheres citadas acima não foi diferente: “o fato do curso de magistério ter possibilitado a entrada na universidade, a necessidade de trabalhar durante o curso superior, a ausência de um dos genitores, geralmente o pai, a necessidade de ajudar na criação de outros irmãos” (GOMES, 2008, p. 43). Por isso, concordamos com a cantora e compositora Bia Ferreira quando ela escreve:

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio-dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!
(FERREIRA, 2018).

Dado o exposto, as acadêmicas cotistas que compõem essa pesquisa são a primeira geração a desfrutar da luta antirracista por reparação, como vimos anteriormente. Isto leva essas mulheres a tecerem narrativas que possuem muitos traços em comum, na medida que elas vestem a mesma pele em tonalidades diferentes. E neste caso, seus corpos são interseccionados por múltiplos marcadores socio-identitários, o que implica experimentar relações de poder que as condicionam na base da pirâmide social.

Suelaine Carneiro (2016), a partir de uma análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continuada (PNAD - 2013), identificou que as mulheres negras representam “um contingente de 53.566.935 mulheres” (somando pretas e pardas). Para pensarmos esses corpos-negros-mulheres, precisamos compreendê-las a partir da diversidade que elas representam: “são urbanas, rurais, lésbicas, transexuais, jovens, idosas, deficientes, com muita ou pouca

⁶⁸ A trajetória educacional de mulheres negras – isto é, o acesso, a permanência e o desempenho em todos os níveis da educação – é impactada pelo seu pertencimento racial, articulada com as discriminações e preconceitos que recaem sobre as mulheres nos sistemas de ensino (CARNEIRO, Suelaine. Mulheres Negras na Educação: Desafios para a sociedade brasileira. IN: Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais/ Denise Carreira. São Paulo: Ação Educativa, Cladero Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas: 2016.)

escolaridade, com muita ou pouca renda. Mulheres negras são heterogêneas e atuam por respeito, autonomia e liberdade (CARNEIRO, 2016, p. 124).” Neste sentido, o conceito de interseccionalidade nos instrumentalizará para isso (AKOTIRENE, 2018).

Quase todas as mulheres entrevistadas nasceram na década de 1990, como descrito nos seus perfis. Os anos de nascimento correspondem a (1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1995, 1996, 1997) um momento muito importante, haja vista que elas são filhas da constituição cidadã, que, em tese, garante os direitos sociais a todos, dentre estes a educação. E elas usufruíram disso, já que conseguiram chegar ao ensino superior. Delcele Mascarenhas Queiroz (1999) realizou estudos na Bahia com recorte na década 1990 e conseguiu detectar que havia “profundas distâncias entre brancos e negros no acesso a oportunidades educacionais” (QUEIROZ, 1999, p. 200). A autora destaca que, “se para os negros tornou-se mais fácil entrar na escola, em tempos mais recentes, ‘o difícil é sair dela com êxito’. Parece que a evasão e a repetência se tornaram a contrapartida da ampliação do acesso do contingente negro à escola” (QUEIROZ, 1999, p. 200). Daí a dificuldade em falar democratização de ensino sem tocar nas desigualdades raciais vigentes, pois estas legitimam pensar as trajetórias escolares de pessoas negras e quais os motivos que interferem para que não haja uma progressão para o ensino superior. Via de regra,

os negros estão submetidos às maiores desvantagens no que tange à expectativa de vida, ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, ingresso e permanência na escola e acesso a níveis mais elevados do sistema escolar, indicadores de saúde, alimentação, moradia, acesso à terra, exposição à violência institucional e mobilidade social (QUEIROZ, 1999, p. 202).

Como visto, as adversidades descritas pela autora impossibilitaram que negros e negras conseguissem e consigam ocupar espaços de poder dentro da sociedade brasileira, já que conhecimento e poder estão estritamente ligados, como propõe Almeida (1998). Por isso, essas mulheres cotistas são as primeiras em gerações dentro das suas respectivas famílias a ingressar no ensino superior. Por isso, é uma responsabilidade muito grande estar dentro do ensino superior – como destaca Brenda Silva, a mãe dela pagava um preço muito caro para que ela continuasse estudando.

Assim, a educação superior que fora historicamente negada para a população negra, em especial, para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra

que assistiu a geração anterior, de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras (HENRIQUES, 2017, p.161).

As mães dessas mulheres sofreram as consequências da falta de acesso ao sistema educacional, o que trouxe uma disparidade enorme no nível de escolaridade dessas sujeitas.

Por tudo isso, “não se pode negar que a privação relativa no tocante à educação impede ou dificulta o acesso a certas posições; ou que, em certos casos, legitima a exclusão baseada em outros critérios” (GOUVEIA, 1978, p.61). Janaina Damasceno Gomes (2008) adverte que o primeiro grande contingente de estudantes negros universitários vistos no Brasil se formou entre 1960 e 1970, o que, de certa forma, coincide com a expansão do ensino superior de caráter global. Esse período também tem como destaque o aumento da presença de mulheres no ensino superior (QUEIROZ, 2008).

Ao longo dos anos, essa expansão colaborou para que a população de estudantes universitários negros compusesse 2% do total global de matriculados regularmente no ano de 2001. Um número sem expressividade, evidentemente, se comparado ao contingente populacional de negros que o Brasil possuía e possui. Entretanto, em se tratando do histórico aqui apresentado, é um avanço. Os dados apresentados por Delce Queiroz (1999) informam que a população negra não consegue permanecer no ensino médio, ou nem mesmo chegar até lá, logo dificilmente haveria uma alteração desse quadro catastrófico de representatividade no ensino superior sem intervenções de políticas públicas com recorte racial.

Carneiro (2016), Queiroz (1999) e (2008), Artes & Ricoldi (2016), demonstram que as mulheres são maioria no sistema educacional desde o final do século XX. No entanto, quando consideramos as grandes desigualdades intergrupo, principalmente as variáveis cor/raça e localidade (urbano/rural), esses dados

desnadam as distâncias entre mulheres negras e brancas, e das negras em relação aos homens brancos, conformando assim a estratificação social resultante de desvantagens históricas sofridas pela população negra (CARNEIRO, 2016, p.125).

Como consequência disso, teremos um quadro de estratificação social⁶⁹ envolvendo mulheres negras, que persiste na contemporaneidade e “(...) está alicerçada em relações de subordinação interseccionais ou, ainda, Coextensivas – que, além de tornar peculiar a experiência da pobreza, marcam os processos de empobrecimento e as eventuais estratégias de superação (SILVA, 2013, p. 111).” Tatiana Silva (2013) alega que “(...) a participação dos negros nos estratos inferiores da distribuição (pobre e extremamente pobres) é sempre maior que o dobro da participação da população branca (...) (SILVA, 2013, p.115).” De forma que, “a pobreza, nas duas camadas em análise, é experimentada por 21% das mulheres negras” (SILVA 2013, p. 115).

A autora analisa ainda que as desigualdades raciais e de gênero moldam o mercado de trabalho e se mantêm mesmo nos grupos com mesma escolaridade.

Enquanto a taxa de desocupação das mulheres brancas é mais de 70% superior à dos homens brancos, a desocupação das mulheres negras excede em mais de 130% este parâmetro. O desenvolvimento de vínculos mais frágeis com o mercado de trabalho afasta, destes segmentos populacionais, possibilidades mais eficazes para saída da pobreza (SILVA, 2013, p. 121).

Segundo Delcele Mascarenhas Queiroz (1999), a condição da população negra no sistema educacional é marcada por essa contradição, pois sofrem, para além da discriminação racial, a de classe. Tendo em vista que estão concentrados nesse segmento populacional de pobreza e extrema pobreza, o que afeta a sua permanência na escola, é possível notar que, à medida que se eleva o grau de ensino, a presença de negros e negras se torna rara. “A alfabetização de adultos é, curiosamente, o único espaço do sistema de ensino em que os pretos têm uma presença mais significativa que o seu peso na população do Estado” (QUEIROZ, 1999, p.205)⁷⁰. Em contrapartida eles são, “(...) dentre todos os contingentes

⁶⁹ (...) a abordagem a ser utilizada neste texto baseia-se nesta proposta conciliatória: delimitar a concepção de pobreza inicialmente pela via da insuficiência de renda para, em seguida, analisar as múltiplas dimensões que caracterizam os indivíduos que vivem nesta situação e como se diferenciam em termos de raça e gênero (...). (...) incluindo como linha adicional o valor do salário mínimo (SM) à época, definem-se quatro grupos segundo a condição de pobreza, de acordo com a renda domiciliar *per capita* (RDPC): i) extremamente pobres – RDPC inferior a R\$ 67,00; ii) pobres – RDPC entre R\$ 67,00 e R\$ 134,00; iii) vulneráveis – RDPC superior a R\$ 134,00 e menor que R\$ 465,00 (um SM em 2009); e iv) não pobres – RDPC maior ou igual a um SM em 2009 (...). (SILVA, Tatiana. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. - Brasília: Ipea, 2013, p.113.)

⁷⁰ (...) A maior parte do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) era composta por estudantes com defasagem idade-série, que ocupavam postos de trabalho de menor prestígio na hierarquia social, como por exemplo, a população negra moradora da periferia urbana, principalmente as trabalhadoras domésticas negras e

raciais, aqueles que têm presença menos expressiva no patamar do ensino superior, relativamente ao seu peso demográfico” (QUEIROZ, 1999, p.205).

Vilma Piedade (2017), no seu livro **Dororidade**, precisamente no capítulo “A cor da faxina no Brasil”, destaca um fato ocorrido com a historiadora Luana Tolentino, que teve que responder à seguinte pergunta: “Moça, você é Faxineira?”. E a historiadora responde: “Não, eu faço mestrado. Sou professora” (PIEIDADE, 2017, p. 44). Com relação a essa situação, Piedade (2017) argumenta,

É, Luana... Nosso lugar tá dado, posto na sociedade. É estrutural. Mulher Preta é Pobre; Mulher Pobre é Preta... com baixa escolaridade, ocupando a base da pirâmide no mercado de trabalho, pelo menos na sua maioria. (...) Luana, você e muitas de Nós, Mulheres e Jovens Pretas. Rompemos com o determinismo histórico imposto pra nossa população. O bicho pega e a Elite Branca não aguenta (PIEIDADE, 2017, p. 46).

Esse é um fator importante, pois as mulheres negras romperam com um ciclo excludente de determinismo histórico que carregaram por anos no seio familiar. E aos poucos se colocaram e ocuparam um espaço de intelectualidade que por muito tempo foi negado pelo Estado, uma ascensão social que tem sido possível através da educação formal.

De um ponto de vista objetivo, é preciso considerar que nos últimos 12 anos aproximadamente 700 mil jovens – na sua maioria negros e pobres - formaram-se em universidades públicas e privadas, graças às políticas de expansão e as cotas raciais (XAVIER, 2019, p.116).

Isso nos informa que as políticas públicas de ações afirmativas funcionaram e contemplaram em grande medida as mulheres negras⁷¹ de todo o país. As mulheres negras cotistas da UNEB/Campus X fazem parte desse contingente de jovens. No entanto, a sua

as donas de casa que desenvolviam atividades informais para dar conta do cuidado da família – enfim, os trabalhadores negros para quem a educação pública foi historicamente negada. (HENRIQUES, Cibele da Silva. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. IN: O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017, p.159.)

⁷¹ (...) A ampliação observada nas últimas décadas nas taxas de escolarização de mulheres no ensino superior e, em menor escala, de negros, ocorre em determinadas áreas profissionais, menos valorizadas na hierarquia social das profissões (...).

(...) trata de profissões femininas, cujo valor de mercado (e social) é mais baixo, sendo a escolha “natural” para os grupos menos privilegiados. Na distribuição das profissões por sexo e cor/raça, os pretos e pardos (negros) concentram-se nas carreiras ditas femininas (expressiva presença de mulheres em Enfermagem, Geografia e História) (ARTES, Amélia. A PRESENÇA DE MULHERES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA MAIORIA SEM PRESTÍGIO. IN: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, p.03).

estadia dentro ensino superior é marcada por conquistas e desafios que são construídos a partir de experiências empreendidas através dos seus corpos-negros dentro do ensino superior.

4.2. Dez narrativas de desafios e conquistas: “você passa... você se matricula... aí você entra na universidade... você fala... e aí? e agora né? como é que vai ser?”⁷²

Em 2013, chegamos ao número de 268.542 negros estudando em universidades federais no Brasil (SANTOS, 2017). Obviamente, vários fatores colaboraram para isso, mas, principalmente, esse drástico resultado só foi possível diante da implementação das políticas de ações afirmativas, tais como as cotas raciais e as demais políticas públicas de acesso, expansão e financiamento universitário, como o PROUNI, o REUNI e o FIES (XAVIER, 2019). Esses dados são um demonstrativo do sucesso das políticas públicas de expansão do ensino superior, tendo em vista que em 2001 os estudantes negros eram apenas 2% da população universitária. Todas essas medidas trouxeram inúmeros avanços para a alteração de um quadro desanimador. Após a Conferência Durban, a cara da universidade brasileira é outra.

Novos públicos adentraram o espaço universitário, e isso implica pensar qual será o perfil do corpo discente das universidades públicas brasileiras após a implementação das ações afirmativas, mesmo que ele ainda permaneça majoritariamente branco e elitista. No entanto, mesmo em meio a este universo, entraram pobres, negros e indígenas, os quais quase sempre são os primeiros das suas respectivas famílias a ingressar no ensino superior, oriundos de escolas públicas e, em muitos casos, trabalhadores. O perfil das cotistas que compõem essa pesquisa dialoga muito com o quadro exposto: do total de dez, oito mulheres foram as primeiras a ingressar no ensino superior, e todas emergem de escolas públicas, além de serem trabalhadoras.⁷³ Na fala a seguir, é possível identificar alguns traços dos marcadores sociais vivenciados por elas:

Quando vim para Teixeira em 2014... Também tava com o pensamento de fazer administração... Até que... Uma luz assim apareceu e aí... Me falaram

⁷² Trecho da entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Jamaira Conceição da Silva em 12 de dezembro de 2018.

⁷³ O que se toma como origem popular traduz a realidade de jovens brasileiros, em sua boa parte negros ou afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, oriundos de escolas públicas, oriundos de famílias sem tradição universitária, oriundos de comunidades rurais, indígenas, quilombolas, de periferias, para os quais a universidade, desde seu surgimento no Brasil, sempre esteve distante (IN: SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. SANTOS, Dyane Brito Reis. OS “NOVOS” UNIVERSITÁRIOS E OS (DES) CAMINHOS PARA A AFILIAÇÃO ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA IN: Revista Olhares Sociais / PPGCS / UFRB, Vol. 03. Nº. 02 – 2014/ pág. 72).

que tinha a UNEB que eu nem sabia que existia aqui a UNEB... e aí eu fiquei sabendo pela minha patroa... eu trabalhava na academia Maison... e ela falou... que ligou para cá... era recente... Eu sou a segunda turma daqui de educação física... e aí me falou que tinha educação física aqui e tal... Interessou, inclusive ela me emprestou o dinheiro pra mim fazer o vestibular que eu sabia que tinha... Eu também falei ah não..., mas eu não tenho dinheiro... “- ela não toma aqui eu te empresto” ... e aí eu fiz o vestibular... e passei né?... Por cotas... e tô aqui estudando...”⁷⁴

É possível notar a satisfação de Tatiana Silva ao narrar seu ingresso no ensino superior. Esse é o primeiro passo, a inserção. Porém, isso não é tudo. Existe outro processo tão importante quanto entrar no ensino superior, que é permanecer. E neste sentido, o questionamento de Jamaira Conceição é importante: **“você passa... você se matricula... aí você entra na universidade... você fala... e aí? e agora né? como é que vai ser?”**⁷⁵ O fato dessas sujeitas virem de um espaço desprivilegiado condicionará experiências universitárias difíceis. As relações que essas sujeitas terão com o espaço universitário serão diferentes, afinal estamos falando de corpos-negros-mulheres em que devemos usar sempre a lente interseccional. Uma mulher negra cotista unebiana carrega consigo ao menos três marcadores sócio-identitários – mulher, negra e pobre – que já interferem totalmente nas suas experiências acadêmicas. Afinal, raça e classe são pré-requisitos para concorrer às ações afirmativas na UNEB. Então, essas novas sujeitas adentram a universidade transformando o quadro social em que estão inseridas, trazendo uma heterogeneidade palpável nos modos de ser, ver e viver a universidade.

No entanto, nesse espaço hostil onde a disputa codificada por poder é constante, também se busca controlar os corpos, já que existe uma hierarquia nas relações entre docente e discente. Nesse meio, existe aquilo que o autor Allain Coulon (2017) define como hábitos culturais e sociais, os quais não possibilitam uma entrada branda no tecido social universitário. Principalmente porque a distância das origens sociais se agrava a partir da implementação das políticas de ações afirmativas. Para ser aceita(o) nesse território é necessário apreender os tais códigos. O que implica afirmar que a

Democratização do acesso ao ensino superior não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber: a desigualdade das chances de acesso ao saber permanece um fenômeno persistente e inquietante, particularmente

⁷⁴ Entrevista concedida à autora pela estudante Tatiana Silva da Conceição em 12 de dezembro de 2018.

⁷⁵ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Jamaira Conceição da Silva em 12 de dezembro de 2018.

espetacular no primeiro ciclo universitário, principalmente no primeiro ano (COULON, 2017, p. 1241).

Para que de fato haja uma democratização do acesso ao saber, é necessário ter acesso às permanências simbólica e material, dois quesitos obrigatórios para lograr êxito no ambiente universitário. “Mulheres Negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores – materialidade! – e, sendo assim nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso (...)” (RIBEIRO, 2018, p.43). Dyane Brito Reis Santos (2009, p. 69) defende que “permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência de ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação”. E ela ocorrerá sob o viés material e simbólico, o que Santos (2009) e (2017) categoriza como:

a permanência material, que requer condições materiais objetivas para vivenciar a universidade, tais como dinheiro para alimentação, moradia, transporte, compra de equipamentos e aquisição de material bibliográfico etc.; e a forma simbólica da permanência, que está associada a uma constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário (2009, p. 38).

A maioria das universidades busca oferecer permanência material, no entanto estes recursos ainda se mostram escassos dentro das universidades, principalmente para as/os cotistas. As entrevistadas apresentam experiências permeadas por desafios, que nos permitem pensar a permanência material como um traço que dificultou a constância devido à escassez:

*Permanecer... é difícil... não vou negar... não é fácil... a questão de... eu não ter um emprego... para me sustentar eu tenho ajuda da minha família... eu tive bolsa de estágio... eu fazia estágio pela resex durante dois anos... então isso me ajudou bastante... agora eu não sei como que eu vou fazer...*⁷⁶

*O meu processo de permanência na universidade... aconteceu justamente... porque... eu estava trabalhando... se eu não estivesse trabalhando... provavelmente eu seria mais uma que desistiria do curso né?... Porque geralmente as pessoas... o... o número de pessoas é... que entram na universidade é um número considerável..., mas o de desistência também é um número considerável...*⁷⁷

⁷⁶ Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

⁷⁷ Entrevista concedida à autora pela professora Lidianne França Correia 07 de fevereiro de 2019.

*Foi difícil assim... Porque eu trabalhava e estudava e isso dificultava muito porque eu saía de casa sete da manhã ia pro trabalho... Trabalhava o dia inteiro e saía do trabalho seis e meia... e ia direto pra UNEB... Então assim foi os dois primeiros anos que eu fiquei assim trabalhando e estudando foi difícil pra resistir né?... Porque trabalhar o dia inteiro e estudar à noite até dez e meia e passar a madrugada estudando... Fazendo trabalho... E no outro dia ir trabalhar de novo né?... Então foi um período difícil...*⁷⁸

*Então pra mim assim foi... trabalhando mesmo eu tive que dar um jeito de trabalhar... eu consegui um emprego numa escola e fiquei até hoje... Então eu tentei fazer a minha trajetória na escola...*⁷⁹

Nas narrativas acima é possível perceber que a permanência material delas só foi possível devido à colaboração da família e que algumas tiveram que trabalhar durante a graduação, enquanto outras buscavam estratégias para não ser mais uma a desistir. Como narram Tatiana Silva e Brenda Silva:

*Eu ia pra casa... pegava umas coisas lá de casa de comida mesmo trazia... né?... Porque eu sabia que minha mãe não tinha tantas condições assim... de ficar mandando coisa pra cá... pra... quentar mesmo... então eu arrumava um “bico” ... Eu arrumo aula de dança ali.... dava aula... Arrumava outro lugar ali dava aula e ia levando sabe?... Ia levando... ia levando...*⁸⁰

*Aquela questão eu moro em Alcobaça eu tinha que acordar quatro e meia da manhã... pegar o ônibus cinco e quinze... chegar aqui... a gente chegava aqui seis e meia não tinha ninguém ainda e... saía daqui meio-dia e dez... eu chegava só em casa duas horas... então duas horas da tarde... eu já tinha que ir para o meu trabalho e isso retornava de novo então pra mim foi muito cansativo... eu não sabia muito lidar com essa questão... Então os primeiros semestres eram como se fosse pesos eu carregando...*⁸¹

Todas essas dificuldades interferem no rendimento das estudantes, na autoestima e no processo de afiliação.

No caso de estudantes pertencentes a famílias sem tradição universitária este processo torna-se ainda mais difícil, pois a ausência de uma preparação prévia para entrada no ensino superior referentes ao cultivo de uma postura intelectualizada através do acesso a leitura de textos mais densos desde a escola, conhecimento de línguas estrangeiras, manejo de instrumentos

⁷⁸ Entrevista concedida à autora pela professora Ana Caroline Santos Santana em 06 de fevereiro de 2019.

⁷⁹ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

⁸⁰ Entrevista concedida à autora pela estudante Tatiana Silva da Conceição em 12 de dezembro de 2018.

⁸¹ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

tecnológicos, dentre outros, podem ser pontos que complexificam a adaptação ao ensino superior (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 75).

A adaptação não foi um processo fácil para nenhuma das cotistas, por isso Brenda Silva afirma que os primeiros semestres pareciam pesos que ela carregava. A maioria delas emergem de famílias sem tradição universitária, com trajetórias em escolas públicas e tendo que lidar com inúmeros problemas financeiros. O Programa de Ações Afirmativas da UNEB propõe a criação de infraestrutura e ações para permanência das(os) cotistas no ambiente universitário, como denota Pereira (2007); no entanto, as estudantes da UNEB/Campus X, no período em que estiveram e estão dentro da universidade, não foram beneficiadas. Isto fica claro na fala de Geisa Nascimento a seguir:

*Eu nunca consegui bolsa permanência da Universidade... a UNEB a gente tem que.... disputar entre quem é mais pobre na verdade... não existe permanência... existe socorro pra aquele que grita mais alto na verdade... eu sempre falei isso com meus colegas...*⁸²

Dessa forma, não basta entrar na universidade, também é necessário passar por um processo de formação exitoso e, para isso, é necessário permanência material e simbólica (SANTOS, 2017).

Acompanhando Santos (2017, p. 48), acreditamos que, para uma permanência de qualidade para estudantes cotistas, é preciso que a universidade garanta

As bolsas, o restaurante universitário e a residência, mas também a existência de creches, de grupos de estudos em pesquisas nas questões das diversidades, referenciais negros no corpo docente, (re)estruturação curricular para atender às demandas do debate sobre gênero, raça e sexualidade, enfim, elementos que compõem a implementação de políticas de permanência que estejam para além da assistência material e que permitam uma formação ampla do estudante.

Porque precisamos estar no espaço e transformá-lo; só assim entenderemos que as políticas públicas de ações afirmativas foram eficazes e nos possibilitaram trajetórias

⁸² Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Geisa Nascimento de Oliveira em 10 de janeiro de 2019.

acadêmicas dignas e produtivas. Neste sentido, é preciso avaliar as falas de Lidianne Correia e Ana Caroline Santana:

*Mas quem trabalha e estuda dificilmente consegue muitas vezes conciliar tudo isso... né?... atender de forma... construir seu conhecimento de forma... eu devo... usava o domingo pra mim fazer isso... tentar muitas vezes quando conseguir atingir uma... leituras que eu não conseguia fazer durante a semana... e quando outros colegas meus que não trabalha fazia isso tranquilamente... entendeu?... então tem esse paradoxo também... Os estudantes das escolas públicas... que ingressam... nas universidades eles... a maioria deles além de... tentar permanecer na universidade eles também têm que tentar manter a questão de... financeira nas suas casas... então isso às vezes é um contraponto... quando você tá pensando em estudar... em conhecimento entendeu...*⁸³

*O desafio é se manter lá a universidade... resistir... a pressão... ééh... A cobrança porque... na universidade não importa a sua vida... ééh... As dores que você que você carrega... nada disso importa... A escola que você estudou... A formação que você teve... o importa é você...éh... Cumprir com as regras e com as determinações que os professores pedem e nada disso mais importa... É isso que importa você cumprir com aquele com... Com a ementa... Fazer as leituras... e ter a sua nota lá... Isso é o que importa para os professores..., mas... o que... o que te impede às vezes de... de conseguir ir além de dar conta do texto lido para fazer um bom debate e isso para a universidade não importa...*⁸⁴

Diante dos argumentos expostos, a universidade carece “(re)pensar valores, objetivos, currículos universitários que sejam compatíveis com suas novas demandas” (SOUZA; SANTOS; 2014, p. 74), pois é preciso disponibilizar condições reais para que essas jovens permaneçam. O bom rendimento também irá perpassar pela permanência simbólica, e isto se percebe quando elas trazem na narrativa a dificuldade de afiliação, de entender o “ofício de estudante”:

*Eu acho que o dificultou... essa distância que existe do Ensino Fundamental e Médio para esse lugar... os trabalhos... éh... a cobrança em relação... por exemplo chegar no segundo período alguém me pedir um artigo e eu ser obrigada a fazer sem nunca ter visto na vida o que que é isso...*⁸⁵

A questão da permanência já pensei várias vezes em desistir... principalmente a partir desse período... mas aí depois eu falei já tô até aqui eu aguento mais um pouco e sentir pessoas também me motivando bastante inclusive minha família... e os amigos que me explicavam que eu tinha que

⁸³ Entrevista concedida à autora pela professora Lidianne França Correia 07 de fevereiro de 2019.

⁸⁴ Entrevista concedida à autora pela professora Ana Caroline Santos Santana em 06 de fevereiro de 2019.

⁸⁵ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

*tentar me dar ao máximo mas que eu não tinha que ultrapassar o meu limite... pra... tentar atingir aquilo que as pessoas almejam como... o ápice digamos assim... aí eu... éh isso eu acabei aprendendo com a própria UNEB... a própria UNEB fala... me desmotivava de certa forma... porque eu via... Porque a UNEB parecia que não era tanto lugar pra mim porque eu não tava conseguindo corresponder... é com aquilo que eu trouxe de bagagem do ensino básico... e aí eu não tava conseguindo acompanhar...*⁸⁶

*É um desafio muito grande pra mim... é muita coisa... alguns professores esperam que a gente já chegue com uma... bagagem... educacional... muito grande... que a gente não teve no ensino médio... [...] os professores... Alguns parecem que não compreendem que a gente não teve isso... que a gente tem essa dificuldade... que a gente olha um texto e para... e para e pensa... Meu deus o que que tá acontecendo aqui.... e a gente não consegue entender às vezes... entende?... e tipo... é muito ruim porque... Eu acho... às vezes eu me acho muito burra... às vezes eu me acho muito... Despreparada pra tá ali dentro... por mais que eu... me esforce... às vezes eu acho que eu não consigo... e... Isso é tão ruim... se achar incapaz...*⁸⁷

*Eu tive algumas dificuldades... Assim algumas disciplinas realmente que requeriam muito assim... do meu estudo... e eu não tive condições de me... de estudar o suficiente... ou então realmente com muita dificuldade naquelas... Naquelas disciplinas mais ao final do curso mesmo... que às vezes você tem que ter uma experiência anterior... e às vezes não dá tempo... Porque muitas vezes também o professor da UNEB ele não tem condições de te... de te... Como eu posso dizer... de fazer você mesmo ir adiante assim... Porque parte muito de você ir procurar...*⁸⁸

Dentre as inúmeras mudanças que ocorrem a partir do ingresso em uma instituição de ensino superior, está “a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida” (COULON, 2017, p.1242). No entanto, os pais e os estudantes acreditam numa possível continuação na transição do ensino médio para o ensino universitário, o que incorre em um engano logo nos primeiros semestres. Logo no primeiro ano, a(o) estudante passa por uma série de rupturas, que Alain Coulon (2017, p. 1242) destaca como:

- rupturas nas condições de existência, que geram, frequentemente, inquietações e condutas que levam ao fracasso;
- rupturas na vida afetiva, com a passagem a uma vida mais autônoma em relação à família;
- em particular, uma ruptura relativa às regras de apropriação do saber.

⁸⁶ Entrevista concedida à autora pela estudante Eriane Oliveira Emerentino em 13 de dezembro de 2018.

⁸⁷ Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

⁸⁸ Entrevista concedida à autora pela professora Laísa Dias Moreira em 29 de janeiro de 2019.

Essas rupturas geram uma série de fenômenos que podem promover o fracasso universitário. Por isso, para evitar esse risco essas sujeitas deveriam “aprender a ser estudante”. De outra forma, passarão por um processo que Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2001, p. 485) chamam de “marginalizados por dentro”, afinal

Ela [no caso, a instituição] exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizados. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Todo esse universo nunca antes acessado por essa(e) sujeita(o) acaba constituindo um mecanismo de eliminação (os excluídos no interior), tendo em vista que essa rotina densa nunca fez parte da vida da maioria das(os) estudantes cotistas.

Pois boa parte deste(a)s veio de famílias proletárias (o que prejudica a permanência material), cursou um ensino médio de qualidade inferior e, além disso, pelo fato de muito(a)s desse(a)s serem negro(a)s, característica que, como vimos, é desvalorizada em nossa sociedade, também faz com que esse contingente sofra com discriminações em decorrência da cor da pele, o que prejudica sua permanência simbólica (GONÇALVES; AMBAR; 2015, p. 210).

Isso ocorre quando, por exemplo, professores prejudicam alunas(os) negras(os) por serem cotistas ou até mesmo pela sua raça, colegas de sala que se recusam a fazer as atividades em grupo, críticas à estética afirmada principalmente nos cursos de prestígio social, dentre outras situações que coloca a(o) estudante numa situação de humilhação (SANTOS, 2017).

Sendo assim, a permanência desses estudantes deveria ser apresentada como um parâmetro fixo das políticas públicas de ações afirmativas, e não apenas ser referida na lei 12.711/2012. O fato de não terem fixados parâmetros explícitos que garantam a permanência dos beneficiários transformou essa situação no maior desafio para pensar a efetivação das cotas raciais, bem-sucedidas apenas quando se obtém o acesso/permanência (SANTOS, 2012).

Além disso, o ofício de estudante caminha pelo ser, e isso só ocorre através da prática, o que o autor denomina afiliação (a escrita e a aprendizagem da metodologia documental).

Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inúmeras instruções do trabalho intelectual em ações práticas: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça (COULON, 2017, p. 1247).

No entanto, a universidade espera que “o novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade”. Um bom exemplo disso é “o trabalho intelectual que não é explicitamente solicitado pelos professores e, que é, contudo, indispensável ao sucesso” (COULON, 2017, p. 1243). É a apreensão e a decodificação desses elementos que determinarão as relações sociais e se a(o) estudante poderá compor a sociedade universitária. No entanto, ter acesso à permanência material não supre a necessidade de permanência simbólica, que é o processo de afiliação denominado por Allain Coulon (2017). Como vimos nas narrativas de Eriane Emerentino, Carla Santana, Láisa Dias, Ana Caroline Santana e Brenda Silva, elas tiveram dificuldade em desenvolver a afiliação, pois a formação em escola pública e a condição de serem mulheres negras dentro do espaço acadêmico – em alguns casos morando fora, trabalhando – limitaram uma caminhada exitosa e tranquila dentro do campo da intelectualidade. São avaliadas através de parâmetros que muitas nunca tiveram contato na vida e não se lhes dá ferramentas para que consigam alcançar seu objetivo. Como disse Ana Caroline Santana, para a universidade só *importa você cumprir com as regras determinadas*. E acredito que isso não é equidade de direitos, já que cobram um rendimento de pessoas que nunca tiveram oportunidades de ter contato com aquele universo, como apontam Brenda Silva e Carla Santana.

Logo, essas(es) estudantes, na maioria das vezes, utilizam como estratégia ajuda dos pais, dividem comida entre si, criam coletivos negros para se ajudarem e se educarem, vendem comida dentro da universidade, fazem trabalhos juntas(os), e se apoiam também na ajuda de amigos que moram dentro das residências universitárias, o que entendemos aqui como aquilombamento dentro das universidades. “Aquilombar-se na atualidade é estabelecer o **Autocuidado**, construir espaço coletivos de afeto, de acolhimento, de escuta, de sociabilidade, de sentidos coletivos, de fortalecimento de laços, memórias e constituição de

uma identidade” (JUNIOR, 2019, p. 02). Um ponto que é visível na narrativa de Eriane Emerentino é que, através do apoio de família e amigos, conseguiu mudar de opinião com relação à possibilidade de desistência. Então, começou a pensar em “ações concretas” e se colocou “em movimento para mudar” a sua realidade (JUNIOR, 2019, p. 02). A entrevistada, durante a construção da sua narrativa, reflete que o conhecimento adquirido ao longo dos semestres e as conversas com os amigos possibilitaram perceber que seu tempo é diferente, sua origem é diferente e as condições de permanência material também o são. Mas, infelizmente, na maioria das narrativas coletadas as cotistas sentem a sensação de serem corpos excluídos no interior, de não pertencimento àquele lugar, se sentem culpadas por sua condição.

Nessa pesquisa, temos ainda outro dado a refletir: a UNEB/Campus X atende estudantes de toda a região do Extremo Sul baiano, e alguns estudantes não querem/podem morar em Teixeira de Freitas para estudar, o que implica deslocamentos todos os dias para irem à universidade. Das dez entrevistadas, cinco residiam e/ou residem fora durante a graduação. Além disso, há as(os) sujeitas(os) que moram nas periferias e que precisam ir para a universidade à noite.

*Passei tá... aí agora morava continuar morando na periferia em bairro diferente mas na periferia... minha mãe falou assim “- como é que você vai estudar... se você não pode pagar ônibus” eu descia do ônibus quase meia noite na BR para terminar de chegar em casa sozinha...*⁸⁹

*Minha permanência dentro do curso foi... muito complicada... assim éh... principalmente no... no... no terceiro semestre por aí. ...que foi quando... porque eu tinha juntado dinheiro né pra... Eu trabalhei no verão.... Pra justamente conseguir dinheiro pra conseguir... Pra pagar a van... Só que aí o dinheiro ia acabando... Minha família não tinha mais condições de me ajudar... E eu sempre tinha que estar pedindo para um pedindo a outro e foi um momento assim foi a primeira vez que eu falei assim não... Eu vou trancar o curso... [...]*⁹⁰

Pesa muito... porque eu preciso passar... algumas horas dentro do ônibus... Eu saio de casa todos os dias... 5 horas da tarde... Chego em Teixeira sete e meia por aí... saio de Teixeira 10:30 e chego em casa meia-noite, meia-noite e meia... então isso são todos os dias... isso é desgastante... no início eu conseguia fazer trabalho... Fazer as atividades... Mas agora... eu chego muito esgotada... porque é cansativo... Às vezes o ônibus quebra... Aí às

⁸⁹ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Geisa Nascimento de Oliveira em 10 de janeiro de 2019.

⁹⁰ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Jamaira Conceição da Silva em 12 de dezembro de 2018.

*vezes éh... sai tarde da universidade... Estudar sábado é uma dificuldade que eu tenho até hoje...*⁹¹

*Eu passei pra matemática pela manhã... então como minha família ela é uma família pobre no início eu não tinha emprego nenhum... Então minha mãe ela tinha que arcar com o ônibus... O ônibus custava cerca de trezentos reais então... Era um peso muito grande pra ela... Então para mim foi muito complicado porque... Ficava sobre as minhas costas mostrar que eu era boa... Porque minha mãe estava pagando um preço muito alto pra eu estar aqui...*⁹²

O trajeto de ida e volta pra casa não era/é tão fácil, e além do cansaço físico, o emocional também fica abalado. Afinal, são muitas interrogações, poucas certezas e a necessidade de provar que são boas, pois há um investimento financeiro ali e, para as famílias populares, é um valor alto. Analisando a realidade delas, se considerarmos o trajeto mais longo que é feito pela estudante Carla Santana, durante toda a graduação ela irá passar em torno de 3200 a 4000 horas dentro de um ônibus, tempo suficiente para ela realizar outra graduação. E no caso dela, com o agravante de estar dentro de um curso que não se afiliou, não gosta tanto. O que a mantém ligada ao ambiente universitário foi externizado durante a ciranda: “*eu só venho... porque é muito investimento pra eu tá aqui dentro... eu pago ônibus todo mês...*”⁹³. Dessa forma, acredito que se não houvesse tal investimento da família, ela haveria desistido do curso no ano de 2018, pois durante a entrevista ela afirma que seu sonho era fazer cinema e que não sente vontade em continuar o curso. Tudo isso foi dito aos prantos, como é possível perceber na imagem a seguir:

Ilustração 28: Carla Santana no registro fotográfico da ciranda, por Daniel Sousa.



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019).

⁹¹ Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

⁹² Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

⁹³ Texto autobiográfico escrito pela entrevistada para a segunda intervenção da pesquisa em que nomeamos de ciranda, que ocorreu no dia 09 de março de 2019.

Carla Santana deixou evidentes seus sentimentos em relação ao ambiente universitário e falou com todo o seu corpo-negro-mulher a dor que é estar ali, numa universidade que não lhe gera identificação no atual momento.

Algumas universidades conseguiram pensar as cotas raciais para além do acesso e implementaram projetos louváveis que preveem, para além da disputadíssima permanência material, a permanência simbólica. Mas elas são exceção e, na maioria dos casos, as(os) estudantes lançam mão de estratégias informais para a sua permanência no espaço universitário. Outro dado é que as bolsas de estudo distribuídas nessas instituições não atendem à demanda total das(os) cotistas, mas é a opção mais acionada dentro da UNEB/Campus X.

E aí eu vivia de PIBID... PIBID uma bolsa de quatrocentos reais... eu vivi um ano e meio pagando aluguel na UNEB... com o PIBID... e foi sim uma época muito difícil... e que eu vim morar próximo nele porque... O eu pagava aluguel e comia... ou eu pagava a passagem... de ônibus... morando longe... e eu não tinha condições de morar longe pagando aluguel também... Isso são coisas que... quem acompanha a gente na universidade não sabe... As pessoas acham que conhece a gente... (choro) pelo que vê a gente... e não conhece...⁹⁴.

E aí eu consegui uma bolsa no PIBID... E trabalhava um turno... e aí ficou mais tranquilo assim pra conciliar estudo trabalho a vida pessoal enfim...⁹⁵.

O processo permanência foi assim pelo, pelo gosto né?... que eu fui tomando pelo curso ainda mais... que a gente acha que é uma coisa... depois durante o processo a gente vai ver que algo mais complexo né?... Mas isso me agradou muito... também outra coisa que fez com que eu permanecesse foi a oferta das bolsas né?... de estudo que a gente tem pesquisa... de extensão... e eu me envolvi muito com isso... que eu tive a oportunidade de participar da iniciação científica... também participei de monitoria de ensino... Participei como voluntária de... de monitoria de extensão... Então foi tanto a parte financeira e também de aprendizado que foi muito rica... Então isso fez com que eu permanecesse e gostasse ainda mais do curso...⁹⁶.

Aqui no UNEB eu participei do PIBID de 2014... até o ano que eu saí que foi 2017... e assim foi um projeto ímpar na minha vida... porque muitas vezes a gente fica naquela... Naquela situação... de continuar o curso, mas sem ter uma situação financeira que você não consegue trabalhar a depender do turno que você faz o curso... ou então você realmente larga os estudos e vai

⁹⁴ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Geisa Nascimento de Oliveira em 10 de janeiro de 2019.

⁹⁵ Entrevista concedida à autora pela professora Ana Caroline Santos Santana em 06 de fevereiro de 2019.

⁹⁶ Entrevista concedida à autora pela professora Emille Camila de Oliveira Santos, em 11 de janeiro de 2019.

trabalhar... e o PIBID pra mim foi essencial... Por que me permitiu... me dedicar melhor os estudos... me permitiu ter um maior conhecimento da questão da... da experiência de você... ter um contato com a escola antes de você sair... Então isso amadurece muito a sua prática... isso contribui... você se torna um profissional que reflete sobre seus atos... um profissional que tem assim... um conhecimento, uma bagagem para formular novas estratégias... Então... pra mim... o projeto PIBID que foi qual participei... que eu tive o prazer de participar... foi assim de uma importância ímpar na minha graduação...⁹⁷.

Fui conseguir minha primeira bolsa em 2016... só que aí foi na época que... os bancos começou a ficar em greve aí eu não recebia da UNEB... aí eu trabalhava também pelo IEL e também eu não recebi... E aí eu fiquei com a dívida de mais de três mil reais com o motorista... Aí eu falei... não agora não dá... eu ia desistir... só que ele falou assim... “- agora você, você ... quando você puder você me paga”... e aí só que... eu quase voltei de novo a entrar em depressão nesse período porque não tinha ajuda da Universidade... a gente pedia auxílio transporte não tinha... por outro lado éh... a gente pedia até.. eu chequei até pedir ajuda psicológica na UNEB... só que éh... por aqui pra você conseguir... conversar com o psicólogo é só por... por Skype e eu falava assim não... Se for pra conversar por Skype prefiro nem conversar... deixa eu ficar com minhas dores eu que mesmo resolvo... então foi um período muito difícil... a questão da permanência...⁹⁸.

O PIBID/UNEB sem dúvidas foi muito importante para a permanência de muitas(os) estudantes dentro do espaço universitário, e neste caso falo por experiência, já que se constitui uma realidade vivenciada por mim durante a graduação. Além disso, nos prepara para pensar nossa identidade profissional através da imersão no espaço escolar como é colocado por Láisa Dias. Além do PIBID, existe o Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (PIBIC-FAPESB) e as monitorias dos projetos de extensão que têm colaborado muito dentro do processo de permanência das(os) estudantes. No entanto, para quem mora fora esses programas e projetos não são uma realidade tão acessível, já que requerem estar mais vezes em Teixeira de Freitas, além do pagamento não ser certo, podendo ocorrer irregularidades como apontadas por Jamaira Conceição. Isto pode gerar desarranjos em suas rotinas, afetando diretamente o rendimento quando interseccionado por outros problemas, e o estado emocional acaba sendo prejudicado. Além da Jamaira Conceição, Tatiana Silva também aponta as dificuldades em conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal.

⁹⁷ Entrevista concedida à autora pela professora Láisa Dias Moreira em 29 de janeiro de 2019.

⁹⁸ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Jamaira Conceição da Silva em 12 de dezembro de 2018.

Eu tinha eu acho que 19 anos... 19 -18 anos quando eu vim para cá... então assim bem mais nova... pra ficar longe da família... no início a gente passa um aperto... passa necessidade de ambas as partes que não conhece ninguém... tive vários momentos depressivos... de ficar em casa... até hoje eu tenho vários momentos depressivos éh... longe da família... às vezes o excesso de coisa... trabalho... faculdade... estresse né?... acho que... isso são desafios que a gente tenta superar a cada dia mais... né?... Já... já sinto... vira e volta eu sinto várias coisas... assim... passei mal uma vez de ansiedade e estresse também... por causa da universidade... tive que ir no médico... achei que eu tava tendo um AVC.... e não era... graças a Deus...⁹⁹.

A cobrança de serem boas, de estarem num espaço de produção de conhecimento que por muito tempo lhes foi negado, de ter que criar estratégias de sobrevivência cotidianas, geram inúmeros gatilhos emocionais. E o corpo reage desenvolvendo ansiedade, e em muitos casos depressão. Casos estes que têm sido recorrentes, de tal modo que levaram a estudante de fisioterapia Larissa Almeida, do campus I em Salvador, a desenvolver a campanha do *setembro amarelo* para discutir a saúde mental das(os) estudantes da UNEB.

A responsabilidade dessas mulheres negras ao entrarem no ensino superior é enorme, e o primeiro passo é se perceberem enquanto intelectuais e produtoras de novas epistemologias. Giovana Xavier (2019) narra a sua experiência enquanto uma professora, historiadora, militante e intelectual negra que coordena o grupo de estudos “Intelectuais Negras” na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um dos momentos que a autora destaca com muita emoção é o momento em que ela solicita que as integrantes do grupo se automeiem a partir da frase “‘eu sou uma intelectual negra porque...’”. Para Xavier (2019),

Esse é um momento de muita emoção. Marcado por abraços, lágrimas, lenços de papel, que circulam pela sala. Por mais que brotem lindas narrativas sobre avós e mães repletas de beleza, força e inteligência, a potência dessas mulheres vai perdendo espaço para ‘mas, professora, não consigo me ver assim’. ‘Eu sou a primeira da família a entrar na universidade’. ‘Minha mãe é empregada doméstica.’ ‘Não conheço meu pai’. ‘Minha avó não sabe ler’. ‘Não sei falar inglês.’ ‘Tenho muita dificuldade de escrever’. ‘Nunca viajei para fora’. ‘Na minha casa não tem biblioteca’. ‘Não consigo ler em casa porque tem muito barulho’. ‘O professor disse que não adianta estudar que eu vou ser balconista’ (XAVIER, 2019, p. 90).

Inspiradas em práticas como essa da Giovana Xavier (2019), repeti o exercício nas entrevistas com elas, questionando se viam-se como intelectuais negras. Emille Oliveira, Láisa Dias e Brenda Silva responderam:

⁹⁹ Entrevista concedida à autora pela estudante Tatiana Silva da Conceição em 12 de dezembro de 2018.

Eu gosto muito de estudar... eu gosto muito de ler... eu sou muito curiosa não só em relação a minha área específica... mas eu gosto muito de de... saber de pesquisar... de perguntar as coisas... é isso mesmo sendo de outras áreas eu sou muito curiosa... tem gente que me considera... e eu também me considero como uma intelectual...¹⁰⁰.

Assim eu nunca...como eu falei... eu nunca me vi assim muito inserida nessa questão de intelectual negra assim... e eu fui eu não sei se é muito assim da característica do meu curso... mas enquanto discente eu não procurei é muito me...me...me... éh... produzir texto... essas.. essa parte assim de identidade mesmo... assim Negra...¹⁰¹.

A gente levantou essa discussão até na disciplina de afro... Porque é um pouco complicado... Porque é nas aulas de matemática principalmente eu já ouvi falar que/que esses assuntos sobre racismo... sobre ser negro... Sobre discutir as questões indígenas e tudo mais... Já ouvir dos professores que era besteira... Então acho que normalmente quando a gente tá na área de matemática as pessoas acham que a gente não deve tá incluso nessas discussões... Só que nós professores influenciamos outras pessoas... Então nós temos que trazer discussões para sala de aula... Então quando eu entrei na... na Escola Comunitária IDEAL... Eu tive estudantes que enfrentam conflitos sobre se aceitar... E eu tenho uma aluna negra que ela tem um cabelo crespo também igual ao meu... E eu vejo nos olhos dela que ela olha para mim e ela se reconhece... E eu poder ter algo pra dizer pra ela... alguma teoria... Alguma coisa que eu já aprendi que ajude a lidar com isso... Eu acho que é isso é importante vai além de simplesmente ensinar números... Então acho que éh... A minha relação... eu tenho aprendido assim a ser além de simplesmente números e ser aquela professora denominada fria e que vê as coisas de forma metódica e lógica... Mas ser humana também....¹⁰².

Temos três respostas distintas sobre o mesmo assunto e duas das narrativas são de estudantes do curso de matemática. Acredito que a fala da Brenda Silva complementa a fala da Láisa Dias, apresentando como o curso de matemática da UNEB/campus X trata as relações étnico-raciais dentro do currículo – que, neste caso, aparecem como irrelevantes. Isto levou a entrevistada Láisa Dias a não se atentar para a sua relação com a identidade negra dentro do curso de matemática, já que uma disciplina de trinta horas não dá conta de suprir toda essa lacuna. Acredito que as experiências de identidade racial vivenciadas pela entrevistada Brenda Silva a impulsionaram para compreender seu papel enquanto professora produtora de conhecimento, que possui um lugar de fala e pode ser representatividade para as suas estudantes. Inclusive, ela denuncia o racismo institucional dentro do curso ao narrar que

¹⁰⁰ Entrevista concedida à autora pela professora Emille Camila de Oliveira Santos, em 11 de janeiro de 2019.

¹⁰¹ Entrevista concedida à autora pela professora Láisa Dias Moreira em 29 de janeiro de 2019.

¹⁰² Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

*Tiveram professores que eu admiro bastante e que eu quero tentar levar pra minha prática... As experiências que eu tive com eles... Mas outros sinceramente eu não queria nem que tivesse passado por mim... Porque já teve momento de eu chegar aqui na universidade com essa trajetória que é cansativa de eu saber que eu estava me esforçando... E ter que madrugar porque eu trabalho ao mesmo tempo... E o professor chegar e questionar sobre a minha vontade de estar aqui... Dizendo que eu que eu não me esforçava que não que eu não queria estar neste lugar... Então às vezes era ruim um professor chegar sem nos conhecer e já colocar estereótipo... então tem professores que... **Eu acho que não compreendem na UNEB o que/que é educação... O que que é esse espaço... éh... que chegou na sala e querem impor principalmente um... Uma elite... porque eu já ouvi de professores que deveria... que a gente não deveria estar aqui... que esse curso não era digno de nós... eu já ouvi isso... então são coisas que a gente não pode falar nada... que são professores que persegue... e a gente sabe que se falar alguma coisa... a gente perde na disciplina... Então acho que tem essas coisas... principalmente no curso de matemática porque os professores são considerados mais frios... são professores que são arrogantes... que se acham o dono do saber... então é complicado...** (grifo meu)¹⁰³.*

Brenda Silva denuncia o racismo institucional¹⁰⁴ vivenciado pelo seu corpo-negro-mulher. Aqui aciono esses conceitos porque a universidade não está desligada da sociedade, logo reproduz a estrutura racista (ALMEIDA, 2018) e, certamente, esses professores citados por ela fazem a leitura do seu corpo-negro-mulher, por isso as “piadas”. O racismo institucional dificulta o processo de permanência desses corpos dentro das universidades. Se acessar o ensino superior é um desafio, permanecer no meio universitário se torna verdadeiros *Jogos Vorazes*¹⁰⁵. “Isso para dimensionar a importância que a formação acadêmica deve ocupar na vida das pessoas negras como parte de um projeto coletivo de autonomia e liberdade que passa pela educação como direito humano” (XAVIER, 2019, p.93).

Afinal, as relações de poder da universidade fecham a porta para essa(e) sujeita(o) dizendo que ela(e) não pertence àquele espaço, mostrando que ela(e) tem cara de qualquer coisa, menos de estudante universitário. Por outro lado, o corpo docente e discente majoritariamente branco e um currículo elitista e europeizado fazem com que essas(es) estudantes olhem para essa estrutura na qual estão inseridas(os) e não se identifiquem, não se

¹⁰³ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

¹⁰⁴ Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. (IN: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** / Silvio Luiz de Almeida. - Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018, p. 37).

¹⁰⁵ JOGOS Vorazes. Direção de Gary Ross. Santa Monica: Lions Gate Entertainment, 2012.

sintam representadas(os) e, conseqüentemente, não encontrem sua identidade tão facilmente, como ocorrido com Láisa Dias.

É muito difícil para o estudante negro se impor como agente reflexivo em um espaço que, durante muitos anos, lhes permitiu apenas ser objeto de pesquisas que buscavam atestar a sua incapacidade e degenerescência. Inadaptação, mal-estar, estranhamento e discriminação entram em cena nas salas de aula da universidade, aqui comparada a um espaço de posições sociais, no qual um bem é produzido, consumido e classificado – neste caso em específico, o conhecimento (SANTOS, 2017, p. 44).

O corpo-negro ainda não é visto como produtor de conhecimento, mas como o “erótico ou exótico”, critérios que se busca para regular os corpos negros. No entanto, “a ecologia do corpo e do gosto estético presente na vida dos sujeitos das ações afirmativas” passa a ser vista e vivenciada como “uma forma de resistência” (GOMES, 2017, p. 92). Principalmente quando estas(es) sujeitas(os) iniciam estratégias informais de permanência dentro dos meios universitários, que corroboram significativamente para o desenvolvimento das suas identidades (SANTOS, 2007).

Eu acho que me enxergo hoje enquanto pessoa porque... quando eu vim para cá... no sentido de me aceitar... porque quando... quando eu vim para cá em relação ao meu cabelo por exemplo eu alisava o meu cabelo e um ano depois que eu estive aqui eu decidi cortar o cabelo... eu passei pela transição e hoje eu consigo assim me ver de forma diferente... enquanto mulher negra que reconheceu o espaço onde eu estou... e no curso também eu tive a oportunidade de fazer a disciplina de afro... e foi muito importante para mim assim... perceber os impactos do racismo e que às vezes a gente não percebe... Então... essas questões assim de me enxergar enquanto pessoa... de saber realmente o espaço que ocupo que eu posso ocupar e sem baixar a cabeça... então a UNEB trouxe isso para mim a seriedade assim pra perspectiva de vida...¹⁰⁶.

Mas eu consegui enxergar mais algumas... éh... as coisas que vêm relacionadas isso ficou bem mais aflorado aqui dentro da UNEB porque tem muita gente que luta bastante... tem muita gente já se é aceitável né assim?... As meninas já se aceitam bastante... que quando eu entrei aqui eu tinha o cabelo alisado... eu não aceitava meu cabelo... passei por um... foi questão de de... influência dos outros né desde criança meus parentes elas alisavam meu cabelo por causa que era muito cheio... então alisou aí acabou que eu criei um preconceito com cabelo cacheado não gostava de um cabelo cheio... e aí fui até a adolescência... até depois que eu entrei.. até jovem mesmo... cabelo liso e aí depois que eu entrei aqui eu comecei a ver né. mais essas coisas que as meninas eram mais... éh... éh já era já tinha aceitado

¹⁰⁶ Entrevista concedida à autora pela estudante Brenda dos Santos Silva em 07 de fevereiro de 2019.

mais isso eu comecei a me sentir fazendo parte... então depois de um tempo isso foi bem já tava na metade do curso se não me engano... ou mais e eu resolvi extravasar... resolvi cortar o cabelo deixar ele crescer... e cortei e deixei o cabelo crescer... Essa foi uma das coisas relacionada a mulher negra que eu... que eu de cara... logo de cara não né... fui aceitando aqui dentro que eu vi que fui uma influência também...essa convivência aqui dentro...¹⁰⁷.

Seis, das dez cotistas, relatam a importância da universidade como um espaço decisivo para a construção e afirmação de identidade, principalmente como um ambiente que possibilitou que elas passassem pela transição capilar e construíssem uma identidade negra – visualizando-se enquanto “mulher negra”. E as narrativas de Brenda Silva e Emille Oliveira nos permitem visualizar isso; o contato com o universo acadêmico, com o conhecimento adquirido, permite que as cotistas repensem suas identidades, os traços diacríticos e sua corporeidade. Isto porque “compreendem como o corpo e o cabelo são importantes símbolos de construção da identidade negra” (GOMES, 2017, p. 76). Isto se deve às organizações estudantis e à presença de profissionais negras e negros nos espaços universitários, que retomam a leitura de intelectuais negros e negros, impactando diretamente na forma como se constrói ciência na academia.

A produção e difusão de conhecimento impacta diretamente a vida das pessoas, em especial das(os) negras(os). E isso fica visível dentro da comunidade negra. A disputa pela inserção e permanência de jovens negros no espaço universitário e a saída de novos profissionais para o mercado de trabalho vêm mudando a cara do Brasil. E essas perspectivas são importantes para conseguirmos incluir uma pluralidade de vozes no espaço acadêmico.

Esta foi a razão da provocação sobre se verem enquanto intelectuais durante as entrevistas e na ciranda. Inclusive, durante a ciranda levei elementos para refletirem a respeito, como, por exemplo, imagens de intelectuais negras e livros. Infelizmente, poucas conheciam aquelas intelectuais negras, assim como poucas conseguiam se ver enquanto intelectuais, como a Emille Oliveira.

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, ‘saíram do seu lugar’, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social (GOMES, 1996, p.78).

¹⁰⁷ Entrevista concedida à autora pela professora Emille Camila de Oliveira Santos, em 11 de janeiro de 2019.

E desse lugar, elas podem minar aos poucos o sistema, romper silêncios, deixar sangrar enquanto escrevem e enegrecer o conhecimento dos “cidadãos de bem”. Por isso é tão importante escrever narrativas insubordinadas, como diz a intelectual negra Conceição Evaristo.

Essa outra face da moeda também precisa ser visibilizada, pois o ensino superior para essas mulheres que compõem essa pesquisa é uma conquista. E elas reconhecem tal importância na construção das narrativas.

*Ter acesso a esse conhecimento sistematizado... foi importante pra mim o que me possibilitou hoje ter uma profissão... ter o meu trabalho... éh... passar no concurso público daqui do município e fazer o que eu gosto... trabalhando com crianças... éh... atualmente né?... hoje de zero a três anos... éh e podendo mudar pelo menos por algumas horas que aquelas crianças estão ali... uma... pequena mudança na vida delas... éh... miudinhas mesmos assim... mas de contar uma história... de abraçar uma criança... de dizer o quanto ela é bonita do jeitinho que ela é... então eu acho que isso valeu e vale muito a pena ter passado cinco anos mesmo que... assim... saí mas não saí... quando vai continuar... vai dar certo se não vai... mas eu acho que o que eu conquistei hoje vale muito a pena e faria novamente...*¹⁰⁸.

*Ai meu Deus... ai, eu amei... amei ter conhecido a UNEB... tipo... me conhecer como professora me identifiquei muito sabe?... e é um processo... eu amei... estou amando... e eu acho que se continuar nesse ritmo continuarei amando sabe?...*¹⁰⁹.

*Eu acho que a gente começa a ver outros... ter outros olhares sobre as coisas... Acho que a família da gente a gente enxerga de outro jeito... a gente enxerga de outra a maneira as pessoas que trabalham com gente... e as pessoas que convivem com a gente... Enxerga a sociedade diferente... Porque... antes a gente conseguia ver a injustiça e ficar calado... a gente não consegue mais fazer isso... Eu não consigo*¹¹⁰.

Meu sentimento... ah... eu fico muito... muito feliz... porque era uma coisa que eu queria muito... ai eu vou chorar (chorando e rindo) ... era uma coisa que eu queria muito assim... Eu sempre falo que... eu nunca esqueço mesmo assim da cena de eu indo pra escola em baixo de chuva... (choro e respiração profunda) e a gente não tinha guarda-chuva em casa e... e mesmo assim eu fui... Por que eu queria muito estar na escola e... Eu nunca esqueci dessa cena... porque eu sei que... tudo isso contribuiu para ser o que eu sou hoje... e eu sempre falava que não iria ser fácil, mas que eu iria conseguir me formar em biologia... e... Engraçado também que quando eu entrei éh... logo nos primeiros dias dos professores perguntava... “Ah o que que você queria fazer?” ... “aonde você queria tá?” ... aí meus colegas... ah eu quero ir pra USP né?... UFMG alguma coisa... e eu ah mesmo era tá aqui

¹⁰⁸ Entrevista concedida à autora pela professora Ana Caroline Santos Santana em 06 de fevereiro de 2019.

¹⁰⁹ Entrevista concedida à autora pela estudante Eriane Oliveira Emerentino em 13 de dezembro de 2018.

¹¹⁰ Entrevista concedida à autora pela professora e mestranda Geisa Nascimento de Oliveira em 10 de janeiro de 2019.

na UNEB mesmo... e eles riam de mim.... porque... parecia uma coisa muito idiota tá aqui dentro dessa universidade..., mas pra aquela menina lá... que morava no interior e que passava por toda essa dificuldade... UNEB... essa UNEB era um sonho quase que impossível né?... E eu consegui realizar então... Eu me sinto muito... eu me sinto realizada hoje...¹¹¹.

A UNEB foi muito importante para o desenvolvimento da nova Carla... a nova Carla pensa... a nova Carla fala... A nova Carla não abaixa a cabeça... Porque eu participei de movimentos... o Crespxs... Nossa Senhora... o Crespxs foi um dos melhores momentos da minha vida assim dentro da Universidade... Conhecer as vivências das pessoas que estavam ali brigando... e... Se entendendo... não brigando só com a sociedade... Mas brigando com elas mesmas... de... eu vou... libertar o meu cabelo. eu vou... Eu tô me entendendo como mulher negra na sociedade hoje... eu me entendo como mulher negra na sociedade depois do Crespxs... Porque eu venho de família de artistas onde todo mundo é preto... todo mundo se entende... Todo mundo tem orgulho daquilo ali... ir pra uma cidade... Onde as meninas estavam brigando pra mostrar quem elas eram... Querendo romper essa máscara... esse... essa carga que a sociedade ficava impondo aí o tempo inteiro não conhecia... eu não sabia que elas passavam por isso... porque eu imaginava que... ah não... éh... todo mundo que é negro sabe que é negro..., mas não é assim... eu me entendo como mulher negra depois que eu entrei no Crespxs... Porque éh... foi uma... um tapa na minha cara assim sobre... O que a sociedade vê da gente... que eu não conseguia compreender... Porque eu vivo numa cidade pequena.¹¹²

Agora a minha maior conquista eu vejo como... Me enxergar como indivíduo de forma diferenciada... Ver o meu papel como um ser humano dentro da sociedade... as... **Historicamente falando como que isso afetou a minha família né?... Para que ela não conseguisse grande parte dela não chegar à Universidade... O que que aconteceu né?... como que a... como que é sociedade... Como o ser humano... Como que o estado contribui para que pessoas de periferias entrem ou não dentro...permaneçam ou não dentro da Universidade... Então esses questionamentos são vários... eu... Eu penso que se eu não tivesse na universidade... eu não teria conseguido me enxergar... Essa realidade né?... que ah... **De certa forma uma mulher negra... dentro do espaço acadêmico éh... éh... tentando colocar sua voz é complicado... é algo que a sociedade ainda por mais que se fale... por mais que nós tentamos conversar sobre isso atualmente... mas na prática éh... e principalmente nos espaços... éh complicado e... ele muitas vezes... a própria instituição tenta barrar** muitas vezes a continuação dessa... a mudança né dessa realidade...¹¹³ (grifo nosso).**

As últimas seis narrativas ilustram e sintetizam todo esse trabalho e as discussões levantadas. Aqui demarco a fala de Lidianie Correia: “*historicamente falando como que isso afetou a minha família né?... Para que ela não conseguisse grande parte dela não chegar à Universidade... O que/ que aconteceu né?*” Antes de questionar, ela fala que só passa a fazer

¹¹¹ Entrevista concedida à autora pela professora e mestrandia Jamaira Conceição da Silva em 12 de dezembro de 2018.

¹¹² Entrevista concedida à autora pela estudante Carla Silva de Santana em 05 de janeiro de 2019.

¹¹³ Entrevista concedida à autora pela professora Lidianie França Correia 07 de fevereiro de 2019.

essas reflexões após o contato com a universidade, e vimos aqui o processo de exclusão da população negra dos espaços educacionais que dialogam diretamente com o pensamento da entrevistada. Isto nos convida a pensar o impacto das ações afirmativas na vida dessas dez mulheres. Inclusive, Lidiane Correia também afirma que a própria instituição tenta silenciar as mulheres negras. Isto nos convida a pensar por que mulheres negras representam apenas 0,4% das doutoras atuando em programas de pós-graduação no Brasil. Isto se deve a um processo de “apagamento do trabalho intelectual de mulheres negras, marcante na história de produção científica e literária do país” (XAVIER, 2019, p. 86). A maioria dessas mulheres seguram o bastão e estão numa militância de contra-hegemonia colonial – para romper com os imaginários que foram edificados com relação às mulheres negras. Dessa forma:

A narrativa de uma ciência válida e legítima por ser neutra torna alvo de desconfiança e descrédito projetos acadêmicos que assumam o papel de subjetividade desempenha na produção científica. Conceição Evaristo chama essa relação entre subjetivo e objetivo “escrevivência”. Isto é, o texto que você escreve carrega necessariamente quem você é ensina a mestra (XAVIER, 2019, p. 92).

Estamos falando de mulheres que construíram novas formas de produção científica, “localizadas nos saberes de mulheres negras. Conhecimentos ligados à memória, oralidade, histórias, trajetórias familiares demais narrativas das classes trabalhadoras (...)” (XAVIER, 2019, p.77). Conhecimento que por muito tempo foi desqualificado por ser considerado “militante”, raso, subjetivo, em razão de uma suposta ciência neutra que onerou a presença de pessoas negras da História oficial e que quando escreveu sobre elas, as representou com traços reificados. Por isso, a pergunta de Conceição Evaristo (2005) ecoa sobre nossas cabeças: “o que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita?”

Logo, de acordo com todas essas autoras que dialogamos, o corpo-negro-mulher pode ser intelectual, precisa ser visualizado como produtor de conhecimento sobre o seu povo, com o seu povo e sobre si. bell hooks (1995) pontua que,

O intelectual não é apenas alguém que lida com ideias. Tenho muitos colegas que lidam com ideias e a quem eu muito relutaria em chamar de intelectuais. Intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo (p. 468).

É neste contexto de produção de conhecimento que essa pesquisa se insere. Estamos ocupando o centro da narrativa, demarcando um lugar de fala ao escrever narrativas de mulheres negras cotista na Universidade do Estado da Bahia-DEDC/Campus X (XAVIER, 2019). Portanto, ao problematizar a inserção e permanência dessas sujeitas no ensino superior a partir da adoção de ações afirmativas, estou de certa forma também falando da jornada experienciada por mim. Eu, que costuro com meu corpo (fio de ferro) as narrativas de dez mulheres negras (vida) dentro de um espaço acadêmico conquistado a partir de políticas públicas pensadas pela sociedade civil e pelo Estado. Narrativas que, de certa forma, também se inserem numa memória coletiva que representa sobremaneira as trajetórias educacionais de mulheres negras no Brasil, como demonstram muitos estudos que acessamos.

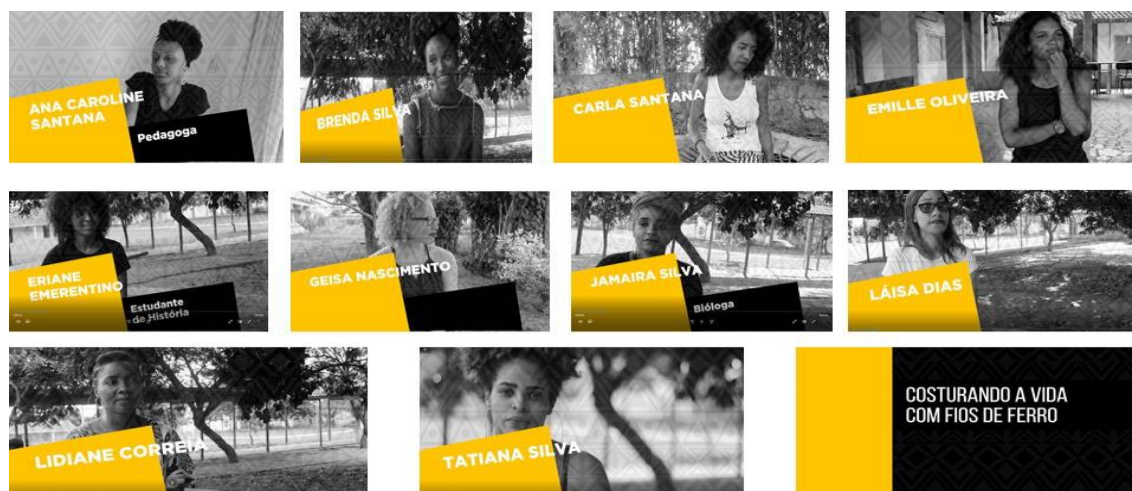
5. “COSTURANDO A VIDA COM FIOS DE FERRO”: Algumas considerações

A pesquisa trouxe como problemática: “De que forma as experiências das acadêmicas possibilitam problematizar o ‘corpo-negro-mulher’ a partir dos efeitos e consequências das políticas de ações afirmativas dentro do Departamento de Educação Campus X na Universidade do Estado da Bahia?”.

Diante do que estava posto, e na tentativa de responder à problemática, tomando como base a pesquisa-ação a partir do que propõe Laudelino Tanajura e Ada Bezerra (2013), na tentativa de construir um caminho sólido, buscamos estratégias pertinentes dentro de uma perspectiva multidisciplinar ancorada na História oral com recorte em narrativas de vida. Isto levou à escolha de algumas ferramentas de coleta de dados, como, por exemplo, as entrevistas narrativas, a ciranda, o ensaio fotográfico, já que o resultado precisava sustentar a construção de um material didático, que neste caso é um documentário.

Nosso documentário, *“Costurando a vida com fios de ferro”*, reúne dez mulheres negras que emergem do espaço universitário da UNEB/DEDC-Campus X e que narram em primeira pessoa suas trajetórias acadêmicas. Ao longo da película, as sujeitas conseguem elucidar estratégias de permanência simbólica e material (SANTOS, 2017). É importante nos atentarmos que são dez corpos-negros-mulheres ocupando um território de protagonismo dentro do campo da sétima arte, numa multiplicidade de corpos e jeitos que caracteriza sobremaneira o ser mulher negra no Extremo Sul baiano.

Ilustração 29: Mosaico com cenas da abertura do documentário.



Fonte: Frames retirados do documentário “Costurando a vida com fios de ferro” (2019).

Fundamentando-se em escritos de Dyane Brito Reis dos Santos (2017), Taynar Pereira (2007), Allain Coulon (2017) e Sônia Cerqueira (2009), compreendemos que o maior desafio dessas mulheres é permanecer no ensino superior. E isso implica compreender que é preciso garantir às sujeitas condições de permanência simbólica e material. Deste modo, a problematização ocorreu a partir das narrativas construídas pelas mulheres negras cotistas do Departamento de Educação – Campus X, que nos convidam a refletir sobre seus corpos-negros-mulheres dentro da estrutura universitária. Isto porque as Histórias compartilhadas incidem sobre reflexões a partir dos seus “corpos, condição e experiência” no ensino superior (OLIVEIRA, 2009).

O olhar interseccional ancorado nas leituras de Carla Akotirene (2018) e Kimberlé Crenshaw (2002) mostra que os marcadores sociais de raça, gênero e classe atuam sobremaneira para que essas mulheres tenham trajetórias difíceis dentro da universidade. Ocorre a corporalização das opressões, como propõe Oyewúmi (1997), já que elas emanam de famílias que não possuem tradição universitária, ou seja, cuja origem é de camadas populares que não fornecem condições material e simbólica para uma estadia tranquila no ensino superior, que, por sua vez cobra dessas sujeitas o aprendizado do “ofício do estudante” descrito por Allain Coulon (2017). Leva, por exemplo, estudantes como a Brenda Silva a ouvir “piadinhas” na sala de aula, quando o professor afirma que ali não é lugar para estudantes como ela – o que se caracteriza como racismo institucional, de acordo com Sílvia Almeida (2018). Sendo assim, as dores que as dez mulheres compartilharam ligaram suas vidas, a partir do que propõe Vilma Piedade (2017) no conceito de *dororidade*, entendendo que a condição de serem mulheres na diáspora atlântica permite que vivenciem as mesmas dores em escalas diferentes, já que parte de pontos específicos. E quanto mais preta, mais dor (PIEIDADE, 2017).

Como as oito entrevistadas afirmaram, elas são a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior público. Quando essas dez Histórias de vida encontrarem os olhos e ouvidos das pessoas, propiciarão a construção de conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas através da ficção e do real. Apresentar as narrativas de vida de Ana Caroline Santana, Brenda Silva, Carla Santana, Eriane Emerentino, Geisa Nascimento, Emille Camila Oliveira, Jamaira Conceição, Láisa Dias, Lidiane Correia e Tatiana Silva é transgredir o espaço demarcado socialmente no imaginário brasileiro para as mulheres negras (RIBEIRO, 2018). É pensar em uma nova forma de fazer ciência, para além do que academia tem posto como uma suposta neutralidade (XAVIER, 2019). Escrevivemos, como propõe Conceição

Evaristo (2015), com o mesmo rigor metodológico que uma pesquisa exige, e deixamos que elas narrassem as suas Histórias. Aqui essas mulheres não são objetos – não assumi o papel de porta-voz. Elas são sujeitas que possuem voz, corpo, memória, sentimento que reunimos em um material didático (escrito e audiovisual). “Costurando a vida com fios de ferro” cumpre não só com o seu objetivo de produto didático, mas também assume seu comprometimento social de denúncia ao racismo e ocupa o espaço para ecoar aos quatro cantos assuntos tão caros à população brasileira.

Para tudo isso, houve estudo, pesquisa, orientações, encontros, desencontros, escritas, correções – ou seja, movimento. Fizemos muito mais do que cumprir os objetivos propostos; extrapolamos as metas estabelecidas, pois o projeto expandiu. Cumprimos com o objetivo geral ao produzir um material técnico-científico-pedagógico sobre políticas de ações afirmativas na UNEB. Sem dúvidas, o documentário e a escrita permitem discutir as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil, mas, para além disso, são dez narrativas, dez possibilidades diferentes de ver as mulheres negras. Elas são distintas, diversas, determinadas, resilientes, e ao vê-las, me sinto representada. E isso se trata de conquistas, não só pra elas, mas para suas famílias, para toda a população negra, já que estamos falando de novas pessoas formadas adentrando os postos de trabalho de educação.

Escrever com imagens é tão difícil quanto escrever com palavras, se não mais. É saber fazer o uso do silêncio, da fala, é tentar traçar um diálogo com o espectador que é múltiplo. Em cada encontro com o público é possível escrever uma nova História, e a narrativa cumpre o seu papel de ser levada adiante.

Aceitei o compromisso de escrever porque ao falar delas, falei de mim – foi possível encontrar minhas dores e minhas vitórias no encontro com cada narrativa de vida. Sangrei escrevendo, não deixei o sangue coagular, não me reconciliei com o opressor (ANZALDUA, 2000), não apresentei uma História para ninar a casa-grande (EVARISTO, 2015). E acredito que quando outras mulheres negras olharem para a telinha e lerem o texto, vão se ver na cor, no emaranhar do cabelo, no jeito resiliente de encarar o mundo. E, sobretudo, vão perceber que há saídas para além do trabalho marginal. Isso também é representatividade!

Desde o processo de pré-produção, nossa obra se caracteriza como ação coletiva demarcando o seu papel de pesquisa-ação ao reunir 29 pessoas em prol de um objetivo. Desse total, 26 pessoas são negras, que protagonizaram os principais papéis, desde os processos criativos aos personagens centrais. Deste modo, apresentamos um problema urgente a ser

repensado em todo o Brasil, tendo em vista os retrocessos que todo o país vivencia com um governo de direita no poder, que ameaça a continuidade das políticas de ações afirmativas.

Segundo o que Noel Carvalho e Petrônio Domingues (2018) apresenta sobre os mandamentos principais do cinema negro no Brasil, a partir do Dogma da Feijoadá, questiono: “Costurando a vida com fios de ferro” seria uma produção de cinema negro? Afinal, cumprimos com quase todos, se não todos, os mandamentos que caracterizam uma produção de cinema negro brasileiro. Ele foi dirigido por uma realizadora negra brasileira; todas as protagonistas são mulheres negras; o tema do filme está relacionado com a cultura brasileira; apresentamos um cronograma exequível; é uma obra urgente; não apresenta personagens estereotipados; o roteiro privilegia o negro comum brasileiro (a mulher negra, neste caso); e não fala sobre super-heróis (CARVALHO; DOMINGUES; 2018). Além disso, demarcamos um olhar feminino dentro de uma produção audiovisual, que é de suma importância, tendo em vista a lacuna existente na área em questão, como afirmam Souza (2008) e Silva (2018).

Infelizmente, o racismo e o sexismo ainda se fazem presentes no cotidiano das mulheres negras brasileiras, e a Universidade do Estado da Bahia não está isenta disso. Lidiane Correia sentiu na pele a tentativa de silenciamento, mas também descobriu a importância de estar ali para compreender o racismo que vivia.

Olhamos para o passado/presente e constatamos a importância da educação para a população negra e, sobretudo, das políticas públicas de ações afirmativas na vida das mulheres negras. No país que os números da violência contra a mulher negra só crescem, estamos vivas, escrevendo nossas Histórias de luta, empreendimento e afetos.

Nosso trabalho não se finda aqui. Precisamos devolver ao Extremo Sul da Bahia seu filho, que carrega a História de suas filhas. Assumi o compromisso de caminhar pelas cidades de onde vêm essas mulheres exibindo o documentário, a fim de suscitar discussões. Acredito que elucubrações outras virão, a partir de cada encontro com os espectadores. Que o vento de Iansã, que também é a própria, espalhe esse conhecimento, e que as pessoas que assistirão compreendam a importância de políticas públicas para a população negra. Diante do que foi exposto aqui, essa pesquisa me uniu a outras mulheres, meu corpo-negro-mulher juntou-se ao delas, a dor que nos liga selou essa união. Compreendo que partimos de pontos diferentes, mas podemos chegar a todos os cantos através do agenciamento dessas micronarrativas. Precisamos apresentar esses corpos-negros-mulheres para o mundo – eles têm cores, corte e a História desse lugar (LUNA, 2016).

FONTES E REFERÊNCIAS

FONTES ORAIS

Ana Caroline Santos Santana – entrevista realizada dia 09 de março de 2019.

Brenda dos Santos Silva – entrevista realizada dia 06 de fevereiro de 2019.

Carla Silva de Santana – entrevista realizada dia 05 de janeiro de 2019.

Emille Camila de Oliveira Santos – entrevista realizada dia 11 de janeiro de 2019.

Eriane Oliveira Emerentino – entrevista realizada dia 13 de dezembro de 2019.

Geisa Nascimento de Oliveira – entrevista realizada dia 10 de janeiro de 2019.

Jamaira Conceição da Silva – entrevista realizada dia 12 de dezembro de 2018.

Laísa Dias Moreira – entrevista realizada dia 29 de dezembro de 2018.

Lidiane França Correia – entrevista realizada dia 07 de fevereiro de 2019.

Tatiana Silva da Conceição – entrevista realizada dia 12 de dezembro de 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana De; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A Criança Negra, Uma Criança e Negra. IN: Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas/Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes, organizadores. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 71 - 92.

AGUIAR, Antônio Barros de. O NEGRO NO CINEMA BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA INCORPORAÇÃO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. IN: Educação Básica Revista, vol. 03, n.1, 2017, p. 30 – 46.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? / Carla Akotirene; Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de, e FRAGA FILHO, Walter. **UMA HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O JOGO DA DISSIMULAÇÃO: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. “A vala comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. *História Social*, n. 19, segundo semestre de 2010.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível** / Jane Soares de Almeida. - São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** / Silvio Luiz de Almeida. - Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. IN: *Estudos Feministas*, 2000, p. 229 -236.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. in: *Até onde caminhou a revolução de gênero no país? Implicações demográficas e questões sociais*. 1. ed. Belo Horizonte: ABEP, 2016. v. 1. p. 81-93.

ARTES, Amélia. A presença de Mulheres no Ensino Superior Brasileiro: Uma maioria sem prestígio. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13 Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. IN: *Revista Estudos Feminista*, Ano 3, 2º semestre – 1995, p. 458 – 463.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à Permanência de Estudantes de Escolas Públicas e Negros em Universidades Públicas Brasileiras: As Experiências dos Projetos Tutoria e Brasil Afroatitudo na UFBA. Departamento de Sociologia da UFBA, 2006.

BARROS, Surya Aaronovich de. Um balanço sobre a produção da História da Educação dos Negros no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, pp. 51 – 72.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. IN: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**/Sales Augusto dos Santos (organizador). – Brasília: Ministério da Educação - UNESCO, 2005, p.83-98.

BHABHA, Homi K. Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. IN: **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. IN: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001: p. 481 – 486.

CARDOSO, Cláudia Pons. Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras / Cláudia Pons Cardoso. Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2012, 383 f.

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres Negras na Educação: Desafios para a sociedade brasileira. IN: Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais/ Denise Carreira. São Paulo: Ação Educativa, Cladero Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas: 2016. P. 121 - 185)

CARNEIRO, Sueli. Gênero – Raça e Ascensão social. IN: Estudos Feministas, 1995, p.544 – 552.

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

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

CARVALHO, Noel dos Santos. DOMINGUES, Petrônio. A representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro. IN: Estudos Avançados, v.31(89), 2017.

CARVALHO, Noel dos Santos. DOMINGUES, Petrônio. Dogma Feijoad: A invenção do cinema negro brasileiro. IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 33, n. 96, 2018.

CARVALHO, José Jorge de. Ações Afirmativas Como Base Para Uma Aliança Negro-branco-indígena Contra a Discriminação Étnica e Racial no Brasil. **Afirmando Direitos: Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade**/Organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 61 – 96.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos Sobre a Universidade**. / Marilena Chauí. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CASTRO, Catarina. Características e finalidades da Investigação-Ação. 2010. Disponível em: <<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>> (Acessado em junho de 2017)

CERQUEIRA, Sonia Maria Freitas de. Vagas para negros na educação superior: uma causa de políticas públicas na Universidade do Estado da Bahia/Sonia Maria Freitas de Cerqueira. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Mestrado Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional. 2009.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. IN: **Olhares Feministas** / Hildete Pereira de Melo, Adriana Piscitelli, Sônia Weidner Maluf, Vera Lucia Puga (organizadoras). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006, p.51-82.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas no Ensino Superior: Ação de Resistência Contra o Racismo e de Ascensão Social de Negros e Indígenas. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 357-369, jul./dez. 2012.

COULON, Alain. O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. IN: *Revista Estudos Feministas*, 2002, p. 171 – 188.

CRUZ, Marileia dos Santos. “Uma abordagem sobre a História da educação dos negros”. IN: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-34.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997, p. 1-10.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEUS, Zélia Amado de. O corpo negro como marca identitária na Diáspora Africana. XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidade e (Des) Igualdades. UFBA – Salvador, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Associação Cultural do Negro (1954-1976): um esboço histórico. ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007, p. 01-06.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 329 – 362.

EVARISTO, Conceição. **ESCREVIVÊNCIAS DA AFRO-BRASILIDADE: HISTÓRIA E MEMÓRIA**. IN: *Revista Releitura* – ISSN1980-3354, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, novembro, nº 23, 2008.

EVARISTO, Conceição. **DA GRAFIA-DESENHO DE MINHA MÃE UM DOS LUGARES DE NASCIMENTO DE MINHA ESCRITA**. IN: Publicado no livro *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

EVARISTO, Conceição. “A gente combinamos de não morrer”. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERRARA, Miriam Nicolau. A imprensa negra paulista (1915-1963). Estudo monográfico. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1982, p.01-11.

FONSECA, Marcos Vinicius. “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX” IN.: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília – DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.93– 113.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinicius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius. A população Negra no Ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinicius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação Fernando Henrique Cardoso – 48º ed. Ver. – São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. IN: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 47 – 82.

GOMES, Nilma Lino. EDUCAÇÃO, RAÇA E GÊNERO: RELAÇÕES IMERSAS NA ALTERIDADE. IN: cadernos pagu (6-7) 1996: p.67-82.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?: Revista Brasileira de Educação- set/out/nov/dez 2002, p.40 – 53.

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

GOMES, Janaina Damaceno. Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP / Janaina Damaceno Gomes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

GONÇALVES, Gustavo Soranz. Panorama do documentário no Brasil. Doc On-line, nº1, Dez/2006.

GONÇALVES, Rita de Cássia. LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. 2007, p. 83-92.

GONÇALVES, Renata; AMBAR, Gabrielle; A questão racial, a universidade e a (in) consciência negra. Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.34, p.202-213, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, Nathal de Araújo. **Entrever Femininos**. Memorial – Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. IN: O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual/Organização de Madel T. Luz. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Org de Madel T. Luz. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia. BRASILEIRA. RACISMO E SEXISMO NA CULTURA. IN: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. IN: Cadernos de formação política do Círculo Palmarino n. 01 – Batalhas de Ideias, 2011, p. 12 – 20.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do Ensino: Tendências na Composição Social da Clientela. IN: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Set/1978.

GUANIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de Uma Década de Produção Científica. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, maio/agosto de 2017: 183-193.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **RACISMO E ANTI-RACISMO NO BRASIL**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **RACISMO E ANTIRRACISMO NO BRASIL**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2009.

GOMES, Nilma Lino. EDUCAÇÃO, RAÇA E GÊNERO: RELAÇÕES IMERSAS NA ALTERIDADE. IN: cadernos pagu (6-7) 1996: p.67-82.

HENRIQUES, Cibele da Silva. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. IN: O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a abr/2017, pg 153 – 172.)

HERINGER, Rosana. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. IN: Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França/Organização Angela Randolpho Paiva. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 75 – 99.

hooks, bell. Mulheres negras moldando a teoria feminista. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>

hooks, bell. Intelectuais Negras. IN: Estudos Feministas, N 2/1995, p.464 -478.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo. Sinal Aberto – S/D.

JESUS, Carolina Maria de. Diário de Bitita. /Carolina Maria de Jesus. São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

KILOMBA, Grada. "The Mask" In: **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast. Verlag, 2. Edição, 2010. Jessica Oliveira de Jesus. A Máscara. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 174.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar. A implantação de Cotas na universidade: Paternalismo e Ameaça à Posição dos Grupos Dominantes. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014, p. 141 – 254.

LINS, Consuelo; BLANK, Thais. Filmes de Família Cinema Amador e a Memória do Mundo. Significação, nº37, 2012, p. 52 – 74.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. IN: **História das mulheres no Brasil**/ Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. De textos). 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. **Beleza e Ascensão social na imprensa negra paulistana – 1920 -1940**/Maria Aparecida de Oliveira Lopes. São José: Premier 2011.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade Consola: A formação da Esfera Pública Letrada de Afrodescendentes e o Debate Sobre a Educação. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 117 – 140.

LUGONES, Maíra. Rumo ao feminismo descolonial. IN: Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

LUGONES, Maíra. Colonialidad y Género. IN: Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre - 2008.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos Coletivos e Práticas Educativas Negras no Século XIX: O caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 117 – 140.

MAIA, Guilherme. Aspecto da Música no Documentário Brasileiro Contemporâneo: Algumas Reflexões Sobre o Fazer e o Pensar. Doc On-line, n. 12, agosto de 2012, pp.100-126. Disponível em: <www.doc.ubi.pt> Acessado em: maio de 2019.

MARÇAL, José Antônio. **POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS NEGROS (AS)**. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARCO, Giovanna De; ANDRADE, Ana Lorena Oliveira de; SANTO, Cíntia Sacramento Espírito. Documentário: um outro campo experimental no estudo dos processos de subjetivação. Estudos de Psicologia, 13 (3), 2008, p. 275 – 284. Acesso disponível: <www.scielo.br/epsic> (Acessado em maio de 2019)

MARÇAL, José Antônio. Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a Formação de Intelectuais Negros (as). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2011.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: Da Descoberta Aos Dias Atuais. Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 17 (Suplemento 3) 2002, p. 01 -03.

MATOS, Lídia De Oliveira. “Não é só cabelo, é também identidade”: transição capilar, luta política e construções de sentido em torno do cabelo afro”. 30º Reunião Brasileira de Antropologia, João Pessoa/PB: 2016.

MATOS, Olgária. O Mal-estar na Contemporaneidade: performance e tempo. Revista do Serviço Público Brasília 59(4): out/Dez 2008, p. 455 – 468.

MATOS, Wilson Roberto. 2003 – O Ano do Começo: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Rev. Plurais. Salvador, V1, n. 1. 2010: p.120-142

MELO, José Adailton Vieira Aragão. “Sou uma pessoa com Albinismo. Sou também uma pessoa invisível”: Uma reflexão sobre ativismo e inclusão. IN: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016, p.01-12.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: Um histórico do seu processo de construção. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 413 – 438.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: Habilidades de escravos e forros? IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 95 – 116.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de Sentidos Sobre Mulheres Negras e o Branqueamento do Magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de Cotas. IN: **Afirmando Direitos: Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade**/Organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 47 – 60.

MUYLAERT, Camila Junqueira. SARUBBI JR, Vicente. GALLO, Paulo Rogério. NETO, Modesto Leite Rolim. REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Ver. Esc. Enferm USP - 2014; 48(Esp2);

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado/Abdias Nascimento. 1º ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito; Ensino Superior no Brasil: Uma visão abrangente. Educação Superior e os Desafios no Novo Século: Contextos e Diálogos Brasil-Portugal. 2014, p. 95- 124.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**/Bill Nichols; Trad. Mônica Saddy Martins. – Campinas, SP: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. “Escrevivências”: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo. IN: Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, Volume 17-B (dez. 2009).

OLIVEIRA, Janaina. Kbelá e Cinas: O cinema negro no feminino do “Dogma Feijoadá” aos dias de hoje”. IN: Encrespando - Anais do I Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024) / FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (org.). - Brasília: Brado Negro 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. IN: A Educação Superior no Brasil. Instituto Internacional Para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto Alegre, 2002: p.22 – 38.

OYEWÙMÍ, Oyèrónk.´. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYEWÙMÍ, Oyèrónk.´**The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. A Trajetória De uma Intelectual Negra: Uma Voz Subalternizada? XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. BA. UFBA. PAF I e II. 2011.

PAULA, Rogéria Costa de. CORPO NEGRO – MEDIATELIZAÇÕES E PERFORMANCES DE RAÇA. IN: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS): Dilemas e Desafios na Contemporaneidade. 2012.

PEREIRA, Taynar de Cássia Santos. Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: O caso da Uneb. IN: **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, p. 71 – 88.

PEREIRA, Edilene Machado. Marias que venceram na vida: Uma Análise da Ascensão da Mulher Negra via Escolarização em Salvador/BA. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - São Paulo: 2008.

PEREIRA, Jéssica Silva. Representações Sociais do “Ser Negro” no Centro Educacional Machado de Assis (2013-2015): Pardos, ou identidades Camufladas? Colegiado de história do departamento de Educação/ campus X da Universidade da Bahia – UNEB, 2016.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. Rev. Brasileira de História. V.9 nº18, São Paulo: ago/set 1989, p. 09 – 18.

PETIT, Sandra Hadée. CRUZ, Norval Batista. ARKHÉ: Corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. GT: Educação e Relações Étnico-Raciais - 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**/Vilma Piedade. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. IN: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 35 – 46.

PIOVEZAN, Adriane. Cinema Documental e Memória História no Brasil Contemporâneo. VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2010, p. 1 – 11.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003 – 2025. Uma Abordagem Exploratória. 2003.

PORTELLI, Alessandro. História Oral como gênero. Proj. História. São Paulo. (22). Jun. 2001.

PUCCINI, Sérgio José. Documentários e Roteiro de Cinema; da pré-produção à pós-produção – Campinas, SP, 2007.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. -190. Doc On-line, n.06, agosto 2009, p. 173 – 190. Disponível em: <www.doc.ubi.pt> Acessado em: maio de 2019.

PRAZERES, Lílían Lima Gonçalves dos. Escrituras feministas sul americanas: corpos, vozes e sentimentos em luisa valenzuela. Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória (ES), 2019.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Raça, Gênero e educação superior. Tese de Doutorado. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA, 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. “Raça” e Educação na Bahia nos 90. IN: Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - nº 12 (jul./dez., 1999) - Salvador: UNEB, 1999 p. 199-221.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça. IN: CADERNO CRH, Salvador, jan./jun. 2001 n. 34, p. 175-197.

_____. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. IN: Revistas Ártemis. Vol. 8, jun. 2008, p.132-145.

QUINTÃO, Adriana Maria Penna. O que ela tem na cabeça? Um estudo sobre o cabelo como performance identitárias. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Antropologia, 2013.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: O caso da UFBA. IN: **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, p. 49 – 70.

RIBEIRO, Djamila. **“O que é lugar de fala?”** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?** / Djamila Ribeiro. – 1 ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ROMÃO, Jeruse. “Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro” IN.: **História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília** – DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.117 – 137.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A INVENÇÃO DO “SER NEGRO”**: Um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. – São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e Emancipatória da Universidade. IN: **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, out/2008.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das Ações Afirmativas no Ensino Superior Público Brasileiro: Dos ecos de Durban à Lei das Cotas. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de Branco: Uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

SANTOS, Wolney Nascimento. Corpo Negro: Território, Memória e Cinema. Dissertação – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE, 2018.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. IN: Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. 2009.

SANTOS, Marcio. Negritudes Posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil. Perspectiva Sociológica, v. 3, p. 12-18, 2011. Disponível em:

http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero4/Artigos/marcio_andre.pdf Acessado em: 10/06/16.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004.

SCHWARCZ, Lilia Moriz. **O ESPETÁCULO DAS RAÇAS: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 -1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. O Ensino Superior no Brasil – 1998. Simon Schwartzman. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SILVA, Ana Célia Da. Movimento Negro Brasileiro: e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. IN: Revista FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, V.11, n. 17, p.136-151, jan/jun, 2002.

SILVA, Valdélcio Santos. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB: Memórias de um acontecimento histórico. IN: Políticas de Ações Afirmativas na UNEB. Mujimbo, V.1, Nº 1, julho de 2010.

SILVA, Claudia Rocha da; MATTOS, Ivanilde Guedes de; FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra; PENA, Patrícia Carla Alves; MATTOS, Wilson Roberto de; AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: Conceito e Práticas na Construção de uma Cultura Universitária Inovadora. 2011.

SILVA, Joyce Gonçalves da. Corporeidade: o corpo negro como espaço de significação. CONINTER – Congresso Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Salvador – BA: UCSal, 8 a 10 de outubro de 2014, n.03, v.17, p. 263-275.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX .63 p 489-506 set/dez 2007. Disponível em: <https://goo.gl/RnoEjB>.

SILVA, Tatiana. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. - Brasília: Ipea, 2013, p.109-132.

SILVA, Cleonice Elias da. Mulheres negras no audiovisual. IN: Doc On-line, n. 23, março de 2018.

SILVA, Silvana. “Racismo e sexualidade nas representações das negras e mestiças no final do séc XIX e XX” In: LOPES, Maria Aparecida (Org). **História do Negro no Brasil, escravidão, gênero, movimentos sociais e identidades.** São Paulo: Premier, 2011, p.161-183.

SKIDMORE, Thomas E. **PRETO NO BRANCO: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 332 p.

SODRÉ, Muniz. Filosofia a toque de atabaques. IN: **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p.88 -170.

SOUSA, Ione Celeste de. Padres Educadores, Abolicionismo e Instrução Pública na Bahia, 1878 a 1884. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 217 – 248.

SOUZA, Edileusa Penha de. *Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade*. Tese (doutorado). Universidade de Brasília-UnB, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

SOUZA, Edileuza Penha de. Mulheres Negras no Cinema Brasileiro – estratégias de afeto, amor e identidade. IN: Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e poder, Florianópolis – SC, 25 a 28 de agosto de 2008.

SOUZA, Gress Kelly Araujo de. SANTOS, Dyane Brito Reis. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação estudantil e a permanência. IN: Revista Olhares Sociais/PPGCS/UFRB, Vol. 03. N°. 02 – 2014, p. 68-85.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, vol. 7, n.13, p. 10-23, jan.-jun.2013. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408>

TELLES, Edward Eric. Da democracia racial a ação afirmativa. IN: **Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica**/Edward Eric Telles/ tradução. Nadjeda Rodrigues Marques; Camila Olsen. – Rio de Janeiro: Relumê Dumará Fundação Ford, 2003, p. 69-102.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre relação entre História Oral e as memórias. Proj. História, São Paulo, (15), abr. 1997, p. 51 – 84.

VAZ, Livia Maria Santana e Sant’Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. IN: Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos/Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Roberto Faber Tavares Junior, organizadores. – Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. “Promiscuidade de Cores e Classes”: Tensões Decorrentes da Presença de Crianças Negras na História da Escola Pública Brasileira. IN: **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016, p. 271 – 304.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. IN: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**/Sales

Augusto dos Santos (organizador). – Brasília:Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p.83-98.

VITORINO, Grace Troccoli; CAMPOS, Marília Romero; BARRETO, Beatriz Costa. A Narrativa (EN) Cena: O Documentário Como Potência Política De Eduardo Coutinho. Revista Lumen Et Virtus. Vol. VIII, N°19, Agost/2017, p.51 – 89.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história/** Giovana Xavier. – Rio de Janeiro: Malê, 2019.

WELLER, Wivian. OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio-ago. 20

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional: Uma abordagem conceitual.** São Paulo: Gêledes – Instituto da Mulher Negra, 2013.

LEIS

BRASIL. **Lei N° 2.040**, de 28 de setembro de 1871.

BRASIL. **Lei N° 3.353**, de 13 de maio de 1888.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: out/1988.

BRASIL. **Lei nº 9.100/95.** Brasília: setembro de 1995.

BRASIL. **Lei N° 11. 645**, de 10 de março de 2008. Presidência da República: Casa Civil. Brasília: março/2008.

BRASIL. **Lei N° 10.639**, de janeiro de 2003. Presidência da República: Casa Civil. Brasília: janeiro/2003.

BRASIL. **Lei N° 11.096**, de 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. **Lei 12.288**, de 20 de julho de 2010.

BRASIL. **N° 7.716**, de 5 de janeiro de 1989.

DOCUMENTOS

BAHIA. Resolução N° 196/2002, agosto de 2003.

TEIXEIRA DE FREITAS – BA. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/Campus X - Teixeira de Freitas – Bahia, 2011.

OUTRAS FONTES

EVARISTO, Conceição. Entrevista com Conceição Evaristo. IN: Acontece - Biblioteca Nacional, 2015. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/11/entrevista-com-conceicao-evaristo> Acesso: 25/08/2019

FERREIRA, Bia. Cota não é esmola. Interprete: Bia Ferreira. 2018.

JUNIOR, Joselicio. É tempo de se aquilombar. O quilombo – 2019.
RARA, Preta. A senzala moderna continua sendo o quartinho da empregada. IN: Mídia Ninja, 2019. Disponível em: <http://midianinja.org/pretarara/a-senzala-moderna-continua-sendo-o-quartinho-da-empregada/> Acesso: 25/08/2019

LUNA, Luedji. Um corpo no mundo. Interprete: Luedji Luna. Albúm: Um corpo no mundo. 2016.

WANTUIR. História para ninar gente grande. Álbúm: Sambas De Enredo Das Escolas De Samba 2019, 2018.

APÊNDICE A

TRATAMENTO DO DOCUMENTÁRIO

A PESQUISA: Resumo

Este projeto tem por objetivo realizar uma *pesquisa-intervenção* a partir da problematização das narrativas de acadêmicas afrodescendentes que ingressaram nos cursos de licenciaturas no Departamento de Educação - Campus X, entre o período de 2004 e 2016, estudando o processo de adoção de políticas afirmativas/reparativas na Universidade do Estado da Bahia, com vistas à produção de um material técnico-científico-pedagógico que revele características das relações raciais na universidade, estas atravessadas pela interseccionalidade de gênero, raça e classe. Sendo assim, esta é uma pesquisa qualitativa que terá como suporte os métodos de investigação da História oral, recorrendo particularmente às “narrativas de vida” por meio da realização de entrevistas junto ao grupo focal, atrelada à observação participante e ao registro de impressões no *diário de campo*. Portanto, iremos a campo, na tentativa de entender de que forma as experiências das acadêmicas possibilitam problematizar o “corpo-negro-mulher”, a partir dos efeitos e consequências das ações afirmativas/reparativas dentro do Departamento de Educação Campus X - na Universidade do Estado da Bahia.

OBJETIVO GERAL:

Compreender e problematizar o ‘corpo-negro-mulher’, a partir das narrativas de acadêmicas afrodescendentes que ingressaram nos cursos de licenciaturas no Departamento de Educação - Campus X, entre o período de 2004 a 2016; a partir das suas experiências através da adoção de políticas afirmativas/reparativas da Universidade do Estado da Bahia; com vistas à produção de um material técnico-científico-pedagógico que revele aspectos das relações raciais na universidade, estas atravessadas pela interseccionalidade de gênero, raça e classe.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

✓ Construir procedimentos teórico-metodológicos que possibilitem as acadêmicas negras cotistas partilharem suas vivências, desafios, conquistas e empreendimentos nas diferentes facetas de suas formações universitárias;

- ✓ Registrar o que dizem e sentem as estudantes negras e cotistas, seus desafios e conquistas nos cursos de licenciatura do DEDC-X;
- ✓ Construir um material técnico-científico-pedagógico que reflita sobre os processos de inserção e as experiências de mulheres negras a partir da composição de perfis biográficos de mulheres cotistas afrodescendentes da UNEB-DEDC/Campus X;

Proposta de Documentário:

O documentário problematizará as narrativas de acadêmicas afrodescendentes que ingressaram nos cursos de licenciaturas no Departamento de Educação - Campus X, entre o período de 2004 e 2016, estudando o processo de adoção de políticas afirmativas/reparativas na Universidade do Estado da Bahia, revelando algumas características das relações raciais na universidade, estas atravessadas pela interseccionalidade de gênero, raça e classe.

A abordagem da filmagem será em estilo semiaberto. Nós desejamos analisar as narrativas das mulheres cotistas, gravar em filme colorido e com som sincronizado. Também desejamos explorar e documentar o que dizem e sentem estudantes negras cotistas dentro de uma universidade pública, explorando as narrativas através de entrevistas que apresentem o recorte temático da forma mais espontânea possível.

Um trabalho focado no registro da História oral, recorrendo particularmente às “narrativas de vida” por meio da realização de entrevistas, atrelada à observação participante. Portanto, é uma tentativa de entender de que forma as experiências das acadêmicas possibilitam problematizar o “corpo-negro-mulher” a partir dos efeitos e consequências das ações afirmativas/reparativas dentro do Departamento de Educação Campus X - na Universidade do Estado da Bahia.

Esse locus de enunciação em que essas mulheres estão inseridas possibilitou o cruzamento de Histórias de vidas. Pensando a nossa sociedade geograficamente, a Bahia é um cenário de representatividade negra a nível nacional, e a UNEB a primeira universidade estadual a implantar o sistema cotas raciais. Logo, é um tema de extrema relevância, tendo em vista que é necessário avaliar os impactos dessa política pública na sociedade brasileira com recorte no Extremo sul baiano. Além disso, possibilita destacar as experiências dessas mulheres por meio das conquistas e desafios encontrados dentro do ensino superior.

Estratégias de abordagem

Procedimento geral: A proposta é estar com uma equipe na comunidade acadêmica e realizar algumas intervenções a fim de coletar as gravações. Esse procedimento ocorrerá com horários e datas pré-agendadas junto às mulheres negras cotistas da UNEB/Campus X, utilizando essa estratégia de registro para não interferir na rotina das mesmas. Todas as meninas foram selecionadas através dos dados disponibilizados pela secretaria acadêmica e de acordo com sua disponibilidade após contato prévio. Desenvolveremos, ainda, registros em grupo, através

de intervenções realizadas no formato de ciranda. Essas intervenções são uma maneira de discutirmos alguns temas relevantes, além de poder registrar os sentimentos dessas mulheres.

Entrevistas individuais: A ideia é coletar as narrativas individualmente a fim de podermos fazer uma imersão na vida dessas mulheres por diferentes pontos de vista. Serão entrevistadas 10 mulheres de diferentes licenciaturas que a universidade oferece. O foco da entrevista é toda a trajetória escolar dessas mulheres desde o ensino fundamental, com enfoque na vivência universitária.

Entrevistas coletivas (ciranda): Faremos ainda uma coleta com o grupo de mulheres que foram entrevistadas, na busca de captura dos seus sentimentos a partir do que foi experienciado pelos seus corpos dentro da universidade e a partir daquele contato em grupo. Depois, buscaremos coletar algumas cenas do cotidiano dessas mulheres a fim de trazer imagens do contexto social que elas vivenciam cotidianamente.

Ensaio fotográfico: Material iconográfico que conte os momentos, a troca entre elas através de diferentes olhares. A ideia é capturar por meio de ângulos diferentes as reações dessas mulheres dentro da ciranda, além de capturar imagens para divulgação do material nas mídias sociais.

Imagens de arquivo: Demonstrar fatos ou ideias presentes no off ou na fala das personagens. Produzir uma visualidade poética das personagens; experimentar o passado como lembranças dos personagens da história.

Encenação: Reconstituir eventos do passado; revelar o caráter de discurso construído do documentário.

Abertura

Apresentar os créditos do documentário, destacando alguns trechos das narrativas das mulheres negras. O áudio desta abertura, em momentos que não houver as falas das mulheres, será um som de percussão da instituição Arte Manha. Ao finalizar os créditos traremos uma imagem de drone da UNEB bem curta, destacando em seguida a arte da capa do documentário com o nome.

Situação 1

Traçar a trajetória escolar da pesquisadora até o ensino superior, apresentando o tema de pesquisa/problema – De que forma as experiências das acadêmicas possibilitam problematizar o ‘corpo-negro-mulher’ a partir dos efeitos e consequências das ações afirmativas/reparativas dentro do Departamento de Educação Campus X na Universidade do Estado da Bahia? Para tal, utilizaremos cenas do cotidiano da pesquisadora, fotos de arquivo pessoal e encenação.

Situação 2

Iniciar com as narrativas das mulheres negras, apresentando os perfis de cada uma. Apresentar as 10 mulheres que serão entrevistadas a partir da composição dos perfis.

Situação 3

Apresentar alguns dados sobre o ensino formal universitário. Trazer os efeitos e consequências das ações afirmativas/reparativas da UNEB/campus X apresentados pelas mulheres dentro das suas respectivas narrativas. Enfatizar o processo de permanência e inserção dentro da universidade ao longo da formação. Identificar nas narrativas os pontos, os desafios e as conquistas de uma estudante negra e cotista na UNEB/Campus X, a fim de demonstrar o conflito dramático que envolve o tema. Neste sentido, seria importante trazer alguns pontos divergentes que envolvem a temática em questão. Trazer, também, imagens de arquivos e do ensaio fotográfico. A ideia é contrapor os fatos através das diversas visões que foram registradas.

Situação 4

Finalizaremos fazendo uma análise geral das falas das entrevistadas amarrando a discussão do documentário. Porque esse é o momento de encaminhar o tema, amarrar a discussão sinalizada na abertura.

Entrevistadas

Pedagogia: Ana Caroline Santana

Letras: Carla Santana, Lidiane Correia

Educação Física: Emile Camila Santos, Tatiana Conceição

Matemática: Brenda Silva, Laísa Moreira

História: Eriane Emmerentino, Geisa Oliveira

Biologia: Jamaira Silva

Letras Inglês:

Proposta de coleta de áudio

1. Narração da apresentação da minha trajetória de vida feita por mim e por uma menina pequena;
2. Coletar áudio de percussão;
3. Coletar áudio de grupo focal;

Proposta de cenas a serem coletadas

1. Entrevistas individuais;
2. Imagens de drone minhas saindo da minha casa e indo para a UNEB de bicicleta.
3. Descendo a ladeira de bicicleta;

4. Imagens de impacto minhas na rua da minha casa;
5. A frente das escolas que estudei (se possível fazer uma visita ao CEMAS);
6. Coletar imagens do grupo focal;
7. Coletar cenas do cotidiano de uma cotista que mora fora da cidade;
8. Coletar cenas de uma menina correndo na rua descalça;
9. Coletar cenas com a pesquisadora;
10. Coletar imagens das meninas dançando;
11. Coletar imagens de Carla dançando;
12. Coletar imagens cotidianas de Teixeira de Freitas;

Proposta de lugares para as locações

1. UNEB: Letreiro da UNEB (gramado e o mural vermelho no pavilhão I) / Parede de tijolos (lado externo de uma sala do pavilhão I); Casinhas (casinhas do amor próximas aos pavilhões I); Bancos espalhados pelo jardim; Sala de aula; Grama (jardim); Área de convivência;
3. Rua da minha casa;
4. Ladeira do mangueirão;
5. Escola Amigos de Aracruz;
6. Alcobaça ou Caravelas;
7. Ruas do centro de Teixeira de Freitas;

Proposta de abordagem de conteúdo para filmagem

1. As mulheres caminhando pelos corredores da UNEB (o foco é os pés, o trajeto que os pés irão percorrer da entrada do campus até a sala de aula);



2. Os rostos dessas mulheres cotistas precisam estar em destaque (nesse momento seria interessante uma filmagem circular ou em fileira, a câmera focando uma a uma; o objetivo é evidenciar a diversidade e destacá-las);



3. Registrar o letreiro da UNEB (a ideia é que se inicie com a câmera no alto, depois descer até o chão para que a câmera fique em um ângulo de baixo para cima);
4. Registrar as leituras dos trechos dos textos autobiográficos (buscar a emoção de cada mulher, focar na parte do corpo que cada uma destacar durante a ação);
6. Buscar registrar momentos entre elas (exemplo: conversas aleatórias, sorrisos, choros, abraços);
7. Registrar alguns momentos do ensaio fotográfico (o objetivo é mostrar a beleza do momento delas juntas, a força que elas, juntas, representam);
8. Registrar os momentos de afeto entre nós e os laços construídos entre pesquisadora e entrevistadas (se houver);

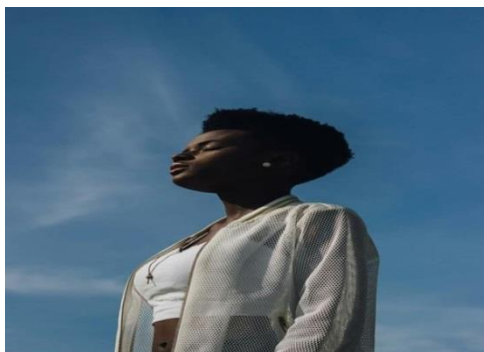


Proposta de condução do ensaio fotográfico

1. Fotos em grupo: Ressaltar a força dessas mulheres, apresentá-las enquanto intelectuais negras, ressaltar as nuances do ser mulher negra, a diversidade dos corpos negros, a delicadeza do ser mulher negra através dos gestos;



2. Fotos conceituais: Mostrar os diversos traços da negritude e o poder do ser mulher negra;



3. Fotos aleatórias: Registrar a roda de conversa, buscar o afeto entre elas;

INTERVENÇÃO DO DIA 09/03/2019 – 13:30 UNEB/CAMPUS X

- Acolhimento
- Apresentação da rotina da tarde;
- Ciranda (apresentação da equipe de trabalho e das entrevistadas);
- Texto autobiográfico (produção de um texto autobiográfico pelas entrevistadas);
- Conversa (conversa sobre a produção das meninas e sobre mulheres negras cotistas);
- Ensaio fotográfico e filmagens extras;

APÊNDICE B

FICHA TÉCNICA: “COSTURANDO A VIDA COM FIOS DE FERRO”

DIREÇÃO: Jéssica Silva Pereira

ASSISTENTE DE DIREÇÃO: Carla Galdino /Naum Galdino

ROTEIRO: Jéssica Silva Pereira

DIREÇÃO CIENTÍFICA: Jéssica Silva Pereira

ORIENTADOR/CONSULTOR CIENTÍFICO: Prof. Dr. Gilson Brandão De Oliveira Junior

NARRAÇÃO: Jéssica Silva Pereira **Participação Especial:** Tainá Rodrigues Santos

PRODUÇÃO CAMPO: Jéssica Silva Pereira

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO DE CAMPO: Carla Galdino/Yasmin Silva/ Naum Galdino

VIDEOGRAFISMO: Naum Galdino/Carla Galdino

ENTREVISTADAS/PERSONAGENS: Ana Caroline Santos Santana / Brenda dos Santos Silva/Carla Silva de Santana/Emille Camila de Oliveira Santos/Eriane Oliveira Emerentino/Geisa Nascimento de Oliveira/Jamaira Conceição da Silva/Laísa Dias Moreira/Lidiane França Correia/Tatiana Silva da Conceição

FOTOGRAFIA: Carla Galdino/Naum Galdino/André Medina/Daniel Sousa

MONTAGEM: Jéssica Silva Pereira/Naum Galdino

EDIÇÃO: Naum Galdino

ASSISTENTE DE EDIÇÃO: Jéssica Silva Pereira

EDIÇÃO DE SOM E MIXAGEM: Naum Galdino

MÚSICA: Tambor **Composição:** Netto Galdino

MÚSICA TEMA: *Dizia a minha avó* **Composição:** Itamar dos Anjos **Arranjo e musicalização:** Naum Galdino/Rui Galdino/Fabio Conceição dos Santos **Interpretes:** Gabriele Fernandes /Maria Carolina Nascimento **Participação especial:** Simone dos Anjos/Rui Galdino

TRILHA SONORA PERCUSSIVA: Cleison Medeiros/Naum Galdino/Netto Galdino/Odara Galdino

IMAGENS EXTRAS: Márcio Bayerl/Emille Camila Oliveira/Galdi Valentin

IMAGENS AÉREAS: Daniel Venturini/Marina Angeli

IMAGENS EXTRAS CEDIDAS: EMY URBANS

CONSULTORIA TÉCNICA: Roberto Andrade

APOIO: Bamba/Foto no Papel Brasil/Movimento Cultural Arte Manha/Grupo Afroindígena de Antropologia Cultural Umbandaum/ECO360 /UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DEDC/CAMPUS X/Escola Comunitária IDEAL

CRÉDITOS: Naum Galdino/Carla Galdino/Itamar dos Anjos/Maria Anonia Rodrigues Silva/Vanessa Rozisca/ Pro^a Dr^a Helânia Thomazine Porto/Pof^a Dr^a Lúcia de Jesus/Prof^a Dr^a Lilian Gonçalves Prazeres/Prof. Dr. Gilson Brandão De Oliveira Junior

REALIZAÇÃO:

Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais - Universidade Federal do Sul da Bahia

