



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ÉTNICOS E AFRICANOS

ALINE SANTOS FERREIRA

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NA UFRB: INSERÇÃO E
PERMANÊNCIA EM PERSPECTIVA DE GÊNERO E RAÇA

SALVADOR
2025

ALINE SANTOS FERREIRA

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NA UFRB: INSERÇÃO E
PERMANÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO E RAÇA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, da Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos Étnicos e Africanos.

Área de concentração: Estudos étnicos e Africanos.

Orientador: Prof. Dr. Márcio André de Oliveira dos Santos.

SALVADOR
2025

Biblioteca CEAO - UFBA

F383 Ferreira, Aline Santos.

Trajetórias de professoras negras na UFRB: inserção e permanência em perspectiva de gênero e raça / Aline Santos Ferreira. - 2025.
113 f.

Orientador : Profº Drº Márcio André de Oliveira dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais 2025.

1. Mulheres negras. 2. Mulheres negras na docência. 3. Mulheres negras - Universidade. I. Santos, Márcio André de Oliveira dos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos Afro-Orientais III. Título.

CDD – 305.43

ALINE SANTOS FERREIRA

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NA UFRB: INSERÇÃO E
PERMANÊNCIA EM PERSPECTIVA DE GÊNERO E RAÇA**

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, da Universidade Federal da Bahia, como parte do requisito à obtenção do título de Mestra em Estudos Étnicos e Africanos.

Salvador, 18 de setembro
de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Márcio André de Oliveira dos Santos
(Orientador)_____

Doutor em Ciência Política (IESP/UERJ)

Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Rafaela dos Santos Lima

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Jusciney Carvalho Santana


Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas)

Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)


Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO), realizada em 18/09/2025 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS no. 03, área de concentração Estudos Étnicos e Africanos, do(a) candidato(a) ALINE SANTOS FERREIRA, de matrícula 2022108102, intitulada A TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS NEGRAS NA UFRB: INSERÇÃO E PERMANÊNCIA A PARTIR DE UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL. Às 09:30 do citado dia, Virtual, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. MARCIO ANDRÉ DE OLIVEIRA DOS SANTOS que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. JUSCINEY CARVALHO SANTANA e Profª. Dra. RAFAELA DOS SANTOS LIMA. Em

seguida foram evidenciados os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. A banca exige que se façam ajustes no título do trabalho, no caminho metodológico, na revisão da ABNT e no texto. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho, condicionando às considerações feitas e sendo assim considerado a aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.


Dra. RAFAELA DOS SANTOS LIMA,
UFRB
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **RAFAELA DOS SANTOS LIMA**
Data: 18/11/2025 05:02:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


JUSCINEY CARVALHO SANTANA,
UNILAB
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **JUSCINEY CARVALHO SANTANA**
Data: 18/09/2025 12:59:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARCIO ANDRÉ DE OLIVEIRA SANTOS, UNILAB
Presidente

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO ANDRÉ DE OLIVEIRA DOS SANTOS**
Data: 18/09/2025 12:30:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ALINE SANTOS FERREIRA
Mestrando(a)

Documento assinado digitalmente
 **ALINE SANTOS FERREIRA**
Data: 17/11/2025 16:52:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Palavras não são suficientes para expressar minha gratidão por todas as bênçãos que Deus me concedeu. Em primeiro lugar, agradeço a Ele por me iluminar e abençoar em cada etapa dessa jornada. Manifesto, também, minha gratidão aos meus amigos, aos Espíritos de Luz e à Umbanda, que me guiaram nos caminhos do conhecimento e da sabedoria.

Aos meus pais, Antônia Ferreira e José Wilson Ferreira, sou imensamente grata pelo incentivo constante em minha busca por educação, um privilégio que, infelizmente, não lhes foi acessível. À minha irmã, Andreia Ferreira, agradeço pelo apoio incondicional e pelos incentivos que me motivaram a persistir em meus objetivos.

Dedico minha gratidão às minhas avós, Edite Ferreira e Elza Nogueira, mulheres de sabedoria extraordinária, apesar da ausência de escolarização formal. Ser a primeira mestra afrodescendente da família representa, para elas, uma grande conquista, e suas histórias de vida foram uma fonte inesgotável de inspiração para mim.

Aos meus amigos Ícaro Pettro, Thamires Oliveira e Rafaela Lima, expresso minha gratidão pelo apoio e incentivo inabaláveis. A contribuição de cada um foi essencial para minha trajetória acadêmica, ajudando-me a trilhar os caminhos necessários para a concretização deste sonho.

Ao professor Márcio André, agradeço por sempre acreditar no meu potencial como pesquisadora, orientando-me com dedicação e indicando os caminhos mais adequados para a realização deste trabalho.

Por fim, estendo minha gratidão a todas as professoras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que acompanharam e incentivaram minha trajetória acadêmica, contribuindo significativamente para este percurso.

Gratidão a todos que ajudaram a concluir esse ciclo.

“A Mulher Negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais; a opressão de gênero e a de raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras. Se o racismo é burlado, geralmente quem se beneficia é o homem negro. Ser Mulher Negra é experimentar essa condição de asfixia social.”

Sueli Carneiro

RESUMO

Esta dissertação apresenta a história acadêmica de docentes negras universitárias e os obstáculos enfrentados até a consolidação profissional em uma universidade pública na Bahia. Procurando analisar quais foram os obstáculos enfrentados pelas mulheres negras no decorrer da sua trajetória acadêmica até o acesso à docência universitária na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP) na cidade de Amargosa/BA. Assim como na busca do primeiro emprego dentro do mercado de trabalho; quais são os obstáculos de se inserirem em uma universidade e os empecilhos encontrados. A relevância desta pesquisa está no uso da interseccionalidade na pesquisa e na educação, à medida que sua estrutura fornece um meio para analisar dimensões de identidade, de professoras negras, a partir de intersecções de raça, classe, gênero, trabalho e outras dimensões que perpassam as estruturas políticas, sociais, culturais e econômicas. Portanto, essa análise perpassou a história educacional da mulher negra dentro da sociedade brasileira, trazendo reflexões tais como: quais são as estratégias de inserção e permanência dentro das universidades públicas como uma professora universitária? Como a trajetória de professora universitária possibilita a (des)-conexão identitária com a mulher negra e como estas representam e constroem nexos com práticas racistas, patriarcalistas e machistas? Desta forma, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com entrevistas que apresenta como empírica, exploratória e de abordagem, tendo o objetivo de analisar, numa perspectiva interseccional, a trajetória de professoras negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Palavras-chave: Trajetória de Mulheres Negras. Mulheres Negras na docência. Mulheres negras e universidade.

ABSTRACT

This dissertation presents the academic history of Black female university professors and the obstacles they have faced on the path toward professional consolidation in a public university in Bahia. It seeks to analyze the challenges encountered by Black women throughout their academic trajectories leading up to their access to university teaching positions at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), specifically at the Center for Teacher Education (CFP) in the city of Amargosa, Bahia. It also examines the pursuit of their first job in the labor market, the barriers to entering academia, and the difficulties encountered throughout this process. The relevance of this research lies in the use of intersectionality in both research and education, as this framework provides a means to analyze the identity dimensions of Black female professors through intersections of race, class, gender, labor, and other factors that permeate political, social, cultural, and economic structures. Therefore, this analysis encompasses the educational history of Black women within Brazilian society and brings forth reflections such as: What strategies enable their access to and permanence in public universities as faculty members? How does the trajectory of becoming a university professor allow for the (dis)connection of identity with Black womanhood, and how do these experiences shape and construct relationships with racist, patriarchal, and sexist practices? Thus, this work is characterized as a qualitative research study based on interviews, with an empirical, exploratory, and theoretical approach, aiming to analyze, from an intersectional perspective, the trajectories of Black female professors at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB).

Keywords: Trajectory of Black Women. Black Women in Teaching. Black Women and University.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Herdeira do Saber: Mulheres Pretas na luta e suas conquistas pela/na educação ...	10
1.2 O caminho de uma Menina Negra: da infância aos anos finais da escola pública ..	10
1.3 O sonho da luta para adentrar em uma universidade pública	11
1.4 O curso da mudança em minha vida: a graduação em Pedagogia	14
1.5 Retornando às minhas origens e continuando minhas pesquisas	13
2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL	17
2.1 Reformas Pombalinas no Brasil	19
2.2 Educação Formal das Mulheres no Brasil	24
2.3 Educação de Mulheres Negras	30
2.4 Recôncavo da Bahia: lutas e resistências	33
3 A HISTÓRIA DA UFRB E DE AMARGOSA: SUAS POLÍTICAS	40
3.1 A construção Histórica da Educação e da Formação Docente Amargosa	41
3.2 UFRB e Amargosa no cenário educacional	44
3.3 As Políticas Afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	46
3.4 O trabalho docente no Brasil: gênero, raça e desvalorização profissional	49
4 O CAMINHAR METODOLÓGICO	56
5 FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA: A TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS NEGRAS NA UFRB	64
5.1 A pesquisa em profundidade	66
5.2 As infâncias e a educação formal	67
5.3 A entrada nas universidades públicas	70
PALAVRAS FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	106
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ E IMAGEM PARA FINS DE PESQUISA	108
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE	110

1 INTRODUÇÃO

1.1 “Herdeiras do saber: Mulheres Pretas na luta e suas conquistas pela/na Educação”.

*“Sou a primeira mulher da minha
linhagem a ter a liberdade de
escolha. A construir o futuro como
bem entender. Dizer o que vier à
minha mente quando eu quiser. Sem
ouvir o barulho do chicote. São
centenas de primeiras vezes pelas
quais sou grata. Cenas que minha
mãe e a mãe dela não tiveram o
privilegio de viver. É uma verdadeira
honra. Ser a primeira mulher da
família que pode sentir seus próprios
desejos”.*

Rupi Kaur

A incumbência de discorrer sobre as relações sociais no âmbito da docência universitária, marcadas pelas dinâmicas da racialidade, entrelaça-se profundamente à minha trajetória acadêmica e profissional. Este processo investigativo representa, para mim, um exercício analítico e introspectivo, no qual revisito percursos, decisões e desafios que constituíram minha caminhada até o momento presente. Trata-se, portanto, de um movimento de rememoração e crítica, essencial para a compreensão da complexidade que a educação formal envolve.

1.2 O Caminho de uma menina negra: da infância aos anos finais da Escola Pública

Nasci em 10 de janeiro de 1987, em Jequié, Bahia, em uma família amorosa e respeitosa. Meus pais, jovens e de origem humilde, valorizavam a honestidade e o respeito. Embora tivessem experiência de vida, tiveram pouco acesso à educação formal, e meus avós, analfabetos, não tiveram nenhuma oportunidade nesse sentido.

Aos cinco anos, era comum escolas de bairro reunirem crianças para serem alfabetizadas com uma professora leiga. Todavia, meus pais me matricularam, juntamente com minha irmã, em uma escola particular de bairro para alfabetização, apesar das dificuldades financeiras. Cursei o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o que já representava um grande avanço para minha família, pois meus pais, vivendo na zona rural, estudaram apenas até a antiga quarta série devido à falta de professores.

No Ensino Fundamental II, estudei em colégios públicos, começando pelo Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), hoje CEEP. Durante as reformas no colégio, as aulas ocorreram em espaços alugados pela cidade. Nesse período, achava estranho a separação por turmas que era feita mais por conta da sexualidade, para as meninas não namorarem com os meninos, pensamentos patriarcais e tradicionais, pois no período não adiantava nada essa separação, nós adolescentes sempre dávamos um jeito para paquerar. Fiquei em turmas separadas na antiga 5 série e 6 série; depois, os alunos foram mesclados. Logo, entendi que foi mais uma questão de Gestão escolar desenvolvida pela direção escolar da época, que acreditava que assim iria controlar os alunos. No entanto, a direção foi trocada e o formato da gestão foi modificado. No IERP estudei do 6º ao 8º ano (1999-2001) e concluí o 9º ano no Ginásio Municipal Doutor Celi de Freitas, a escola mais próxima de casa, pois comecei a trabalhar meio período em uma locadora para ajudar meus pais e custear as necessidades de um adolescente.

Entre 2003 e 2005, cursei o Ensino Médio no Colégio Estadual de Jequié (antigo Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura), escolhido pela proximidade de casa, o que evitava gastos com transporte. Nesse período, aprendi a profissão de minha mãe, cabeleireira, e passei a ganhar dinheiro escovando cabelos das colegas do bairro. No terceiro ano, minha irmã e eu convencemos nossa mãe a abrir um salão próprio no centro da cidade, aproveitando sua clientela fiel após seis anos em um salão renomado.

Em dezembro de 2005, realizamos nosso sonho ao inaugurar o Salão de Beleza Charme, que segue em funcionamento até hoje. Concluí o Ensino Médio aos 18 anos, no tempo esperado, apesar de ter iniciado a escola um ano depois da maioria. Embora a UESB estivesse em Jequié, a universidade parecia um sonho distante, da minha origem humilde e a realidade de estudar em escola pública, e ainda sem referências familiares no ensino superior.

1.3 O Sonho da luta para adentrar em uma Universidade Pública

Após o Ensino Médio, continuei no salão, mas precisava decidir meu futuro. Influenciada por minha mãe, que valorizava a independência financeira e os estudos, ela sempre me perguntava se eu preferia “a caneta ou o secador de cabelo”. Com esforço, em 2006, conseguimos pagar um cursinho pré-vestibular, um grande

sacrifício financeiro. Trabalhava de manhã, assistia às aulas à tarde e estudava à noite na biblioteca municipal de Jequié para compensar as limitações do ensino público.

No cursinho, alunos de escolas públicas se ajudaram, compartilhando materiais, pois nem todos podiam pagar pela xerox. Prestei vestibular para Pedagogia na UESB, pois, embora sonhasse com Direito, minha família não podia me manter em outra cidade. Não fui aprovada e, sem poder pagar um novo cursinho, montei meu próprio plano de estudos, usei materiais antigos e assisti a aulas gratuitas.

Em 2007, prestei o vestibular da UFBA e fui aprovada, efetivando a matrícula em janeiro de 2008. No mesmo dia, fiz o vestibular da UESB e, dessa forma, meus pais realizaram minha matrícula. Não passei no vestibular da UESB porque fugi do tema da redação e acabei cursando Pedagogia na cidade de Amargosa, sobre a qual eu não tinha conhecimento. A seleção do vestibular que eu considerava mais difícil, a da UFBA, foi na qual acabei sendo aprovada. O que eu achava que seria impossível de passar acabou sendo a melhor formação que pude ter.

1.4 O Curso da mudança em minha vida: A Graduação em Pedagogia

Em março de 2008, mudei para Amargosa para iniciar os estudos na UFRB, morando na casa de Dona Flor e sua filha Nanda. O primeiro semestre de Pedagogia foi desafiador, especialmente pela adaptação a uma nova realidade acadêmica. Muitos colegas, assim como eu, vindos de escolas públicas tinham dificuldades de leitura e escrita, o que ficou evidente nos debates em sala. Para me manter financeiramente, ofereci serviços de cabeleireira e vendas de lingerie, mas até o terceiro semestre passei por dificuldades financeiras, pois, não me enquadrava nos critérios dos programas de assistência estudantil.

Nesse período, o professor Emanuel Luiz Roque Soares abriu uma seleção para bolsistas em seu projeto de Filosofia, já havia trabalhado com ele em um congresso, me inscrevi e fui selecionada como a primeira bolsista PIBIC do curso. Essa experiência despertou meu interesse pela pesquisa acadêmica, pois, envolveu debates, escrita de artigos e participação em congressos, ampliando minha curiosidade e me consolidando com o que queria ser em minha carreira profissional.

Durante a graduação, fiz o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras na UESB, em Jequié, para embasar minha pesquisa de TCC. O tema

escolhido foi sobre como estudantes negros cotistas permaneciam nas universidades públicas, uma questão pessoal, pois, era o que eu estava vivenciando.

Em 2012, a UFRB iniciou um ano de greve, tanto dos professores quanto dos servidores administrativos, o que atrasou a conclusão do curso em Pedagogia. Já havia concluído todas as matérias, mas deixei o TCC para o último semestre, para realizar uma pesquisa com maior qualidade. Durante as greves, trabalhei na cidade de Planaltino, na Escola Municipal Cantinho do Saber, onde pude relacionar teoria e prática. Quando as greves terminaram em outubro de 2012, consegui encerrar o curso e defender a minha monografia com um trabalho bem organizado e teoricamente fundamentado.

1.5 Retornando às minhas origens e continuando minhas pesquisas

Após o término do contrato em Planaltino-Ba, em 2013, retornei a Jequié, onde atuei na escola particular Nova Cultural. Dei aulas de reforço e vendi lingerie para complementar a renda. Iniciei uma especialização em Gestão e Supervisão Escolar pelo ISEO, mantendo-me conectada às teorias educacionais.

Em 2014, ingressei em duas escolas particulares: Colégio Piaget (Educação Infantil) e Colégio Super Passo (2º ano), onde permaneci por quatro anos. No mesmo ano, fui aprovada na pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira pela UFRB, em Amargosa. Também fui convidada para palestrar na prefeitura de Recife, no estado de Pernambuco junto com meu ex-orientador Emanuel, sobre as adversidades enfrentadas por mulheres negras, com base em um artigo apresentado no III Seminário Internacional Mulheres e Repúblicas.

Em 2016, reduzi a carga horária no Colégio Super Passo para dedicar-me à monografia da pós-graduação em História da África, um marco em minha trajetória.

Sempre me reconheci como mulher negra, mas a especialização em História e Cultura Afro-brasileira ampliou minha visão, apresentando-me Lélia Gonzalez, que influenciou minha pesquisa e fortalecimento identitário. Aprofundei minha militância e compreensão dos desafios profissionais impostos pelo racismo estrutural.

Em 2017, fui aprovada para lecionar na zona rural de Jequié-Ba pelo sistema REDA, na Escola Municipal Judith Rabello Borges, o que trouxe grande realização profissional. Apesar de não ingressar no mestrado, participei como aluna especial no Mestrado de Educação do Campo da UFRB, enriquecendo minha prática docente.

Em 2018, deixei o ensino privado para assumir 40 horas na rede pública, sendo transferida para o Colégio Municipal Landulfo Caribé, onde lecionei Educação Física, Artes e História da África, ampliando minha experiência interdisciplinar. No mesmo ano, passei por uma cirurgia para retirada de miomas e, no período de repouso, aproveitei para estudar e produzir. Recebi um convite inesperado da Editora Novas Acadêmicas para publicar minha monografia da graduação como livro. Apesar da comercialização inviável no Brasil devido ao preço em euros, foi uma grande conquista profissional.

Ainda em 2018, iniciei uma pós-graduação em Gênero, Sexualidade e Educação pela UAB/UFBA. Comprei exemplares do meu livro e, com a ajuda do professor Rafael Soares, atualizei o conteúdo para publicação no Brasil. Em 2020, finalizei o texto e busquei a Editora Brasil Publishing, que aprovou a obra. Devido à pandemia, o lançamento ocorreu apenas em setembro, com divulgação online. O livro foi publicado com o título *Universitários Negros: um desafio diário de permanência*.

Em 2021, participei de eventos e programas de divulgação do livro. No mesmo ano, fui aprovada no mestrado acadêmico em Estudos Étnicos e Africanos da UFBA/POSAFRO. Minha trajetória acadêmica reflete meu compromisso com a educação e o incentivo à presença de jovens negros no meio acadêmico.

Ao longo de 17 anos entre docência, pesquisa e extensão, enfrentei desafios semelhantes aos de outras mulheres negras de origem popular, como dificuldades no mercado de trabalho e na participação em congressos por falta de apoio financeiro. Meu crescimento foi impulsionado pelo incentivo da minha família, que sempre esteve ao meu lado. Sendo assim, a partir desses desafios enfrentados por mim, é que tive a curiosidade com o objetivo de analisar, numa perspectiva interseccional, a trajetória de professoras negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFBR).

Dessa forma os objetivos dessa pesquisa será suscitar questões envolvendo gênero, raça, classe e interseccionalidade através de revisões bibliográficas dando continuidade com a análise sobre uma perspectiva indenitária a representação da mulher negra no espaço acadêmico fazendo com que elenque os fatores que motivaram/desmotivaram a permanência destas professoras dentro do ambiente acadêmico e assim investigando e refletindo sobre os obstáculos enfrentados por professoras negras nos campus da UFRB, no que diz respeito à sua trajetória

acadêmica e em que medida esses obstáculos são relativos ao contexto sócio-étnico-racial.

Essas abordagens buscam compreender essas questões de forma aprofundada, sem reduzi-las a uma condição de vitimização ou tratá-las como um tema secundário no ambiente acadêmico. Pois se faz uma investigação sobre quais são as estratégias de inserção e permanência dentro das universidades públicas como uma professora universitária? Trazendo juntamente o questionamento de como a trajetória de professora universitária possibilita a (des) conexão identitária com a mulher negra e como estas representam e constroem nexos com práticas racistas, patriarcalistas e machistas?

Enquanto almejamos voos mais altos, apresento a estrutura da dissertação, composta por quatro capítulos:

No primeiro eixo da pesquisa, é apresentada a trajetória educacional das mulheres, com ênfase nas mulheres negras no Brasil desde o período colonial. Abordamos as restrições impostas, às reformas educacionais e os avanços conquistados ao longo do tempo, destacando o reconhecimento da identidade como mulher negra e os caminhos percorridos nesse contexto. Além disso, exploramos os conceitos de gênero e negritude, analisando as lutas das mulheres negras no Recôncavo Baiano, pois, (Gomes (2006) traz a trajetória educacional de jovens negros na sociedade brasileira e (Preciado, (2008) vem trazendo o conceito usado pela primeira vez da palavra gênero no campo acadêmico. Esse percurso nos permite refletir sobre o processo histórico de formação das cidades dessa região, bem como seu profundo legado ancestral de origem africana, que impulsiona novas formas de protagonismo e incentivos à permanência na história.

No segundo eixo, abordamos a trajetória da universidade no Brasil, passando pela criação das escolas técnicas na Bahia e culminando na fundação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Centro de Formação de Professores em Amargosa, que constitui o objeto central de nossa pesquisa. Além disso, discutimos as Políticas de Ações Afirmativas, refletindo sobre as razões e a importância da implementação das cotas nas universidades brasileiras e nos programas de pós-graduação, trazendo fontes como o livro sobre a História da UFRB (2010) mostrando qual é o conceito das implantações das políticas públicas para esta universidade juntamente com a autora Oliveira (2022) apresentando o crescimento educacional, econômico na região de Amargosa com a vinda da universidade. Por

fim, analisamos o percurso histórico do ensino superior no país e suas correntes de pensamento, avaliando de que maneira contribuíram — ou não — para a exclusão das mulheres negras dos debates acadêmicos e intelectuais.

No terceiro eixo, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, com coleta de dados através de entrevista, configurando-se como uma investigação empírica, exploratória e de abordagem qualitativa. Diferentemente de metodologias voltadas exclusivamente à coleta de dados objetivos, a etnografia permite uma análise dinâmica e contextualizada, considerando as subjetividades, as relações de poder, os valores e as interpretações que os indivíduos constroem sobre sua própria realidade. Dessa forma, a pesquisa etnográfica de acordo com Souza e Mignoto (2008) se apresenta como uma ferramenta metodológica potente para a compreensão de questões sociais complexas, proporcionando uma visão ampliada e aprofundada que não apenas descreve, mas também interpreta e explica práticas e significados.

No quarto e último eixo da investigação, abordamos a experiência de ser uma mulher negra no ensino superior. Para isso, apresentamos relatos de professoras, destacando suas trajetórias, origens e vivências. Por meio de entrevistas, analisamos os principais desafios e obstáculos que essas mulheres enfrentaram — e ainda enfrentam — para ocupar e se manter nos cargos que atualmente desempenham. Essa abordagem busca evidenciar as barreiras estruturais e sociais que permeiam suas trajetórias acadêmicas, contribuindo para um debate mais aprofundado sobre representatividade, permanência e resistência no espaço universitário. Utilizamos vários outros autores para desenvolver essa pesquisa como: bell hooks; Patrícia Santana; Helenita Hirata; Patricia Hill Collins; Demaísa Alves; Lúcia Helena Machado; Claudilene Silva; Luciana Santiago Silva que contribuíram para a realização dessa dissertação, finalizando, com uma conclusão que encerra a dissertação.

2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS MULHERES NEGRAS NO BRASI

“Quando a mulher negra se movimenta,
toda a estrutura da sociedade
se movimenta com ela.”
Angela Davis

Quando pensamos em educação formal, logo vem à nossa mente uma escola que nos proporciona investimentos intelectuais, permitindo refletir e analisar a sociedade atual na qual estamos inseridos, contribuindo para o desenvolvimento humano e para o crescimento do ser humano. Ao analisarmos a história da educação formal no Brasil, conforme os relatos disponíveis, percebemos que o nosso país é apresentado de forma histórica como uma conquista, uma descoberta que não possuía donos, sem ressaltar a verdadeira história das terras brasileiras.

Os legítimos habitantes dessas terras sempre foram os povos originários, erroneamente denominados de “índios” pelos colonizadores, que, sob a ótica eurocêntrica, reivindicavam o direito de se apropriar de territórios que consideravam “primitivos”. Essa narrativa, ao ser moldada pelo olhar do invasor, frequentemente oculta as inúmeras violências perpetradas contra as populações indígenas, cujas terras foram conquistadas por meio da violência colonial.

Assim, a ocupação do território brasileiro não teve como propósito primordial a edificação de uma nação ou a consolidação de uma identidade coletiva. Por outro lado, ainda que a colonização dos Estados Unidos da América tenha resultado na construção de um projeto nacional, tal fato não exime as atrocidades perpetradas nesse processo, da mesma forma que aconteceu no Brasil.

Pois, ao invés disso, o verdadeiro propósito era estabelecer uma estrutura de exploração brutal, onde o poder dominante se beneficia exclusivamente da exploração de riquezas. Essa estratégia impiedosa reduziu os povos originários a meros instrumentos de lucro, evidenciando uma política de subjugação e desumanização que, além de legitimar a opressão perpetua desigualdades históricas na sociedade brasileira. Segundo os autores Maciel e Neto (2006) esse plano educacional foi desenvolvido pelo Marques de Pombal para que assim de acordo com as influências iluministas pudessem controlar melhor tanto a metrópole Portugal como a colônia brasileira.

No início da organização educacional brasileira tivemos a Companhia de Jesus composta por jesuítas e coordenada pelo padre Manoel de Nóbrega, ao qual era o responsável pela catequização e instrução aos povos originários, através da religião; para assim conseguirem dominar os povos originários, pois, se tinham vários interesses nessa formação/dominação. De acordo com Aranha (2006):

O fato é que índio (sic) se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho. (Aranha, 2006, p.141)

Os jesuítas trouxeram a sua metodologia de ensino e proposta de trabalho baseados em teorias de São Tomás de Aquino e Aristóteles, já que os europeus neste período da história tinham a fé como direção e queria levá-la para a formação de todos os povos no mundo.

Parafraseando Sangenis (2004) e Raymundo(1998), o cristianismo, naquele período, enfrentava conflitos devido à disseminação da Reforma Protestante na Europa, o que resultou na perda de fiéis pela igreja católica. Diante desse cenário, um método de ensino foi desenvolvido ao longo dos anos com muito cuidado e, posteriormente, aplicado aos povos originários. Esse método, denominado Ration Studiorum, baseava-se em um currículo estruturado, na formação do cidadão e na administração social das normas que deveriam ser seguidas. Seus princípios fundamentais eram a lei, o rei e a fé.

A organização educacional era feita em duas partes, primeiro os indígenas tinham o ensino da língua para assim facilitar a comunicação e os ensinamentos da doutrina cristã e a alfabetização. Já na segunda parte estes alunos poderiam escolher entre o ensino profissionalizante daquela época e o ensino médio de acordo com os interesses individuais. De acordo com Raymundo (1998, p.43):

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Esta união durante alguns anos funcionou bem, porém alguns portugueses já não estavam aceitando mais este acordo, trazendo grandes conflitos entre os jesuítas e os colonos, pois a catequização dos povos originários trazia benefícios aos padres jesuítas, logo que todas as ações como: construções das igrejas entre diversos outros

trabalhos eram revertidos para a salvação individual da sua alma, ao qual iria trazer a salvação da vida eterna.

No período do século XVI a colônia ainda não contava com a mão de obra negra escravizada para atender às exigências de desenvolvimento impostas pelo sistema colonial. Diante dessa lacuna, o autor Jose Luís Conceição (2017) evidencia que os colonos buscaram submeter a população indígena a escravidão, transformando-o na principal força de trabalho para a sustentação econômica do território. No entanto, os padres jesuítas se opuseram a essa prática, defendendo os indígenas e confrontados os interesses dos colonizadores, o que gerou uma missão evangelizadora, em oposição às ambições exploratórias de Portugal.

2.1 Reformas Pombalinas no Brasil

Durante o período de 1750 a 1777, a colônia brasileira passou por uma reforma educacional promovida por Sebastião José de Carvalho e Melo, o enérgico Marques de Pombal, então Primeiro-Ministro de Portugal, nomeado por Dom José I. De acordo com os autores Seco (2006) e Amaral (2006) seu governo, foi marcado por um centralismo rígido e uma condução autoritária, impuseram diretrizes que confrontam tanto a aristocracia quanto às camadas mais humildes da sociedade portuguesa. Conforme apontam Seco (2006) e Amaral (2006), o governo em questão caracterizou-se pelo centralismo rígido e pela condução autoritária, adotando diretrizes que geraram conflitos tanto com a aristocracia quanto com as camadas mais desfavorecidas da sociedade portuguesa. Fascinado pelo dinamismo econômico inglês, Pombal buscou modernizar a economia portuguesa, contudo, suas iniciativas frequentemente refletem uma visão positiva, priorizando o poder do Estado em detrimento de um desenvolvimento.

Ao longo da sua gestão, os colonos portugueses demonstraram crescente insatisfação com a atuação dos jesuítas, que se opunham à escravização da população indígena para fins de exploração colonial. Segundo Silva (2017), os jesuítas mantinham forte influência política, religiosa e educacional na colônia, o que gerava atritos com os interesses da Coroa e dos colonos. Esse conflito interno foi um dos fatores que levaram o Marquês de Pombal a expulsar a ordem jesuítica, ao mesmo tempo em que implementou reformas administrativas que transformaram a gestão colonial.

No contexto do Erário Régio, período em que os gastos com funcionários reais eram excessivos, as medidas pombalinas buscavam reduzir custos e fortalecer a autonomia da Coroa portuguesa. Conforme Rosa (2019), as reformas do Marquês de Pombal estavam inseridas em um amplo projeto de centralização do poder real e de reorganização administrativa e econômica, visando também diminuir a dependência de Portugal em relação à Inglaterra. Além disso, Pombal defendia que os povos originários fossem libertos da influência religiosa dos jesuítas, promovendo a miscigenação e o crescimento populacional na colônia, já que havia resistência de portugueses em se estabelecer no Brasil devido à falta de estrutura social e urbana.

No campo educacional, a proposta de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, visava instituir um sistema de ensino público tanto para a colônia quanto para a metrópole. Contudo, como observa Vieira (2006), a expulsão dos jesuítas — que até então detinham o monopólio da educação — resultou em grande escassez de profissionais qualificados para o ensino secundário e universitário, evidenciando as dificuldades do Estado em organizar um sistema educacional efetivamente público e laico.

De acordo com Silva (2023) o cerne da reforma educacional era subordinada ao ensino, ao controle absoluto do Estado, com a intenção de torná-lo autossuficiente e padronizado, buscando, assim, uma uniformização do currículo nas instituições educacionais. No entanto, tal centralização, ao invés de fomentar a qualidade e diversidade acadêmica, refletiu uma tendência autoritária, que visava mais a homogeneização do pensamento do que da diversidade de conhecimentos.

As escolas seriam separadas por gênero e em cada aldeia indígena teria uma escola, porém o planejamento não obteve tanta eficácia, pois não teve muitas verbas para a sua continuação, faltando: docentes, manuais, livros e entre outros, chegando ao nível de que os pais deveriam arcar com os valores pagos aos professores para continuar ministrando as aulas.

A carreira política do governo do Marquês de Pombal termina com a coroa portuguesa com a morte do rei D. João I, em 1777, tendo o trono assumido por D. Maria I que fez o afastamento de suas funções trazendo várias acusações sobre o mesmo, como peculato e abuso de poder, tendo como pena o exílio, porém, sua idade não lhe dava mais condições de ir para outro país ou cidade, permanecendo em sua casa até a sua morte.

Nesse período de nossa história o projeto do marquês foi destituído juntamente com ele, pois, os povos originários não eram vistos pelos portugueses como cidadãos, os negros/os africanos eram pessoas que foram escravizadas e consideradas como mercadoria; as mulheres brancas não tinham autonomia e nem liberdade; as mulheres negras escravizadas não tinham nem liberdade e nem autonomia e eram tratadas como mercadorias, então só nos restam os homens brancos ricos e seus filhos, pois homens brancos pobres não tinham dinheiro e nem acesso a esse conhecimento, para assim frequentarem os bancos escolares, de acordo com as autoras Giane Almeida e Claudia Maria Alves’ “(...) a ausência de políticas públicas deve ser entendida como um dos fatores determinantes da exclusão educacional em que ainda hoje se encontram determinados grupos que compõem o tecido social brasileiro, a exemplo das mulheres negras” (ALMEIDA e ALVES, 2011, p.82). Logo, neste período, para os estudantes da elite terem formação acadêmica de acordo com Aranha (2002) tinham que:

A maioria dos estudantes dirigia-se para a Universidade de Coimbra, também confiada aos jesuítas, a fim de estudar ciências teológicas e jurídicas. Outros escolhiam Montpellier, na França, para a especialização em medicina. (Aranha,2002. p.165)

A base da formação educacional e social do Brasil foi desenvolvida para a permanência das desigualdades existentes em uma sociedade ao qual estava se formando, neste caso o povo brasileiro; atingindo as principais áreas de formação que são: o social, a economia e o educacional. De tal modo que os indivíduos ao qual aqui nascem, já vêm pré-determinado sobre as vantagens e desvantagens que vão ter a partir do seu nascimento de acordo com a sua etnia, pois, esta dirá quais os privilégios sociais terão em todos os sentidos. Pois, de acordo com Ferreira (2020):

Segundo Wesolowski (2014), a legitimação dessa separação racial foi construída há séculos com o objetivo de perpetuar, ao longo do tempo, o mito da superioridade branca entre os povos.

Nos séculos XVIII e XIX, não havia dúvida quanto a hierarquização social que devia traçar uma linha de escala intelectual que começava com os brancos europeus, os indígenas abaixo dos brancos e os negros abaixo de todos os outros. Em “A Escala Unilinear das Raças Humanas e Seus Parentes Inferiores”, de Nott e Gliddon (1868), há comparações feitas em imagens com crânios de negros falsamente alargados para se parecerem com os de chimpanzés, enquanto os crânios dos brancos são considerados “normais”. (WESOLOWSKI,2014)

Ao longo da história, a população negra escravizada foi colocada em uma posição de extrema desvantagem, uma condição para se perpetuar pelas gerações. Esse sistema de exploração não foi apenas uma consequência da escravidão, mas sim uma estratégia deliberada para manter a subserviência social. O racismo e o preconceito foram incorporados à estrutura da sociedade brasileira, garantindo que a exclusão e a desigualdade persistissem mesmo após a abolição formal da escravidão. Esse legado ainda reflete nas oportunidades limitadas e nas barreiras enfrentadas pela população negra nos dias de hoje. De acordo com as autoras Jaccoud e Beghin (2002) percebe-se:

[...] De um lado, a permanência das desigualdades raciais e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros inibido o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do País e a construção de uma sociedade justa e coesa (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p.66)

Dessa forma, a população negra foi reduzida à condição de mercadoria, desumanizada e tratada como objeto de exploração. Privados de qualquer reconhecimento de sua dignidade, foram classificados como seres inferiores e destituídos de inteligência, uma visão legitimada pela religiosidade ocidental do século XV, que os consideravam desprovidos de alma. Essa concepção desumana não apenas sustentou a lógica escravocrata por séculos, mas também enraizou um legado de discriminação que atravessou gerações, moldando uma estrutura social excludente que se consolidou na formação da sociedade brasileira.

Permanecendo no subconsciente que estes povos não tinham um passado ou uma história, e tão pouco que esta história poderia ser recontada por outro ponto de vista além do olhar do colonizador. Segundo Ricardo (2004, p.32):

Os povos indígenas que viviam no que veio a se chamar Brasil eram ágrafos e atualmente a maioria não domina a leitura e a escrita. Foram e continuam sendo “batizados” por escritor por “brancos”, antes mesmo que alguém lhes compreendesse a língua. Como muitos povos nativos não se expressam em português e não foram pesquisados por antropólogos e linguistas, e outros tantos ainda vivem “isolados”, desconhecidos, há um espaço aberto para todo o tipo de confusão semântica e ortográfica, além das mudanças por correção e acréscimo a partir de novas informações.

A transmissão do conhecimento, ancorada na tradição oral, foi gradualmente silenciada pela ausência de registro escritos, resultando no esquecimento de saberes

ancestrais ao longo de gerações. Essa desarticulação histórica reverbera no presente, impondo aos descendentes indígenas obstáculos importantes para acessar espaços que lhes são legitimamente devidos, tanto na condição de cidadãos quanto na de guardiões originários.

Assim, as sociedades se estruturam com base em uma ideologia sócio histórica que orienta seu desenvolvimento social, político e cultural, sustentado por construções sociais que moldam as relações de poder. Por conseguinte, a sociologia contemporânea demonstra que o conceito de “raça” foi amplamente utilizado como fundamento para a organização da sociedade brasileira, instalado como instrumento de hierarquização e exclusão. Nesse contexto, a educação formal desempenhou um papel crucial, sendo manipulada por meio de leis, normas e estratégias que não apenas reforçaram, mas também perpetuaram as desigualdades sociais, econômicas e discriminatórias que marcam o país.

O estado fornece acesso à educação formal para adquirirmos conhecimento através de fontes como livros que traz uma história contada por uma visão eurocêntrica, patriarcal e que perpetua em sua narrativa histórica a submissão dos povos negros na história. Assim como, traz filmes e revistas que dependendo da editora traz pensamentos deturpados sobre as condições sociais em que vivemos, continuando ou tentando perpetuar as desigualdades sociais existentes, para assim manterem os seus privilégios de poder e decisões.

Isso contribui para a manutenção das desigualdades e impede que jovens negros tenham oportunidades para mudar sua condição. Segundo Gomes (2006):

No contexto da desigualdade racial brasileira, as trajetórias de jovens negros e brancos, mesmo quando estes pertencem ao mesmo grupo socioeconômico, desenvolvem-se de forma diferenciada. O componente étnico-racial é um fator que interfere na construção e nas possibilidades de “ser jovem” em nosso país. Por isso, faz-se necessário a adoção de políticas de ações afirmativas voltadas para a juventude negra. (GOMES, 2006, p.226)

Deste modo, para a branquitude, o conhecimento expande a percepção, revelando novas perspectivas e suscitando questionamentos que, anteriormente, não eram contestados, mas aceitos como verdades incontestáveis sob a ótica da elite dominante. Contudo, à medida que a população negra acessa as universidades e se apropria do saber, ela não apenas amplia sua consciência crítica, mas também

fortalece sua capacidade de reivindicar direitos. Esse despertar, por sua vez, rompe com a lógica histórica de submissão, desafiando o sistema que até então estava posto.

2.2 Educação Formal das Mulheres no Brasil

A educação feminina, ao longo da história, esteve submetida às normas impostas pelas estruturas sociais dominantes. Nos séculos XIV e XV, o patriarcado e a Igreja Católica estabeleceram os princípios que orientavam a formação da vida das mulheres dentro da sociedade. Conforme aponta Oliveira (2020).

Nesse contexto, o processo educacional voltado ao público feminino foi concebido através de repressão e de renúncia, suprimindo desejos e vontades individuais, bem como limitando a possibilidade de plena construção social e individual das identidades das mulheres, não sendo assim livres.

O papel da mulher dentro da sociedade patriarcalista foi à manutenção da sobrevivência da espécie humana e para as vontades e leis dos homens; pois a cultura ocidental foi desenvolvida para o silenciamento da voz e dos corpos femininos, trazendo a figura da mulher como sendo submissa e secundária nesta organização social.

A chegada dos portugueses ao território indígena trouxe consigo um choque cultural marcante, gerando estranhamento e incômodo diante dos costumes nativos. Pois, a visão europeia de posição e submissão contrastava de forma marcante com a organização social de diversas etnias indígenas, nas quais as mulheres eram reconhecidas como parceiras dos homens, compartilhando igualmente direitos e responsabilidades dentro das comunidades. De acordo com CAPUCHO (2019):

(...) mulheres indígenas participaram ativamente das ações que consolidaram a conquista portuguesa do território brasileiro. Pregando, convertendo e lutando; elas foram as pregadoras e guerreiras invisíveis que nossa história tem o dever de recuperar. Se Matthew Restall afirma que em lugar nenhum da América hispânica foram os espanhóis os conquistadores, afirmamos que o mesmo se deu na América portuguesa. A conquista não ocorreu somente pela via dos portugueses, sendo as mulheres indígenas participantes nesse processo. (p.14)

As relações sociais entre os povos originários não eram homogêneas, uma vez que cada etnia possuía sua própria estrutura organizacional e dinâmica cultural, fazendo assim com que as mulheres ocupassem diferentes cargos sociais de

lideranças. De acordo com Ribeiro (2003), para alguns homens indígenas a sua relação com as mulheres era:

[...] considerava a mulher uma companheira, não encontrado razão para as diferenças de oportunidades educacionais. [...]. Isso porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis. Os cronistas do Brasil quinhentista se admiravam da harmonia conjugal existente entre os indígenas brasileiros (p.80).

Contrapondo-se ao sistema oligárquico imposto pelos colonizadores às mulheres brancas — que viviam sob um regime de submissão e servidão aos homens —, observa-se que, durante o processo de colonização iniciado no século XV, a diversidade cultural dos povos originários foi sistematicamente ignorada ou brutalmente suprimida. Os colonizadores impuseram valores patriarcais e eurocêntricos às populações nativas, desconsiderando suas formas próprias de organização social, espiritualidade e modos de vida.

Nesse contexto, a relação da população indígena com o Estado brasileiro ao longo da história tem sido marcada por tentativas de homogeneização e exclusão. Segundo Silva e Grupioni (2004), embora o Estado tenha sido concebido, especialmente a partir da Revolução Francesa, como uma estrutura capaz de assegurar igualdade a todos os cidadãos perante a lei, a realidade prática mostra-se bastante distinta:

Por mais homogeneizadora que se pretenda a ação do Estado, concebido a partir da Revolução Francesa como modelo capaz de garantir a igualdade dos cidadãos perante a lei, as associações e motivações étnicas, intermediárias entre o indivíduo e o Estado, persistem, ao lado da consciência crescente da ineficiência do Estado para, na prática, garantir a igualdade juridicamente afirmada (Maybury-Lewis, 1983). Alguns dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI serão, com certeza, a redefinição da ideia do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam, aos cidadãos e aos povos, tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença. (SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 16-17).

No entanto, as relações sociais entre os povos indígenas não eram homogêneas, uma vez que cada etnia possui sua própria estrutura organizacional e dinâmica cultural. Durante o processo de colonização no século XV, essa diversidade foi sistematicamente ignorada ou brutalmente suprimida pelos colonizadores, que impuseram seus valores patriarcais e eurocêntricos às populações nativas. Segundo

Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (2004), a relação da população indígena com o Estado era caracterizada por:

“Atrair e pacificar” os índios como reza a tradição indigenista do Estado brasileiro e impor-lhes arbitrariamente nomes e chefes, tem a ver historicamente com práticas coloniais de controle social: concentração espacial da população com a consequente contaminação por doenças e a de população pós-contato, implantação de sistemas paternalistas e precários de assistência social, confinamento territorial e exploração dos recursos naturais disponíveis. Tudo em nome da “integração dos índios à comunhão nacional”. (p.36)

Formato este que se manteve através da catequese pela igreja católica, trazendo a conversão religiosa, educacional e do trabalho voltada exclusivamente para a população indígena e os interesses da igreja Católica em subserviência em troca da fé e da salvação.

Os registros históricos trazem que Madalena Caramuru ou Madalena Paraguaçu, uma mulher indígena filha ou de Moema ou de Catarina Paraguaçu com Diogo Álvares Correa, é a primeira mulher a ser alfabetizada no Brasil. Há uma carta escrita a próprio punho ao bispo de Salvador em 26 de março de 1561, onde fazia uma intervenção para que as crianças negras submetidas a escravidão separadas dos seus pais fossem salvas dos maus tratos ao qual a organização social da escravidão trazia, ficando assim registrando oficialmente como a primeira brasileira alfabetizada.

A filha de Diogo Alvarez Correia denunciava em sua missiva que os traficantes de escravos desejavam à morte rápida desses “moleques”. Lamentava-a na missiva que a Bahia “que ainda ontem era berço de uma geração tão pura”, de gente boa e abnegada, tivesse passado a ser vítima do domínio de negociantes negreiros, “que a cada navio que chega despejam na praia, para serem vendidos em leilão, os inocentes pretos tão dignos de melhor sorte”. SCHUMACHER (2000, p.156)

Neste relato, ao trazermos as evidências de quem foi/é uma mulher dos povos originários como sendo a primeira brasileira alfabetizada, traz o oposto do que os europeus sempre afirmaram sobre os povos originários, ao qual não possuíam cultura ou organização moral e social. Mas os povos originários eram e são totalmente diferentes dos ocidentais, pois viam suas mulheres como iguais a eles e não subordinadas às suas vontades. Então não teria razões para as diferenças de oportunidades educacionais entre eles, mostrando que desde esse período de nossa

história, temos muito que aprender com os povos originários. Logo a autora Nosella (1981) afirma:

[...] na sociedade dividida, fundamentalmente, em duas classes sociais (a classe dominante – a que detém o poder econômico e político, e a classe dominada – a que é explorada), não há, absolutamente, preocupação com a grande maioria da população. Isso se reflete na estrutura educacional dessa mesma sociedade, que jamais adotará o homem como seu objetivo central, no sentido de ajudá-lo a identificar as contradições socioeconômicas da formação social em que vive e a encontrar possibilidades de superação dessas contradições. O objetivo central da formação social capitalista será sempre, essencialmente, o lucro (NOSELLA, 1981, p. 11)

Por conseguinte, a educação oferecida pelo estado brasileiro à qual seguimos ainda hoje, reflete a ideologia de dominação do patriarcado em todos os setores sociais como: na política, na economia e no social do patriarcado capitalista de hegemonia branca para a formação do povo brasileiro, pois:

A escola baseia-se num modelo autoritário e repressivo, onde a comunicação é unidirecional. Tudo isso porque a função educativa da Escola é “formar” (enquadrar dentro de uma forma) o aluno, que será um futuro cidadão da sociedade capitalista, transformando-o num ser “educado” = “obediente” = “passivo”. A seleção social, realizada pela escola, é ocultada pelas “aptidões”, “dons individuais”, de cada aluno, que é individualmente responsável por seu sucesso ou fracasso escolar (NOSELLA, 1981, p. 214).

Este modelo de escola nas sociedades europeias ocidentais foi organizada pelo sistema do patriarcado, ao qual se tinha como dominação a submissão da mulher independente de sua cor, pois para o autor Pateman (1993) “a liberdade civil não é universal - é um atributo masculino e depende do direito patriarcal” (p.17).

Entretanto, os status sociais e a raça ao qual se pertencia demonstra as diferentes formas de opressões sofrida por mulheres, independente da sua raça. Logo, a mulher branca está abaixo do homem branco, querendo ou não neste período, era a dona da casa grande, ao qual mandavam nas mulheres negras e indígenas e nos homens negros.

A dinâmica social do período colonial também incluiu a escravização de mulheres dos povos originários. Conforme aponta Carvalho (2013), durante o período das missões jesuíticas, essas mulheres foram submetidas a diversas formas de violência e inseridas em contextos de dominação que as levavam a trabalhar nas

residências de senhores brancos, mediante promessas que, em sua maioria, jamais foram cumpridas. Muitas dessas mulheres desempenharam a função de amas de leite para os filhos desses senhores e, não raramente, foram cooptadas como amantes. Posteriormente, acabavam sendo escravizadas, uma vez que não lhes era permitido retornar às suas comunidades de origem, tampouco recebiam qualquer forma de remuneração pelo trabalho prestado. Com a chegada dos colonizadores portugueses, intensificaram-se práticas de escravização, bem como a violação física e psicológica dessas mulheres, que passaram a ser submetidas aos padrões de uma sociedade patriarcal e profundamente marcada pelo machismo vigente à época — questão cuja permanência nos dias atuais ainda demanda reflexão e debate, embora constitua uma temática para futuras discussões.

Desse sistema de hierarquia, além das mulheres dos povos originários, temos a presença fundamental das mulheres africanas entre a população escravizada trazida para o Brasil ao longo do tráfico transatlântico. Embora, as primeiras pessoas escravizadas vindas da África fossem majoritariamente compostas de homens, as mulheres africanas começaram a ser trazidas em número crescente a partir do século XVII, desempenhando um papel central na estrutura do sistema escravocrata. Não tinham direito algum, pois, foram coisificadas como propriedade e mercadorias de um senhor branco; sendo esta a base da pirâmide mais vulnerável e exposta a todas as violências possíveis e impossíveis nesse sistema patriarcal.

Essa lógica de opressão também se refletiu na construção da educação formal no Brasil, especialmente na forma como a história foi registrada e transmitida nos livros didáticos. Andrade (2021) mostra que mulheres negras são sistematicamente invisibilizadas nos livros didáticos de História, o que impede que suas experiências de violência e resistência sejam reconhecidas no espaço escolar. O discurso educacional, estruturado sob bases patriarcais e machistas, contribuiu para a consolidação de uma narrativa que invisibiliza a violência sistemática sofrida por mulheres negras e mulheres de povos originários.

Braga de Oliveira e Chagas (2024) apontam que, mesmo com normativas como a Lei 11.645/2008, a cultura indígena e a presença dos povos originários continuam sendo representadas de forma estereotipada ou marginal nas coleções de língua portuguesa e de História. Tal narrativa construiu e ainda sustenta uma falsa ideia de pacificação social, sugerindo um consentimento dessas mulheres diante das violências históricas às quais foram submetidas — consentimento esse que jamais

existiu. Ao silenciar as experiências de violação de seus corpos e de suas subjetividades, a educação tradicional perpetua a negação de suas vozes e a ilusão de uma história conciliatória que nunca foi realidade. Rocha (2020) enfatiza que a omissão ou distorção desses temas nos currículos e materiais didáticos contribuem para que a desigualdade de gênero e de raça permaneça invisível para muitos estudantes.

Desta maneira, observa-se atualmente uma sociedade na qual cerca de 51,1% da população segundo o IBGE/2022 são compostas por mulheres e que estas vivem em uma condição salarial e social abaixo da masculina. Subtende-se que fazer parte de uma sociedade patriarcalista quando se nasce mulher já é uma desvantagem, tanto social quanto moral. De acordo com Agência IBGE Notícias (2023):

Em 2022, 148,1 milhões de pessoas de 14 anos ou mais realizaram afazeres domésticos no próprio domicílio ou em domicílio de parente, o equivalente a 85,4% dessa população, um pouco abaixo da taxa estimada em 2019 (85,9%). Enquanto 91,3% das mulheres realizaram alguma atividade relacionada a afazeres domésticos, essa proporção foi 79,2% entre os homens em 2022. “A taxa caiu porque embora o contingente dos que realizam afazeres tenha aumentado (2,4%), a população de 14 anos ou mais aumentou ainda mais rápido (2,9%)”, explica Alessandra Brito, analista do IBGE.

Portanto, a quantidade de mulheres existindo e sobrevivendo no mundo é maior que a de homens, porém a organização social, cultural e econômica ainda infelizmente é ditada por eles, e assim faz com que a grande maioria padeça de diferentes formas de violências.

Na organização social primitiva, segundo Engels (1962, p. 18), era comum que os homens praticassem a poligamia e as mulheres, a poliandria, formando uma estrutura social harmoniosa, na qual as mulheres determinavam as linhagens de seus filhos. Com o tempo, porém, essa estrutura evoluiu para a monogamia, o que alterou profundamente os papéis sociais de homens e mulheres. As mulheres passaram a ocupar uma posição de submissão em relação aos homens, resultado da força física e do surgimento da propriedade privada aliada à economia. Nesse novo contexto, a mulher passou a integrar também os negócios econômicos do capital — como nos casamentos arranjados entre famílias ricas, que buscavam ampliar seu poder econômico por meio de alianças e do valor atribuído aos dotes.

Assim, a educação formal para as mulheres não era considerada necessária, tanto na metrópole quanto na colônia brasileira. Quando surgiram as primeiras escolas destinadas às mulheres, elas eram organizadas em turmas exclusivamente femininas, separadas dos homens, com foco na leitura da Bíblia e na educação para o lar — como a organização da casa, bordados e costura —, atendendo às necessidades da família. Com a vinda da família real para a colônia, houve uma rápida modernização, com a construção de escolas de ensino primário e secundário, ainda voltadas majoritariamente para os homens. As mulheres brancas passaram a ter acesso apenas ao ensino primário, enquanto as mulheres negras, escravizadas, eram proibidas de qualquer acesso à educação formal, alforriadas ou não, devido a leis criadas pela metrópole que impunham essa proibição.

2.3 Educação de Mulheres Negras

Ao se analisar a organização social e familiar ao longo da história, observa-se que o Brasil, infelizmente, não ofereceu oportunidades educacionais às mulheres negras. Em 14 de janeiro de 1837, foi promulgada uma legislação que restringia o acesso da população negra — incluindo as mulheres — às escolas públicas e privadas. A Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, estabelecia: *“São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos, não podiam frequentá-las.”* (FONSECA, 2002, p. 52).

Além da proibição explícita, tal medida refletia uma estrutura social profundamente enraizada, na qual o papel destinado às mulheres negras restringia-se às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos das elites. Este cenário suscita uma reflexão acerca das estratégias sistemáticas de sabotagem dirigidas à mulher negra, reconhecida por suas capacidades intelectuais, porém intencionalmente cerceada em seu desenvolvimento cognitivo, a fim de internalizar a falsa ideia de inferioridade. Desse modo, perpetuava-se sua exclusão do processo educacional. Assim, torna-se evidente o caráter estrutural dos impedimentos que lhes vedava o acesso a direitos básicos, como a educação formal em escolas e universidades, intensificando, conseqüentemente, as desigualdades sociais vigentes à época.

Assim, por séculos, a educação formal foi proibida para mulheres negras no Brasil, uma restrição que contribuiu para a perpetuação da desigualdade social e

educacional. Durante o período colonial e imperial, essa exclusão limitou o acesso ao conhecimento, ceifando significativamente as oportunidades de ascensão social para essa população. Mesmo com avanços ao longo do tempo, os reflexos desse passado ainda são vistos.

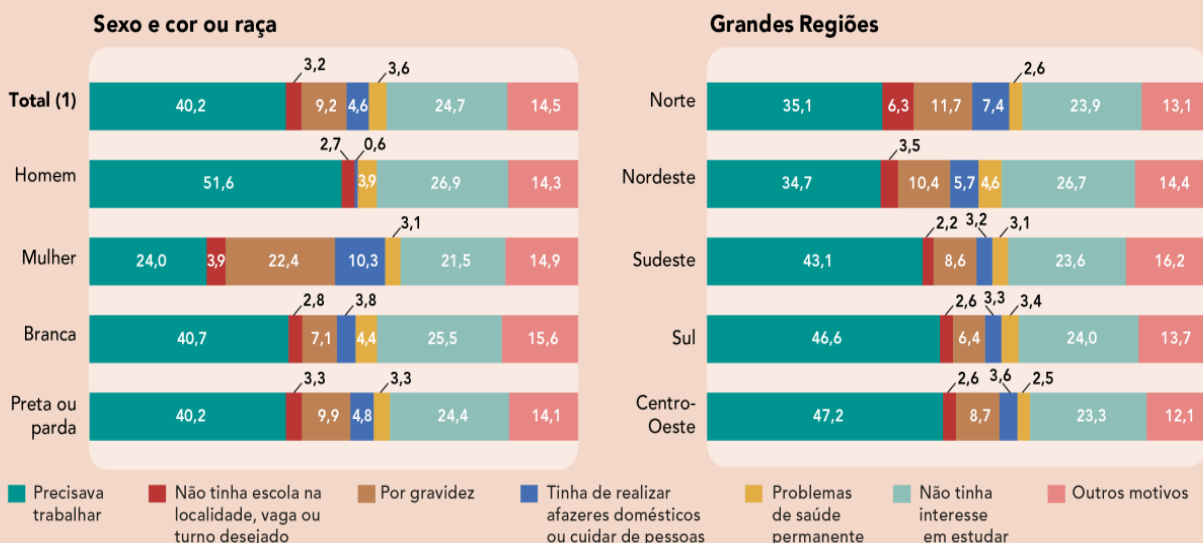
Assim, por séculos, a educação formal foi proibida às mulheres negras no Brasil, uma restrição que contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais. Durante os períodos colonial e imperial, essa exclusão limitou o acesso ao conhecimento, restringindo significativamente as oportunidades de ascensão social para essa população. Mesmo com avanços ao longo do tempo, os reflexos desse passado ainda permanecem evidentes na sociedade atual segundo os autores Konkel; Cardoso; Hoff, (2005); Lima e Custódio, (2020).

Em 2022, um estudo do IBGE revelou que 3,4 % das pessoas brancas com 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre pessoas pretas e pardas esse percentual chegava a 7,4%. Essa diferença de 4% demonstra que, apesar das transformações sociais e políticas educacionais, o abismo racial na educação persiste, afetando diretamente o acesso ao mercado de trabalho e a distribuição de oportunidades. Assim, o legado histórico da exclusão educacional ainda se reflete na estrutura social brasileira, reforçando a desigualdade.

Infelizmente as mulheres negras estão lutando constantemente para sobreviver e existir neste mundo, necessitando trabalhar para levar o sustento da família, e muitas delas entram tardiamente nas escolas, pois, desde a infância já estão cuidando e ajudando nos serviços domésticos de suas casas e assim fazem um esforço maior que as mulheres brancas para conciliar trabalho e estudo, sendo injusta a disputa para conseguirem as melhores vagas de emprego no mercado de trabalho.

Assim, quando nos referimos às mulheres negras e as mulheres brancas o gráfico descreve muito bem essas categorias das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.
(1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Durante o período colonial, as mulheres negras desenvolveram estratégias para acessar a leitura e a escrita, mesmo sob forte vigilância e repressão dos homens brancos. Muitas delas declararam possuir vocação religiosa, ingressando como noviças nos conventos e recolhimentos religiosos, onde participavam do cotidiano dessas instituições. Nesses espaços, aprendiam a ler, escrever e realizar atividades ligadas às práticas conventuais. No entanto, ao se aproximar o momento da ordenação definitiva como freiras, muitas alegavam não possuir vocação religiosa, abandonando a formação monástica. Munidas do conhecimento adquirido, tornavam-se professoras particulares, oferecendo serviços de alfabetização aos filhos de fazendeiros que podiam arcar com tais despesas. Como destaca França (2024) os conventos — também denominados recolhimentos — foram fundamentais para a formação educacional de mulheres que, posteriormente, atuavam no ensino particular.

Nos recolhimentos havia certa diversidade existente. É que ali, por se tratar de um lugar voltado a religião, e por se tratar de um estabelecimento frequentado também pela elite, fez com que estes estabelecimentos ganhassem fama, "[...] vivia- 25 se nas Macaúbas um misto de vida conventual, asilo e Educandário", como de resto acontecia em outros conventos. Durante o século XVIII, a fama da instituição se espalhou pelas Minas Gerais, atraindo mulheres de várias partes da capitania e de outras regiões mais distantes (Algranti 1999 p. 22- 23). Com isso: "[...] em 1789, o qual foi finalmente concedido com a intenção de que predomina um estabelecimento de ensino para meninas, o recolhimento já funcionava informalmente como um colégio (Algranti, 1999, p. 24)". (p.24/25)

Infelizmente, isso só acontecia com a minoria das mulheres negras libertas que poderiam pagar, já que havia uma ajuda de custo aos conventos para assim as manterem nesses ambientes. Durante séculos muitas viviam como: boas cozinheiras, amas de leites, quituteiras, lavadeiras ou prostitutas para sobreviverem. Desse modo, a sociedade brasileira não enxerga as mulheres negras em outra função a não ser a de servidão e ainda perpetua no imaginário social o estereótipo de servidão.

Sendo assim, a mulher negra na sociedade brasileira sempre foi vista primeiro na condição de escravizada ao qual estava ali para servir depois como empregada doméstica, no máximo como uma balconista de bar.

Assim, podemos afirmar que no Brasil sempre existiu a discriminação racial e durante séculos foram camufladas, estruturada por eixos de padrões sociais excludentes, que hoje, denominamos como o racismo estrutural ao qual está vinculado ao gênero e a raça. Esta é a lógica que se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as mulheres negras, vivenciam as situações desfavoráveis, segundo Silva (2003);

A situação da mulher negra no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente.

Logo, as mulheres negras que conseguem adentrar a esfera acadêmica através da educação, levam uma carga de responsabilidade, pois, geralmente são as primeiras das suas famílias a adentrar esse universo acadêmico e de mudar sua história de vida educacional e profissional através dos estudos.

Muitas são testadas constantemente nas salas de aula para verificar se desistem daquele espaço, como se não fosse um direito seu, ou como se estivessem burlando ou se apropriando indevidamente de um lugar que lhes foi negado. Pois segundo Ananda Oliveira (2020):

(...) as categorizações genderizados sobre mulheres e homens não são universais. Nesse sentido, torna-se importante questionar: quem são as mulheres confinadas ao espaço privado? Quem são as mulheres as quais não foram definidos espaços? As relações entre gêneros, socialmente

construídas no interior de estruturas de poder, não se dão da mesma forma em sociedades distintas. Além disso, as categorizações, colocadas de um lado outro dos binários, impõem diferenças entre os gêneros, informando identidades e generalizando distintas mulheres em uma categoria pretensamente universal, constringendo especificidade da diversidade feminina e, com isso, experiências diversas de mulheres. (SCOTT,1988)

Pode-se afirmar, portanto, que a educação formal opera como um instrumento de controle social, utilizando-se de diversos recursos para disciplinar corpos e mentes de grupos historicamente marginalizados. No caso dos homossexuais, a educação busca a repressão da sexualidade; no das mulheres negras, atua no controle de seus corpos e subjetividades, de modo a manter as estruturas sociais vigentes. Dessa forma, contribui para a perpetuação de uma sociedade patriarcal e excludente.

2.4 Recôncavo da Bahia: lutas e resistências

Quando nos referimos à palavra recôncavo as pessoas pensam logo em seu significado, que é uma região em formato de uma baía ou curva acentuada de um rio, que geograficamente estão corretas. Porém, a importância ao qual o Recôncavo Baiano tem não só para o estado da Bahia como também para todo o país, é que nessas localidades, ocorreram as grandes batalhas pela liberdade da população negra, a formação cultural de samba de rodas com suas cantigas e produções agrícolas que até hoje se desenvolve, levando o sustento para tantas famílias.

O Recôncavo Baiano é caracterizado por atividades agrícolas tradicionais, como o cultivo do fumo (Recôncavo Fumageiro), da cana-de-açúcar (Recôncavo Canavieiro) e da mandioca para produção de farinha (Recôncavo da Farinha). Segundo Silva (2009), durante o período colonial, o fumo era utilizado como moeda de troca no tráfico de pessoas escravizadas no continente africano. Essa região se desenvolveu ao redor do Vale do Rio Paraguaçu, abrangendo antigos povoados como São Gonçalo dos Campos, Santo Estevão do Jacuípe, Conceição de Feira e Nossa Senhora do Resgate de Umburanas, que mais tarde se tornaram cidades após o período colonial.

Assim, no período colonial desenvolvia as atividades como a cana-de-açúcar; plantação de fumo principalmente, estas atividades eram desenvolvidas por homens e mulheres negras que após este período permaneceu desenvolvendo com uma remuneração baixa, praticamente de subsistência.

De acordo com LESSA (2024):

Tanto o cultivo do fumo, beneficiamento e produção de charutos eram consideradas atividades femininas, culturalmente leves, ao se comparar com os processos que envolviam a produção de cana-de-açúcar, para maior exploração do trabalho das mulheres, ou melhor, às mulheres negras, a posição com relação ao conceito de feminilidade dos senhores, mestres, donos das fábricas variava conforme a conveniência. As mulheres negras podiam ser exploradas como homens e condicionadas a múltiplas violências. (p.54)

Durante este período, as mulheres negras, embora desempenhasse um papel crucial no trabalho produtivo, buscavam melhorias em suas condições de vida, particularmente no que diz respeito ao acesso à educação formal. O Artigo 179 da Constituição Imperial de 1824, no Título 8º, estabelecia que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (BARBOSA, 2015, p. 116). No entanto, é fundamental questionar quem, de fato, era reconhecido como "cidadão" no contexto daquela época. Mesmo mulheres negras libertas, que possuíam recursos financeiros suficientes para arcar com os custos da alfabetização, encontravam-se formalmente impedidas de acessar a educação. Como destaca Butler (2020):

A população negra protagonizou sua inserção no processo educacional, já que até então a sociedade os privava desse direito e, construíram possibilidades para que seus iguais tivessem a oportunidade de livrar-se da exploração e vislumbrar melhores condições de vida, em um período dominado pela crença da superioridade de uma raça e na inferioridade inerente da África, o acesso à informação sobre história, cultura e questões africanas eram severamente limitadas nas escolas. (p.114)

Segundo Walter Fraga Filho (2006), em seu trabalho intitulado *Encruzilhadas da Liberdade*:

(...) constatou que o setor doméstico era o que mais absorvia trabalho feminino, nas funções de amas secas, engomadeiras e cozinheiras. Porém, o trabalho doméstico agregava também a mão-de-obra masculina, mas com ocupações estavam mais relacionadas à lavoura e ao mercado urbano, aos serviços de ganhadores, marceneiros, pedreiros etc.

Ao trazer um recorte histórico e geográfico centrado no Recôncavo Baiano — território marcado por intensas lutas, presença de quilombos e expressivas manifestações de resistência negra — torna-se evidente a relevância de se considerar os fatores fundamentais que contribuíram para a constituição de práticas educativas formais entre a população afrodescendente. Como já mencionado, atividades econômicas como a plantação de fumo desempenhavam papel central na dinâmica social da região.

No entanto, é preciso destacar que os indivíduos negros não se restringiam às possibilidades laborais impostas pelo sistema escravocrata ou pelas estruturas pós-emancipatórias; ao contrário, almejavam ativamente a ascensão ao mercado profissional e à esfera do saber. Nesse sentido, conforme argumenta Davis (2016, p. 109), caso a população negra fosse, de fato, biologicamente inferior, jamais teria manifestado o desejo — tampouco a capacidade — de adquirir conhecimento. A história, no entanto, revela o oposto: homens e mulheres negras demonstraram-se incansáveis, inteligentes e estrategicamente habilidosos na resistência às diversas formas de opressão, razão pela qual se fez necessário, inclusive, proibir-lhes o acesso à educação. A busca obstinada pelo saber foi, portanto, uma forma de insurgência. Nesse mesmo escopo, Lessa (2024) reforça:

As zonas fumageiras deram inúmeras possibilidades de resistência à população negra, além das possibilidades de trabalho, organização para acessarem a educação, ou através da organização de irmandades negras, de maneira específica, a irmandade da Boa Morte. Apesar do racismo, cuja violência se manifesta em vários sentidos, principalmente no âmbito intelectual e científico, a população negra era vista como incapaz de progressos intelectuais. (p.69)

Isso só nos mostra como a organização de mulheres negras conseguiram, comprar alforrias, e proporcionar uma educação formal também para essas mulheres, pois uma destas organizações de mulheres negras se transformou hoje em dia na festa de Nossa Senhora da Boa Morte, na cidade de Cachoeira, que fica a distância de 110 km de Salvador.

Nesse lugar, mulheres negras de meia idade ou anciãs que são devotas de Nossa Senhora e praticantes de religiões de matriz africana, conseguiram durante anos profetizarem a sua fé e lá acabou se tornando ao mesmo tempo um ritual turístico religioso de raízes africanas para a cidade de Cachoeira atualmente.

A Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, localizada na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, representa um dos mais significativos exemplos de organização social e resistência da população negra no Brasil. Por meio da oralidade e da valorização dos saberes ancestrais, a Irmandade desempenhou um papel central na construção de uma educação informal, fortalecendo o senso de pertencimento e identidade coletiva.

Essa prática educativa não apenas preservava memórias e tradições afrodescendentes, como também funcionava como instrumento de letramento comunitário, capaz de promover a mobilização em torno da luta por direitos básicos e

pela cidadania plena. Através dos ensinamentos orais, transmitiam-se elementos da organização social africana, recriados no contexto local como forma de resistência e reexistência.

Assim, a Irmandade consolidou-se como espaço de liderança feminina, de valorização cultural e de emancipação política. Nesse sentido, Lima (2019) destaca a relevância das irmandades negras desde o período colonial até a contemporaneidade, evidenciando a continuidade histórica de suas práticas organizativas, como é o caso da Irmandade da Boa Morte, cuja atuação permanece viva até os dias atuais.

Assim, a hipótese que aventamos é que as irmandades além de funcionarem como meios de afirmação cultural eram instituições nas quais ocorriam práticas educativas. Espaços nos quais os membros mais novos eram educados pelos mais velhos através da oralidade.

Dada sua importância no período colonial, a região do Recôncavo Baiano destacou-se pela intensa circulação de periódicos impressos, ocupando o segundo lugar em número de publicações, atrás apenas da capital do estado. Tal fato desperta o questionamento: se a taxa de alfabetização era relativamente baixa, para quem se destinavam esses impressos? Essa aparente contradição sugere que o número de leitores poderia ser maior do que os registros oficiais indicavam. Conforme argumenta Castro (2021), parafraseando Diniz (2009, p. 9):

Segundo Diniz (2009, p.9) no século XIX, uma das características mais interessantes da produção gráfica na região, nesse período, era a quantidade de periódicos impressos e em circulação, algo em torno de mais de 100 jornais diferentes nos anos 1811 a 1911. Os registros dessa pesquisa apontam que havia um jornal dedicado ao público feminino e regido por mulheres chamado Revista das Senhoras, que circulou semanalmente em formato de tabloide, no período de fevereiro de 1881 a novembro de 1885, com o total de 182 números. Citam, então, Maria Cândida Rodrigues da Silva e Francelina Motta como suas principais redatoras. (p.69/70).

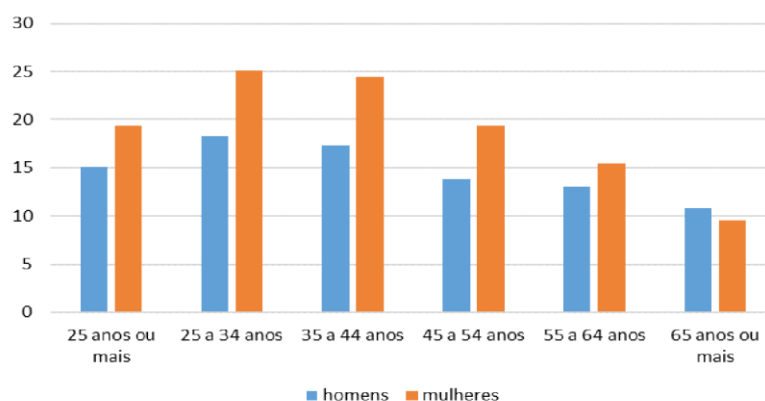
A análise desses documentos evidencia a importância histórica do Recôncavo Baiano na consolidação da educação formal no Brasil. Conforme destaca Castro (2021) em seu artigo *Entre Irmandades e Coletivos: Práticas Editoriais de Mulheres Negras na Bahia*, a população negra teve participação significativa na luta por seus direitos enquanto cidadãos. Houve, nesse contexto, uma intensa disputa no campo editorial, por meio da impressão de jornais e folhetins, sobretudo durante o período colonial. Esses impressos foram instrumentos fundamentais não apenas na luta pela

independência da colônia e pela libertação de pessoas escravizadas, mas também na reivindicação do direito à leitura e à escrita. De acordo com Diniz (2009):

Apesar do acesso a escola no século XIX ser restrito aos filhos das elites dominantes e expressamente proibido aos escravos e seus descendentes, um recenseamento de 1872 encontrou negros alfabetizados em algumas localidades do Recôncavo, como Cachoeira, Santo Amaro e Nazaré. Nesta última vila, inclusive, foram registradas 12 mulheres escravas que sabiam ler e escrever. (p.9)

Ao analisarmos a educação formal em nível superior no Brasil, observa-se uma disparidade significativa tanto no acesso quanto na conclusão dos cursos entre pessoas negras e brancas. Esse cenário também evidencia que homens e mulheres enfrentam desafios distintos ao longo do percurso acadêmico. Tais dados revelam não apenas a persistência da desigualdade racial, mas também a interseccionalidade com questões de gênero, reforçando a urgência da implementação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade no ensino superior.

Gráfico 2: População de 25 anos ou mais com ensino superior completo, segundo grupos de idade.



Fonte: IBGE, 2021.

Ao analisarmos os dados do IBGE (2021) referentes aos jovens universitários na faixa etária de 18 a 65 anos, observa-se que as mulheres apresentam maior participação no ensino superior em comparação aos homens, ocupando de forma crescente os espaços acadêmicos e as diversas carreiras universitárias. No entanto, esse levantamento não apresenta recortes específicos sobre raça e cor, o que limita uma compreensão mais aprofundada das desigualdades estruturais presentes nesse contexto. Conforme apontam Artes e Ricoldi (2015), [...]

Em relação à população jovem universitária (de 18 a 24 anos), olhando os dados específicos considerando a raça/cor e sexo, fica evidente que o grupo majoritário que se encontra no ensino superior são as mulheres brancas (40,9%). Em segundo lugar, aparecem os homens brancos (30,5%) indicando o avanço das mulheres brancas no acesso à educação universitária, embora elas estejam mais inclinadas para as áreas/cursos de menor prestígio, precarizadas, mal remuneradas e/ou instáveis (Artes; Ricoldi, 2015).

As autoras Moraes, Silva e Sieber (2024) evidenciam, a partir de um recorte racial, as marcantes desigualdades no acesso ao ensino superior entre mulheres negras e brancas. Segundo os dados apresentados, apenas 22,3% das mulheres negras frequentam o ensino superior, percentual que representa menos da metade do registrado entre as mulheres brancas. Além disso, o levantamento também aponta desvantagens significativas entre os homens negros, cuja taxa de presença no ensino superior é ainda menor, alcançando apenas 15,7% (IBGE, 2021). Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas que enfrentem as desigualdades raciais e de gênero no ambiente acadêmico.

Portanto, os dados revelam que a presença de mulheres negras nos espaços acadêmicos, especialmente, na graduação, ainda é significativamente inferior à de mulheres brancas. Essa disparidade reflete-se diretamente na baixa representatividade de docentes negras no ensino superior, evidenciando uma cadeia de exclusão que se perpetua ao longo da trajetória educacional. Essa realidade nos leva a questionar se ainda persiste, de forma velada ou explícita, a ideia enraizada de que a população negra não é apta a ocupar espaços de prestígio e autoridade no meio acadêmico.

Ou as mulheres negras ainda têm que se desdobrar para conseguirem trabalhar para o seu sustento de sobrevivência, cuidar de suas famílias como filhos e marido, e conciliar tudo isto com a formação profissional em fazer uma graduação e pós para assim se qualificar dentro do mercado atual.

Assim, a educação formal no Brasil tem um olhar de estranheza para com as docentes negras dentro das universidades públicas brasileiras, pois, ao ocuparem um espaço com destaque intelectual pensante que fora durante séculos negados e atribuído como não pertencente a aquele lugar, faz com que isto venha a incomodar as pessoas brancas que sempre tiveram o privilégio de estarem naquele lugar.

3 A HISTÓRIA DA UFRB E DE AMARGOSA: SUAS POLÍTICAS

A universidade no Brasil, especialmente no estado da Bahia, tem uma longa história, remontando ao período colonial de 1808, quando o Príncipe Regente Dom João VI instituiu a primeira Escola de Cirurgia na Bahia, também a primeira do Brasil colonial. Evidenciando a escassez do ensino e do conhecimento, o Estado da Bahia permaneceu, durante séculos, com apenas uma universidade federal capaz de atender a toda a população que buscava conhecimento, mas não tinha condições econômicas de deslocar-se para a capital para obter a formação profissional necessária.

Sabemos que boa parte das reivindicações e lutas da população negra também começou pelo Recôncavo Baiano, nada mais justo do que a segunda universidade federal do estado da Bahia também começar a ser implantada lá. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nasceu com a inspiração dos sonhos de nossos ancestrais em afirmarmos as nossas raízes e força, para lutar pelos conhecimentos e sabedorias do nosso povo.

A luta do povo do Recôncavo contra o cativeiro e pela cidadania avançou pelo século XIX e emergiu com força no movimento antiescravista das décadas de 1870 e 1880. Na Bahia, o movimento antiescravista mobilizou grande número de populares, especialmente dos que viveram a experiência da escravidão. Cachoeira e São Félix abrigaram os movimentos abolicionistas mais atuantes do interior da província. Quando a escravidão acabou, no dia 13 de maio de 1888, ex-escravos e populares saíram às ruas para festejar. A festa celebrava a vitória contra os que não queriam o fim da escravidão. Mas depois da abolição do cativeiro foi preciso lutar por terra, por escola e cidadania. São lutas que se estendem até nossos dias. (UFRB, 2010, p.14)

O objetivo principal da UFRB é contribuir para o desenvolvimento do interior baiano com a contribuição da formação de estudantes da classe menos beneficiada, proporcionando a oportunidade de realizar os seus sonhos em busca de um futuro melhor para ele e sua família.

Logo a UFRB foi construída no ano de 2005 sendo até aquele momento a única universidade a implantar uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, organizada em dois seguimentos, tendo um como principal, a orientação dos estudantes cotistas para terem acesso, permanência e pós-permanência, para estudantes de origem popular em como se manter dentro desta instituição.

As ações afirmativas partem do reconhecimento da pluralidade da nossa sociedade, ao entender que todos os grupos sociais que a constituem têm direito de acesso às políticas públicas e institucionais que visem à promoção da equidade. A UFRB assumiu o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a pós-permanência de estudantes oriundos de escolas públicas, que se declaram pretos ou pardos, índio ou descendentes, índios aldeados e remanescentes de quilombos, através da Política Institucional de Ações Afirmativas. (UFRB, 2010, p28)

Assim, a estrutura da UFRB desde a sua criação/origem na cidade de Cruz das Almas, onde foi a antiga Escola Agrônômica da Bahia¹ a qual foi vinculada em 1967 à Universidade Federal da Bahia e que posteriormente passou a ser a reitoria da UFRB, com a integração das cidades de: Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Félix.

O multicampi universitário está organizado pelas áreas de: Centro de Ciências Agrárias; Ambientais e Biológicas (CCAAB); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS); Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e o Centro de Formação de Professores (CFP) que será o objeto de nossa pesquisa.

3.1 A Construção Histórica da Educação e da Formação Docente em Amargosa

A relação da cidade de Amargosa com a UFRB vem de um período histórico ao qual já fazia parte da historicidade da cidade, a formação profissional de docentes desde o período do Curso Pedagógico entre os anos de 1953 e 1973 no Colégio Sacramentinas, formando mais de 455 professoras que vinham de diversas regiões da mesorregião do centro-sul baiano, dando início à tradição para a formação educacional do município.

A história da região de Amargosa remonta à presença originária dos povos indígenas Kariris, falantes dos idiomas Karamuru e Sapuyá, que habitaram o território até meados do século XIX, quando foram violentamente expulsos ou

¹ No século XIX, o estado da Bahia ainda era uma província. Na cidade de São Francisco do Conde criou-se a primeira instituição (stricto sensu) de pesquisa agropecuária do Brasil: O Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA) no ano de 1859. No ano de 1929 mudou-se o nome para Escola Agrícola da Bahia sendo transferida para a cidade de Salvador em 1943, e para Cruz das Almas, mudando o nome novamente ficando como, Escola de Agronomia da UFBA, se tornando anos depois no Centro de Ciências Agrárias e Ambientais da UFBA.

dizimados pelos colonizadores. A formação do povoado teve início por volta de 1840, a partir da chegada das famílias de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira, que construíram uma pequena capela em torno da qual se consolidou o núcleo urbano inicial.

Devido à localização estratégica da região, que facilitava o intercâmbio comercial com o sertão, a capela dedicada a Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas foi elevada à condição de freguesia em 1855, ainda pertencente à Vila de Tapera, hoje Santa Terezinha. O cultivo promissor do fumo e do café impulsionou o desenvolvimento local, culminando na instalação da Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas em 1878.

Posteriormente, em 2 de julho de 1891, ocorreu a solenidade de elevação da vila à categoria de cidade, em decorrência do decreto emitido em 19 de junho do mesmo ano pelo então governador da Bahia, Dr. José Gonçalves da Silva. A influência da imigração europeia, sobretudo italiana, portuguesa e espanhola, foi significativa no final do século XIX, perceptível até os dias atuais tanto na arquitetura quanto em aspectos culturais da cidade.

Esses grupos atuaram principalmente no comércio, por meio de armazéns, empórios e atividades ligadas à exportação e importação, além de se estabelecerem na zona rural com o cultivo de produtos como café e fumo. Paralelamente, destaca-se a contribuição fundamental da população afrodescendente, trazida ao município em condição de escravizada, cuja herança cultural permanece viva em diversas manifestações locais, como a religiosidade, os ritmos musicais, as tradições folclóricas e os saberes associados às culturas alimentares, especialmente no cultivo da mandioca (IBGE, 2017).

De acordo com dados do Censo de 2022, o município de Amargosa conta com uma população de 3.521 habitantes e apresenta uma densidade demográfica de 84,61 habitantes por quilômetro quadrado. No que diz respeito à educação, em 2010, a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos era de 96,8%. Comparando-se com os demais municípios do estado da Bahia, Amargosa ocupava a 270ª posição entre os 417 municípios baianos.

Já em âmbito nacional, situava-se na 3.870ª colocação entre os 5.570 municípios brasileiros. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dados de 2023 apontam que, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, o município alcançou a nota 5,3, enquanto nos anos

finais obteve 4,3. Essas notas colocaram Amargosa nas posições 97^a e 100^a, respectivamente, no contexto estadual, e nas posições 3.751^a e 3.848^a no cenário nacional. Esses indicadores demonstram avanços significativos em alguns aspectos da educação básica, embora ainda haja desafios consideráveis quando comparados aos parâmetros nacionais e estaduais.

Desde o período colonial a cidade de Amargosa sempre priorizou a educação pela sua historicidade, evidenciando no IBGE de 2022:

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,8%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 270 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficou na posição 3870 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,3 e para os anos finais, de 4,3. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 97 e 100 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3751 e 3848 de 5570.

Como a educação é prioridade no município, isto faz com que a economia se desenvolva melhor tendo maior crescimento econômico e faz com que a qualidade de vida das pessoas também aumente as suas expectativas na área da saúde. Pois:

Em 2021, o PIB per capita era de R\$12.327,08. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 186 de 417 entre os municípios do estado e na 4311 de 5570 entre todos os municípios. Já o percentual de receitas externas em 2023 era de 83,51%, o que o colocava na posição 352 de 417 entre os municípios do estado e na 3297 de 5570. Em 2023, o total de receitas realizadas foi de R\$190.276.474,67 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$168.053.576,8 (x1000). Isso deixa o município nas posições 59 e 70 de 417 entre os municípios do estado e na 911 e 1006 de 5570 entre todos os municípios.

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 16,13 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 30,1 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 165 de 417 e 115 de 417, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 1680 de 5570 e 1344 de 5570, respectivamente.

Assim o território da cidade de Amargosa e as suas organizações mostram, também sobre a qualidade da vida das pessoas nessa cidade, pois:

Apresenta 22,7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 67,5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 15,7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 203 de 417, 201 de 417 e 94 de 417, respectivamente. Já quando comparado a

outras cidades do Brasil, sua posição é 3488 de 5570, 3260 de 5570 e 2222 de 5570, respectivamente.

Vamos aprofundar a compreensão sobre como o município de Amargosa foi inserido no projeto de interiorização da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Embora a cidade não esteja do ponto de vista geográfico, situada na rota tradicional do Recôncavo Baiano, foram às articulações, políticas públicas e estratégias políticas que possibilitaram sua inclusão nesse processo de expansão universitária.

3.2 UFRB e Amargosa no Cenário Educacional

A criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi resultado de uma ampla mobilização social e política que envolveu representantes das comunidades locais, prefeitos, empresários, parlamentares e o então presidente da República. Esse movimento coletivo refletiu o desejo de interiorização do ensino superior e a busca por reparação histórica a uma região por muito tempo negligenciada em termos de políticas educacionais. Nesse contexto, a instituição da UFRB passou a ser compreendida como um marco de transformação regional. Como destacou Orlando Peixoto, então prefeito de Cruz das Almas na época de sua implantação: *'A criação dessa universidade simboliza a reparação de uma injustiça histórica com o povo baiano'* (UFRB, p. 57)

Então a missão da UFRB foi criar *“Políticas Afirmativas e Estudantis, Ensino, Pesquisa e Extensão. Os valores, perspectivas e objetivos que formam o nosso perfil institucional e como continuaremos a construir a universidade que queremos”*. (UFRB, p.26). Atendendo as necessidades de uma população que sempre foi marginalizada e esquecida pelo estado. Desta forma:

As ações afirmativas partem do reconhecimento da pluralidade da nossa sociedade, ao entender que todos os grupos sociais que a constituem têm direito de acesso às políticas públicas e institucionais que visem à promoção da equidade. A UFRB assumiu o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a pós-permanência de estudantes oriundos de escolas públicas, que se declaram pretos ou pardos, índio ou descendentes, índios aldeados e remanescentes de quilombos, através da Política Institucional de Ações Afirmativas. (UFRB, p.28)

Nestes diferentes campos de pluralidade do ensino e da diversidade temos a cidade de Amargosa que está situado o Centro de Formação de Professores/CFP,

sendo direcionado para o município pela sua trajetória histórica e cultural da região na participação da formação educacional de docentes para compor a UFRB. Anos atrás tinha um projeto de implantação para a formação de professores desde 1962, que nunca tinha se cumprido, mas através da interiorização da universidade o sonho tinha se tornado realidade. Pois de acordo com OLIVEIRA (2022) sobre o município de Amargosa e a UFRB:

No cenário educacional, confirmamos atualmente a importância regional de Amargosa conferida pela relevância política (sede do Núcleo Territorial de Educação 09 do Estado da Bahia (NTE-09)- antiga 29ª Diretoria Regional de Educação e Cultura-DIREC 29), pelo crescimento econômico e educacional, principalmente depois da implantação do Centro de Formação de Professores da UFRB, em 2006. A instituição ajuda a ratificar a vocação histórica da cidade na formação de professores, registrada desde a atuação do Ginásio Santa Bernadete (Sacramentinas) e do Seminário Menor da Imaculada Conceição, no século XX. (GALVÃO,2014)

O Centro de Formação de Professores (CFP) consolidou-se como uma das principais instituições do Norte e Nordeste brasileiro especializado na formação de docentes pesquisadores. Esses profissionais não apenas produzem conhecimento, mas também o aplicam nas práticas pedagógicas diárias em sala de aula. Dessa forma, o CFP contribui significativamente para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, por meio de projetos que abrangem toda a área da educação. Considerando que o professor é o primeiro profissional, fora do ambiente familiar, com quem as crianças estabelecem contato, sua formação adequada é fundamental para promover o desenvolvimento da cidadania e garantir um ensino básico de qualidade.

O Centro de Formação de Professores (CFP) oferece dez cursos de graduação que abrangem diversas áreas da educação. São eles: Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias; Licenciatura em Educação Escolar Quilombola; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Física; Licenciatura em Letras; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos; Licenciatura em Química. Além disso, o CFP também oferece o curso Tecnólogo em Agroecologia com duração de três anos.

Continuando o crescimento do CFP na pós-graduação com os cursos de: Especialização em Educação e Interdisciplinaridade; Especialização em Ensino de Ciências “Ciência é 10”; Especialização em Ciências e Matemática; Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação; Mestrado Profissional em Educação do Campo; Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO e Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI).

A implantação do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na cidade de Amargosa, promoveu transformações significativas tanto na vida social dos discentes quanto na da população amargosense, conforme aponta Robson Lins (2007).

Nas perspectivas a implantação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB ano de 2006, constitui em um avanço importante na tentativa de dinamizar e revitalizar essa importante Região do estado da Bahia. Segundo Neto (2005), a perspectiva de desenvolvimento social sustentável é a mais adequada ao contexto social, político e econômico, que marca a realidade cotidiana do povo do Recôncavo Baiano uma vez que possibilita um desenvolvimento econômico, com justiça social, centrado nas necessidades de homens e mulheres e com respeito à natureza. (p.165)

A universidade, por meio dos conhecimentos que promove, também tem gerado impactos econômicos significativos, como o aumento da demanda por moradias — incluindo casas e apartamentos —, além do aquecimento do comércio local, como mercados e outros serviços. Dessa forma, observa-se a dinamização da economia e da vida social da cidade. Segundo Robson Lins (2007), "na realidade da região, o Campus de Amargosa deve se transformar em um dos vetores de desenvolvimento local num sentido mais direto, fazendo parte da expansão e diversificação da economia urbana, produzindo empregos e renda, atraindo estudantes de outras regiões e, principalmente, de municípios vizinhos" (p. 166).

3.3 As Políticas afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) tem como um de seus compromissos fundamentais o acolhimento e a valorização de estudantes negros cotistas oriundos da rede pública de ensino. Nesse sentido, a instituição busca desenvolver políticas que assegurem não apenas a permanência desses discentes por

meio de apoio econômico, mas também o fortalecimento de suas identidades e pertencimento simbólico no ambiente universitário.

Logo, as Políticas de Ações Afirmativas da UFRB trazem algumas estratégias e propostas para promover a integração acadêmica, trazendo políticas de equalização social e assistência estudantil para oferecer um suporte mais sólido aos estudantes de baixa renda. As Políticas de Ações Afirmativas implementadas pela UFRB têm como finalidade promover a inclusão e garantir a permanência de estudantes historicamente marginalizados, sobretudo aqueles oriundos de famílias de baixa renda. Para isso, a Universidade desenvolve estratégias que favorecem a integração acadêmica, por meio de ações voltadas à equalização de oportunidades e ao fortalecimento da assistência estudantil, assegurando condições mínimas para um percurso formativo mais equitativo e digno. Assim, a UFRB tornou-se percussora na fundação de uma Pró-Reitoria voltada especificamente para os estudantes negros cotistas, a PROPAAE/ Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

A UFRB instituiu as ações afirmativas e os assuntos estudantis como um amplo conjunto interdependente e complementar de propostas e estratégias que integram formação acadêmica e políticas de equalização social e assistência estudantil, ao contemplar o direito à educação, a democratização do acesso de estudantes de origem popular, a permanência qualificada com êxitos acadêmicos e vivência comunitária, e a pós-permanência em articulação com o desenvolvimento regional. A PROPAAE atua de forma sistêmica, na formulação de políticas e na gestão de recursos, integrando programas e objetiva institucional e social. (UFRB, p.30)

Desta forma, a UFRB foi criada para atender a um público diferenciado que precisava não apenas de assistência técnica de conhecimento, mas também de um olhar mais sensível às suas necessidades. Para isso, é fundamental contar com docentes que possam representar, por meio de seus corpos negros, uma expressão de autoafirmação e a possibilidade de ocupar esse espaço, circulando nos ambientes universitários com a presença de pessoas negras.

Os discentes também devem se ver fazendo parte desse espaço que sempre foi negado ao seu corpo negro; em estar ou pertencer à universidade na condição de aluno, pois, antes, estavam apenas na função de subserviência, do trabalho braçal, e nunca do trabalho intelectual. De acordo com Oliveira (2022):

Os corpos negros no Brasil habitam o espelho social com marcadores sociais e culturais que perpassam o subjetivo e a marcação epidérmica. Ampliamos ainda o conceito como modelagem simbólica expressa

também pela significação da *cor da pele, cabelo, estética*, e para além do sentido aparente, traços históricos e culturais: comunidades dos corpos negros. (p.52)

As significações, tensões e negociações das *inscrições corporais negras* são fruto de um tempo e um contexto, articulados em princípios coloniais/capitalistas. O colonialismo é visto como regime de exploração desenfreada de imensas massas humanas que tem a sua origem na violência e nela se sustenta (CESÁRIRE,2010). Essa exploração e violência também se processam no silenciamento das culturas e, neste estudo, implica categoricamente no campo de luta da produção de referências, das inscrições corporais e do conhecimento nas universidades. (p.53)

Nada é mais eficaz para romper com preconceitos do que a presença de docentes negros em sala de aula, já que eles se tornam representações concretas dos sonhos e possibilidades de ascensão para estudantes negros. Ao se verem refletidos nessas figuras, os discentes podem se reconhecer como sujeitos capazes de, futuramente, ocupar também o espaço docente na mesma instituição em que hoje estudam, reforçando o sentimento de pertencimento e a construção de novas perspectivas de futuro. Mas afinal, qual é a porcentagem que temos de docentes negros universitários na UFRB, especificamente no Centro de Formação de Professores?

Este trabalho parte de questionamentos centrais acerca de quem são os/as docentes universitários/as e quais identidades os/as constituem. A partir dessas indagações, a pesquisa tem como foco a trajetória educacional de docentes negras, elegendo-as como objeto principal de análise. Por meio da coleta de dados e entrevistas, buscamos compreender os desafios enfrentados por esses profissionais em suas carreiras acadêmicas, assim como suas motivações, sonhos e anseios ao longo de suas experiências na universidade.

Conforme abordado ao longo desta pesquisa, a UFRB tem se destacado por incorporar em sua estrutura curricular políticas afirmativas e estudantis, além de fortalecer o tripé universitário — ensino, pesquisa e extensão. Essa postura a diferencia de outras instituições de ensino superior e levanta questões centrais para este estudo, como: de que maneira a universidade pública, historicamente direcionada a uma elite social, lida com o preconceito racial e de gênero diante da presença de professoras negras que conquistam espaços de visibilidade e protagonismo acadêmico na sociedade brasileira?

A UFRB se configura como um marco decisivo na história da educação superior, por representar uma importante ferramenta de luta em defesa de pautas

relacionadas à equidade racial e de gênero. Partindo do pressuposto de que, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, o simples fato de nascer negro já implica em processos de discriminação, torna-se urgente questionar qual é o lugar ocupado pela professora negra. Afinal, ser mulher e negra no contexto brasileiro — e, especialmente, no ambiente acadêmico — significa enfrentar um duplo preconceito, que atravessa e desafia suas trajetórias profissionais e pessoais.

Esta pesquisa tem como foco a análise das lógicas do racismo e do sexismo no ensino superior, sob a perspectiva das estruturas do capitalismo e do patriarcado, considerando as múltiplas dimensões identitárias. A importância deste estudo está na utilização da interseccionalidade como ferramenta teórica e metodológica, que possibilita a análise das trajetórias de professoras negras a partir das intersecções entre raça, classe, gênero, trabalho e outras dimensões que permeiam as esferas políticas, sociais, culturais e econômicas. Dessa forma, a pesquisa aborda as questões estruturais e sistêmicas relacionadas à discriminação e à desigualdade, destacando como essas são vivenciadas no âmbito da educação superior, onde professoras universitárias enfrentam formas distintas de opressão conforme suas identidades sobrepostas.

3.4 O Trabalho Docente no Brasil: gênero, raça e desvalorização profissional

Ao longo dos séculos, a sociedade tem passado por profundas transformações sociais. Paralelamente, a educação formal também tem acompanhado essas mudanças, exigindo que os profissionais da educação, especialmente os docentes, busquem qualificações constantes para atender às demandas sociais impostas por esse processo de desenvolvimento.

Infelizmente, o magistério deixou de ser uma profissão prestigiada, perdendo o reconhecimento, o respeito e a admiração que outrora lhe eram conferidas. Historicamente, o magistério sempre esteve ligado a papéis de gênero, especialmente no que tange à presença massiva de mulheres na educação infantil e no ensino fundamental. Entretanto, é preciso destacar que, mesmo dentro dessa feminização da profissão, a presença de mulheres negras sempre esteve marcada por desafios duplos: o racismo e o sexismo. Enquanto, professoras brancas eram reconhecidas como educadoras natas, muitas vezes vistas como “mães sociais” dos alunos, às mulheres

negras eram relegadas a funções auxiliares ou subalternizadas, mesmo quando possuíam igual ou maior qualificação acadêmica.

Observa-se, atualmente, a precarização do trabalho docente, a desvalorização salarial e a crescente falta de respeito com esses profissionais, que são fundamentais para a formação e a base de todas as demais profissões. Essa mudança não ocorreu de forma abrupta, mas sim como resultado de um processo gradual, no qual o mercantilismo passou por transformações econômicas, sociais e políticas ao longo dos séculos.

Dados recentes do Censo da Educação Básica apontam que mais de 60% dos professores da rede pública relatam não se sentirem valorizados em seu ambiente de trabalho. A desvalorização é ainda maior entre professoras negras, que sofrem com salários mais baixos e menos oportunidades de ascensão profissional. Um estudo da Fundação Carlos Chagas revelou que mulheres negras ganham, em média, 44% menos que seus colegas brancos do sexo masculino com o mesmo nível de escolaridade e carga horária.

Esse movimento se intensificou entre os séculos XVI e XVIII, marcando o desenvolvimento do sistema capitalista, que passou a exigir a modernização e a reorganização da educação. Nesse contexto, a educação formal ministrada nas escolas também começou a se consolidar como um negócio lucrativo dentro desse sistema.

Ao direcionarmos o olhar para a educação superior, onde atuam docentes negras responsáveis pela formação de futuros professores para a educação básica — foco central desta pesquisa — observa-se, de acordo com Melo, que:

Os caminhos até aqui percorridos pela educação de modo geral e, em particular, pela educação superior, apontam para um processo de adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem, que permite espaço para diferentes políticas: de formação, de privatização de instituições, de descentralização de recursos, dentre outras. O processo de aligeiramento na formação de professores está claramente delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. A concepção de formação presente nos documentos legais está centrada na figura de um professor que na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la. (Melo, 2007, p.68)

Nesse processo educacional, surgiram diversas práticas pedagógicas e suas variantes, que possibilitaram a construção de múltiplos saberes desenvolvidos por

diferentes docentes ao longo dos anos. Essa diversidade de metodologias permite analisar e refletir sobre as melhores estratégias a serem adotadas nas salas de aula, visando atender de forma eficaz às necessidades dos estudantes e às exigências da sociedade contemporânea.

No entanto, mesmo vivendo em uma escola inserida em um contexto capitalista, onde se desenvolvem e se formam indivíduos para atender às demandas do mercado consumista, observa-se que, juntamente com essa modernização e a incorporação de novas tecnologias, permanecem resquícios de um país colonizado que ainda carrega os traços do racismo estrutural. Esse racismo adentra as escolas por meio de ensinamentos transmitidos no ambiente familiar, normalizando preconceitos como se fossem comportamentos aceitáveis.

Tal realidade impõe ao corpo escolar a tarefa de enfrentar as diversas manifestações de racismo e preconceito dentro da sala de aula, além de exigir a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003 e a realização de capacitações que envolvam toda a comunidade escolar — desde a equipe gestora até profissionais como porteiros e merendeiras, não se limitando apenas ao corpo docente. Dessa forma, torna-se possível promover a união necessária para que a diversidade seja efetivamente praticada e ressignificada no cotidiano escolar.

Essa reorganização escolar trouxe também uma nova percepção sobre a profissionalização docente. Em séculos passados, o exercício da docência era associado àqueles que escolheram a profissão por amor ou vocação. No entanto, com as mudanças ocorridas no cenário econômico, muitos profissionais têm optado por cursos de licenciatura motivados, sobretudo, pela facilidade de inserção no mercado de trabalho e pela possibilidade de salários mais vantajosos em comparação a outras profissões. Essa situação, em muitos casos, resulta em profissionais que não se dedicam ao aprimoramento contínuo, deixando de buscar qualificações adicionais, pois consideram que a remuneração que recebem e a forma como desempenham suas atividades são suficientes para atender às exigências da função. Segundo Sá:

O resultado do desenvolvimento da divisão do trabalho educacional é a parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão. Tal desagregação significa, ao mesmo tempo, a exploração do saber concentrado no professor e sua localização na capital ou nas empresas estatais. É dessa característica que resulta a constatação empírica da “desqualificação” ou “incompetência” do professor. (Sá, 1986, p.24)

Desse modo, as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, somadas ao avanço das tecnologias, instauraram novas relações capitalistas dentro das escolas. Esse contexto fez com que o docente, anteriormente valorizado e reconhecido com prestígio e status na sociedade, passasse a ser visto como um simples prestador de serviços, equiparado a qualquer outra mercadoria. Tal perspectiva desconsidera o compromisso, a afetividade e a responsabilidade que o professor deve manter com a comunidade escolar, elementos fundamentais para a construção de uma educação de qualidade.

Em contrapartida à lógica capitalista e mecanicista imposta à educação, muitos docentes, especialmente mulheres negras, desenvolvem práticas pedagógicas pautadas na afetividade e na resistência. A afetividade, neste contexto, não é apenas um vínculo emocional com os alunos, mas uma estratégia política de enfrentamento das estruturas desumanizantes da escola. Ao incorporar sua história, ancestralidade e identidade na sala de aula, essas educadoras constroem espaços de acolhimento, pertencimento e emancipação. Segundo Franco (1988):

A divisão técnica do trabalho pedagógico se dará em um momento de plena expansão do capitalismo monopolista, que tende a valorizar e fragmentar o trabalho em praticamente todos os domínios da vida social. A escola, como parte integrante e inseparável da totalidade social, não poderia ser exceção a esse imperativo do capitalismo. Ao contrário, a escola passa reproduzir dicotomias muito parecidas com aquelas encontradas no trabalho fabril: separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialistas) e a maioria que meramente executa o trabalho pensado por outros (professores). O que se busca, com isso, é uma maior racionalidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, mas o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico. (p.65-6)

Assim, professores que antes eram considerados “bons profissionais” passaram a vender sua força de trabalho em um contexto educacional cada vez mais controlado por empresários capitalistas, especialmente, nas redes privadas de ensino. Nesses ambientes, as escolas são organizadas como empresas cujo objetivo principal é o lucro, e os clientes — pais e alunos — são colocados como detentores absolutos da razão. Dessa forma, os docentes precisam adequar-se e desenvolver suas práticas pedagógicas de acordo com as exigências dessa clientela; caso contrário, correm o risco de perder seus empregos.

Por outro lado, na rede pública, os professores geralmente têm mais autonomia para planejar e executar seu trabalho pedagógico. Contudo, não se pode

generalizar essa realidade para todas as instituições, pois muitas escolas públicas ainda enfrentam a falta de materiais básicos, como cartolina, EVA, cola quente, televisores, projetores multimídia, entre outros recursos essenciais para a execução de propostas pedagógicas mais atrativas, sobretudo para estudantes que pertencem a uma geração altamente conectada às tecnologias. Essa precariedade revela uma estrutura escolar muitas vezes ainda ancorada em modelos do século XIX, desconectada das necessidades contemporâneas.

Assim, evidencia-se a existência de realidades distintas entre escolas e universidades brasileiras, tanto na rede pública quanto na privada, inseridas em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Nesse contexto, docentes negras ocupam espaços em ambos os sistemas de ensino, mas continuam enfrentando racismo e sexismo, presentes de maneira mais ou menos velada, mas ainda assim constantes, seja de forma agressiva ou sutil. Segundo Santos, “[...] além da discriminação pela marca, como afirma Nogueira (1985), soma-se o preconceito de que o negro tem uma capacidade mental muito baixa e, portanto, é natural ficar sob suspeita a legitimação de sua posição de ascensão, tendo este que provar e comprovar que merece estar neste ‘lugar’, que não é percebido como seu” (SANTOS ano, p. 161).

A autora ainda amplia sua reflexão sobre a forma como a sociedade historicamente enxerga mulheres negras na posição docente, destacando que, em séculos passados, essas profissionais eram submetidas a constantes avaliações para verificar se realmente “mereciam” ocupar tais espaços, reforçando mecanismos de exclusão e questionamento sobre sua legitimidade.

A permanência de docentes negras na universidade é também uma forma de insurgência epistêmica, pois seus saberes dialogam com o que Boaventura de Sousa Santos denomina como “epistemologias do sul”. Esses saberes questionam a supremacia da razão ocidental e propõem a valorização de conhecimentos ancestrais, comunitários e de resistência. Assim, a docência dessas mulheres representa uma pedagogia decolonial, que desafia o currículo eurocentrado e propõe uma educação plural, crítica e comprometida com a justiça social.

“Muller(1999), ao pesquisar sobre professoras primárias negras na Primeira República, constata que estas tiveram que concentrar esforços a fim de ingressar na carreira do magistério e que ao ingressarem tiveram que continuar se esforçando, mas desta vez, para garantir sua permanência e reconhecimento: “Após obter o ingresso deviam provar

permanentemente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas.”(p.53)

Esses aspectos mostram que, desde períodos anteriores, a docente negra sempre precisou demonstrar sua capacidade intelectual, pois, em razão do racismo estrutural, está enraizada na sociedade a ideia equivocada de que pessoas negras não possuem o mesmo nível de desenvolvimento intelectual para ocupar espaços de trabalho que exijam atividades intelectuais. Esses espaços historicamente foram dominados por pessoas brancas, que raramente ofereceram oportunidades para indivíduos negros. Tal situação exige um posicionamento firme dentro da sociedade em que estamos inseridos, evidenciando que o trabalho intelectual também é uma forma legítima de trabalho.

A desvalorização do trabalho intelectual, especialmente entre as classes periféricas, contribui para perpetuar a exclusão e limita as possibilidades de transformação social. Nesse contexto, o acesso à formação intelectual representa um verdadeiro passaporte para a mudança de realidade e de destino de muitas famílias, rompendo ciclos de pobreza e exclusão historicamente impostos. Como destacado na Revista Estudos Feminista (1995, p. 464);

“essa desvalorização do trabalho intelectual que muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual, isto é, uma atividade útil. Contudo, a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. Para muitos de nós, tem parecido mais um ‘chamado’ que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual.”

Desta maneira, a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras trouxe esperança de mudança para os ciclos profissionais das famílias de baixa renda, possibilitando que essas famílias passassem a sonhar com um futuro diferente dos seus antepassados. Muitos estudantes que ingressaram nas universidades por meio do sistema de cotas foram os primeiros de suas famílias a ocupar um lugar no ensino superior, quebrando barreiras históricas e tornando-se exemplos que inspiraram outros membros de suas famílias a também buscar o conhecimento formal universitário.

Entre as profissões que atraem um grande número de jovens negros, destacam-se as licenciaturas, tanto nas áreas de exatas quanto de humanas. Essa

escolha muitas vezes se deve ao menor custo econômico do curso, à possibilidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho ou a maior oferta de vagas, entre outros fatores sociais que impactam essa decisão em nossa sociedade.

No recorte desta pesquisa, observa-se que as docentes negras enfrentam diversos desafios antes, durante e após a sua formação acadêmica. De acordo com Gomes (1995), [...]

A atuação no campo profissional do magistério, que se constitui em uma etapa do processo de socialização, traz para a professora negra mais uma complexidade. Na sala de aula, a professora, em geral, é sempre referência para seus alunos negros ou brancos. Como reagir no momento em que o preconceito racial é direcionado a ela mesma, através de comentários dos pais, colegas, direção e da rejeição de um (a) aluno (a)?(p.157)

Esse recorte social sobre a organização do trabalho docente, tanto nas escolas quanto nas universidades, sejam elas públicas ou privadas, nos leva a refletir sobre como o magistério, apesar de frequentemente idealizado e romantizado, sempre esteve marcado, em todos os períodos históricos, pelo racismo e pelo sexismo que atingem, de maneira particular, a trajetória de formação docente de mulheres negras. Assim, o ambiente educacional permanece atravessado por essas desigualdades estruturais.

Diante disso, cabe questionar: quais formações e capacitações estão sendo efetivamente oferecidas ao corpo docente e à comunidade escolar como um todo para o enfrentamento da discriminação racial? Essa provocação visa estimular a reflexão sobre o real engajamento das instituições na transformação do ambiente escolar, não apenas em função do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que, em muitas instituições, limita-se a ações pontuais no mês de novembro, sob a falsa impressão de que isso seria suficiente.

Seria razoável supor que, nos demais meses do ano, as crianças negras deixem de ser negras? Que professoras negras deixam de ser negras? Ou ainda, que o quadro de funcionários responsáveis pelos serviços gerais — formado majoritariamente por pessoas negras — deixa de evidenciar a desigualdade racial presente na escola? São questões que precisam ser analisadas e que devem nos instigar a pensar sobre os fatores que impedem a efetiva mudança dessa realidade.

Esta pesquisa não tem como objetivo oferecer suporte técnico ou educacional capaz de apontar, de forma exaustiva, todas as reflexões e mudanças necessárias no

ambiente escolar ou universitário. Contudo, busca provocar sensibilização e um olhar humanizado sobre as formações e sobre os profissionais que ocupam esses espaços, visando construir práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com a equidade racial.

4 O CAMINHAR METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de História de Vida para reconstruir, a partir das narrativas das docentes negras entrevistadas, suas trajetórias educacionais e profissionais, considerando as interseccionalidades de raça, gênero e classe. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em profundidade, de caráter semiestruturado, conduzidas online. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise do Discurso, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências de racismo e sexismo no percurso educacional e no mercado de trabalho.

As técnicas metodológicas adotadas nesta pesquisa constituem uma abordagem qualitativa que, de acordo com André (1995, p. 17), “[...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Essa designação advém da crítica ao esquema quantitativo de pesquisa, o qual, segundo o autor, “[...] divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente”.

Nesse sentido, a investigação busca compreender de que maneira as trajetórias de professoras negras em universidades públicas evidenciam suas estratégias de inserção e permanência, bem como essas experiências contribuem para a compreensão dos processos de construção ou desconexão identitária diante das práticas racistas, patriarcais e machistas presentes no contexto acadêmico.

Partindo ao encontro do exposto por Richardson (1999), a pesquisa qualitativa revela-se especialmente válida em situações que exigem a compreensão de aspectos psicológicos e subjetivos, cujos dados não podem ser plenamente captados por outros métodos em razão da complexidade que encerram, como, por exemplo, a análise de atitudes, motivações, expectativas e valores (RICHARDSON, 1999 apud AUGUSTO E SOUZA et al., 2013, p. 748).

A escolha do método de História de Vida se justifica pelas trajetórias percorridas pelas docentes negras em suas vivências educacionais, marcadas por barreiras e obstáculos tanto pessoais quanto profissionais. Essas trajetórias evidenciam características que, infelizmente, são experiências recorrentes na maioria das vezes entre mulheres negras, revelando as especificidades de suas lutas e conquistas. Segundo Bertaux (2010,p.47),

Para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados.

A diversidade de experiências relatadas pelas participantes, que abrangem questões de sexismo, racismo e classe social, contribui para a constituição de diferentes perspectivas sobre a formação desses docentes no campo educacional. Essas vivências possibilitaram o desenvolvimento de uma sensibilidade voltada para as necessidades dos discentes, manifestada em atitudes de amorosidade e empatia, uma vez que essas professoras já estiveram, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade semelhantes às de seus alunos. De acordo com Souza e Mignot (2008, p.46):

“Todas as vidas são importantes, todas as experiências merecem atenção. Debruçar-se sobre as mesmas pode levar a novos conhecimentos e a novos posicionamentos. E esse ‘debruçamento’ pode/deve ser realizado pelo próprio sujeito (a reflexão sobre si) ou por outros. A tarefa de reflexão e análise das histórias de vida permite caminhos vários.”

Assim, a história de vida, em sua abrangência, pode fornecer subsídios investigativos que remontam às memórias mais antigas das participantes, desde a infância escolar até a contemporaneidade, possibilitando a transcrição e análise dessas experiências no contexto da pesquisa.

A análise da história de vida refere-se àquilo que Bourdieu e Wacquant (1992, p. 209) denominam como a “história social dos objetos mais ordinários da existência ordinária: [...] todas essas coisas tornadas tão comuns, portanto, tão evidentes, que ninguém presta atenção a elas, a estrutura de um tribunal, o espaço de um museu, o acidente de trabalho, a cabine de voto [...]”, evidenciando a importância de investigar elementos aparentemente banais, mas carregados de significados sociais.

Para tanto, a utilização de entrevistas semiestruturadas revela-se um instrumento metodológico adequado, pois permite acessar, com profundidade, emoções e sentimentos que emergem nas falas das docentes sobre suas vivências. Nesse sentido, um roteiro pré-elaborado oferece direcionamento ao processo investigativo, possibilitando que, por meio da espontaneidade do diálogo, afloram descobertas que frequentemente permanecem invisíveis no cotidiano e que não seriam reveladas por meio de técnicas exclusivamente baseadas em leituras. De acordo com Trivifios (1987),

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a Linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987,p.146)

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, revela-se indispensável a utilização do método da Análise do Discurso, que possibilita a apropriação e interpretação das falas das docentes, com o objetivo de identificar os significados subjacentes a descobertas invisíveis, frequentemente relacionadas às diversas formas de violência simbólica — e, por vezes, explícita — presentes em nossa sociedade.

As narrativas cotidianas dessas mulheres evidenciam atos de resistência e estratégias de sobrevivência construídas ao longo de gerações familiares, revelando, assim, processos de enfrentamento e superação. Desse modo, propõe-se uma releitura crítica dos fatos e contextos apresentados, de modo a evidenciar tanto as transformações em curso que visam a construção de uma sociedade mais justa, quanto as opressões que ainda persistem e buscam se perpetuar na teia social. Segundo Charaudeau (2013):

[...] o discurso está sempre voltado para outra coisa além das regras de uso da língua. Resulta da combinação das circunstâncias em que se fala ou escreve (a identidade daquele que fala e daquele a quem se dirige, a relação de intencionalidade que liga e as condições físicas da troca) com a maneira pela qual se fala. E, pois, a imbricação das condições extra discursivas e das realizações interdiscursivas que produz sentido. Descrever sentido de discurso consiste, portanto, em proceder a uma correlação entre dois pólos. (p.40)

Conforme exposto por Foucault (1996) em *A Ordem do Discurso*, o conceito de discurso é compreendido como um termo que, em sua dimensão conceitual, abrange múltiplos significados e possibilidades de interpretação, sendo fundamental para a análise das práticas discursivas e das relações de poder que atravessam os saberes na sociedade.

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos

apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo.
(FOUCAULT, 1996, p. 10)

Dessa forma, este estudo visa não apenas compreender as experiências individuais, mas também identificar padrões e temas coletivos relacionados à luta por igualdade, representatividade e inclusão no ensino superior. A troca de vivências entre as participantes pode contribuir para a construção de estratégias que favoreçam a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor, tanto para as docentes quanto para os estudantes, ao reconhecer e valorizar as múltiplas identidades presentes na academia. Assim, a pesquisa busca colaborar para o fortalecimento da voz e da presença das mulheres negras no ensino superior, ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão mais ampla sobre as transformações necessárias para que o espaço acadêmico se torne verdadeiramente diverso e plural.

Através da combinação dessas técnicas, o estudo visa fornecer uma análise abrangente e multifacetada do ambiente acadêmico, permitindo uma visão mais detalhada das dinâmicas internas da universidade e das relações de gênero no contexto da docência. O uso do questionário inicial facilita a coleta de dados de uma amostra mais ampla, enquanto as entrevistas qualitativas, com base na História de Vida, possibilitam uma compreensão mais profunda da experiência vivida.

Além disso, a pesquisa se propõe a analisar como as professoras lidam com os desafios cotidianos da profissão, como a conciliação entre a vida acadêmica e pessoal, a percepção de desigualdade de gênero e as estratégias que elas utilizam para superar obstáculos, seja no âmbito acadêmico ou na sociedade em geral. Essa abordagem possibilitará uma reflexão crítica sobre o impacto dessas variáveis no desempenho e bem-estar dos docentes, oferecendo subsídios possíveis para melhorias nas políticas institucionais e estratégias de apoio à carreira das mulheres na educação superior.

Ao final, espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para o aprimoramento de práticas educacionais inclusivas e mais equitativas, além de fornecer um panorama atual sobre a situação da mulher negra no ensino superior. Dessa forma, a pesquisa não só busca entender as trajetórias individuais das professoras negras, mas também promover um debate mais amplo sobre a representatividade feminina negra e as condições de trabalho no contexto acadêmico.

Quanto à análise dos dados coletados, o material produzido foi transcrito de forma rigorosa para garantir a fidelidade e a profundidade das percepções das participantes, permitindo uma análise temática e estrutural conforme o método proposto por Riessman (2000). Este processo envolverá uma leitura cuidadosa das narrativas, com a intenção de identificar padrões recorrentes e construir uma interpretação robusta das experiências vividas pelas docentes negras da UFRB.

A análise será orientada por três categorias principais: a História de Vida; Entrevista semiestruturada e Análise do discurso, desenvolvidas a partir dos eixos centrais da pesquisa:

1. **Trajetória de vida e trabalho:** Esta categoria busca compreender o percurso escolar, desde à infância até a fase profissional e pessoal das participantes negras, levando em consideração suas origens, os desafios enfrentados ao longo de sua carreira acadêmica e o impacto das experiências de raça e gênero no contexto do trabalho docente.

2. **Corpo, lutas e resistência:** Focando nas formas de resistência que emergem das práticas cotidianas das docentes negras, esta categoria explora como o corpo feminino negro se coloca como um campo de luta e resistência dentro da estrutura acadêmica, lidando com as tensões entre a identidade pessoal e as exigências institucionais.

3. **Atravessamentos interseccionais e a emancipação pelo trabalho:** Esta categoria aborda as intersecções entre as diferentes dimensões de identidade das participantes (raça, gênero, classe social) e como essas experiências moldam suas percepções sobre emancipação e transformação social a partir do trabalho docente. Aqui, será explorado como a experiência profissional também se configura como um espaço de empoderamento e resistência ao racismo estrutural na universidade.

Segundo Souza e Mignot (2008), “os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não podendo excluir qualquer elemento da trama que o constituem” (p. 45). A partir disso, para dar base a nossa pesquisa, realizamos o trabalho de pesquisa a partir da análise social da quantidade de mulheres negras que existiam nós colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, analisando quais professoras eram socialmente apresentadas e se reconheciam-se como mulheres negras para assim convidá-la para a entrevista, pois, para a nossa surpresa, o número de docentes

negras que se declararam como negras/pardas, ao qual pesquisamos no Centro de Formação de Professores, foi uma quantidade mínima, chegando a ser contabilizado por exemplo, em um único departamento, como o do Núcleo de Pesquisa e Extensão Filosófica (NUPEF), no colegiado de Filosofia, como tendo uma única mulher negra em todo o departamento.

A presente pesquisa, que analisa as trajetórias educacionais de mulheres negras e suas experiências atravessadas pelo racismo e sexismo, não foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) dentro do período necessário para a conclusão do cronograma acadêmico. Em razão de limitações institucionais, do tempo reduzido entre o desenvolvimento do trabalho e o prazo final de entrega, e da impossibilidade de suspensão ou extensão do calendário oficial do programa, não houve tempo hábil para a submissão, avaliação e aprovação ética formal antes da finalização desta dissertação.

Apesar disso, todas as etapas foram planejadas e conduzidas com rigor metodológico e alinhadas aos princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente no que se refere à proteção da dignidade humana, à garantia do anonimato, à preservação da privacidade e à salvaguarda de dados sensíveis.

As participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, sobre o caráter voluntário da colaboração e sobre a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ou consequências. Para garantir a integridade das profissionais envolvidas, todos os dados identificáveis foram removidos, sendo utilizados nomes fictícios, descrições generalizadas de trajetórias profissionais e supressão de qualquer elemento que pudesse, direta ou indiretamente, levar à identificação das colaboradoras ou de terceiros.

Adicionalmente, não foram coletadas informações que pudessem gerar danos físicos, morais, psicológicos, sociais ou profissionais. O estudo se limitou a relatos espontâneos e consentidos, seguindo o princípio da não maleficência, bem como o compromisso de promover respeito, confidencialidade e segurança das depoentes.

Assim, embora a pesquisa não tenha contado com parecer consubstanciado do CEP, foi conduzida com total observância das normas éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, adotando medidas protetivas robustas e adequadas

para assegurar que nenhum risco fosse imposto às profissionais que gentilmente aceitaram contribuir com este trabalho.

Como destacam Souza e Mignot (2008, p. 57), "olhar para as experiências de 'outros' no passado pode levar-nos a refletir melhor sobre como lidamos hoje com as imposições teóricas e políticas, com as famílias de nossos alunos, com nossos próprios saberes, com as propostas curriculares atuais". Esse olhar para o passado não só permite compreender as dinâmicas históricas que envolvem a educação, como também oferece uma perspectiva crítica sobre os desafios que ainda persistem no presente. Refletir sobre as vivências dessas docentes negras, suas conquistas e dificuldades, é fundamental para enriquecer a análise do contexto educacional atual e propor práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às especificidades de cada grupo social.

Este processo de aprovação visa assegurar que todos os aspectos éticos relacionados ao respeito, confidencialidade, consentimento informado e segurança das participantes sejam devidamente observados. Além disso, foi garantido que as participantes tiveram pleno conhecimento do propósito da pesquisa e do uso dos dados, com a garantia de anonimato e preservação de sua identidade ao longo da análise e disseminação dos resultados.

As entrevistadas foram selecionadas considerando os cursos em que atuavam e os grupos sociais aos quais se identificavam e pertenciam. O processo de escolha envolveu a aplicação de um questionário inicial, utilizado como instrumento de amostragem, e também contou com indicações realizadas pelas próprias docentes participantes, que sugeriram colegas militantes e igualmente docentes da instituição. Dessa forma, foi possível construir um grupo de professoras com trajetórias diversas, mas com experiências convergentes no que se refere à atuação acadêmica e ao compromisso com a educação pública e com a valorização das identidades negras.

As docentes entrevistadas atuam na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia(UFRB), especificamente no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no município de Amargosa. A instituição tem se destacado como um importante polo de formação docente na região do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá, promovendo a interiorização do ensino superior e o fortalecimento da educação pública. O CFP/UFRB tem como missão contribuir para a formação crítica e humanista dos futuros educadores, pautando-se em princípios de inclusão, diversidade e compromisso social. Nesse contexto, o espaço acadêmico se configura como um ambiente fértil para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização das relações étnico-raciais, à equidade de gênero e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, compreender as trajetórias das professoras entrevistadas implica também reconhecer a relevância simbólica e política do lugar em que atuam — um espaço de resistência, de produção de saberes e de afirmação da identidade negra na universidade pública.

O procedimento metodológico adotado na pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro cuidadosamente elaborado, que permitiu intervenções e adaptações durante a conversa. Essa abordagem proporcionou maior liberdade às participantes, possibilitando que compartilhassem reflexões, experiências e pontos de vista diversos sobre a temática, além de responderem às perguntas propostas, garantindo, assim, a consistência necessária para a análise temática.

O roteiro das entrevistas foi desenvolvido para abarcar a trajetória educacional das participantes desde a infância, incluindo questões como: se frequentaram escolas públicas ou privadas; o nível de escolaridade dos pais; a relação familiar com a educação formal; e as percepções de si mesmas, enquanto meninas negras no contexto social em que estavam inseridas, além das dificuldades ou facilidades enfrentadas no ambiente escolar.

Na sequência, foram exploradas experiências relativas à formação no ensino médio, à inserção na graduação em universidades públicas e nas pós-graduações, bem como vivências no mercado profissional, situações delicadas envolvendo familiares e suas escolhas profissionais, e o processo de seleção em concursos para o ingresso na carreira docente universitária, entre outros aspectos relevantes.

Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, permitindo uma interpretação mais detalhada das narrativas de vida e das percepções sobre as categorias de análise definidas.

Além disso, a pesquisa buscou promover um espaço de reflexão e de troca de experiências vivenciadas pelas participantes, considerou suas trajetórias e contextos individuais, mas também enfatizou as questões coletivas que permeiam a vivência de mulheres negras na academia. A proposta foi criar um ambiente em que as participantes pudessem compartilhar suas histórias, desafios e conquistas, reconhecendo as especificidades de suas experiências enquanto docentes negras, mas também destacando os elementos comuns que atravessam suas realidades dentro do contexto acadêmico.

5 FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA: A TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS NEGRAS NA UFRB

“(...) ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir-a-ser. Ser negro é torna-se negro.” (Neuza Santos)

Quando surgiu minha curiosidade sobre a trajetória de docentes negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com foco no Centro de Formação de Professores, propus-me a investigar não apenas por ser uma pesquisadora negra, mas também para compreender as transformações ocorridas ao longo dos anos na universidade. Afinal, ela está situada no interior da Bahia e tem, em sua maioria, estudantes negros.

Essa pesquisa também se entrelaça com minha história de vida, pois foi nessa instituição que iniciou minha trajetória acadêmica. Durante minha graduação, tive contato só com duas docentes negras e algumas docentes negras nas especializações que fiz em diferentes instituições.

Passei por momentos de reflexão e responsabilidade ao lidar com o material coletado e a riqueza dos depoimentos presentes nas histórias de vida das entrevistadas. Essas narrativas refletem as vivências de mulheres negras que, apesar de terem trajetórias e origens distintas, marcam marcadores subjetivos e profundos que, infelizmente, atravessam suas vidas. Essas experiências carregam significados e subjetividades emocionais que deixam marcas permanentes. Assim, Patrícia Santana (2011) aborda os silêncios ao qual a sociedade brasileira tenta de alguma forma nós calar:

Silêncios e não-ditos tão comuns para nós que lidamos com o tema das relações raciais não só em termos acadêmicos, como através de nossa própria existência enquanto mulheres e homens negros. O silêncio que privilegia alguns setores de nossa sociedade em detrimento de outros, o silêncio que em sua metamorfose se transforma em omissão. O silêncio que impede a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo, o silêncio que aborda potencialidades humanas, o silêncio que coloca a nós, negras e negros, na condição de desumano. (p.39)

Estes silêncios podem significar uma forma de opressão estrutural e racista ao qual está posto dentro do sistema social, fazendo com que tente anular e ceifar a nossa sobrevivência nesta sociedade, onde está produzindo diversas violências contra a população negra. Mas mesmo com todas as adversidades sociais de discriminações

raciais, a população negra se mantém viva e resistindo, galgando oportunidades melhores para as suas vidas. Pois, a identidade negra sempre se fez presente e atuante mantendo a preservação tanto social quanto individual de seu povo, e as mulheres negras são uma das grandes protagonistas dessa história.

Apesar da resistência protagonizada pelas mulheres negras, não podemos ignorar o desgaste psíquico e emocional que a superação diária do racismo estrutural impõe. A constante necessidade de reafirmação e resiliência não deveria ser um fardo individual, mas uma responsabilidade coletiva. Segundo Sueli Carneiro (2005), o racismo opera como uma engrenagem que interdita oportunidades e retira a humanidade dos sujeitos negros, produzindo desigualdades que se perpetuam mesmo quando são negadas socialmente. A presença das docentes negras na universidade é, portanto, também um movimento de denúncia e de reexistência.

Trouxemos uma amostragem composta por docentes de diferentes cursos de formação de professores, com o intuito de ampliar a compreensão social, ética e intelectual acerca das múltiplas áreas de atuação e das distintas experiências relacionadas à representatividade da mulher negra na universidade pública. Essa diversidade permitiu observar como as trajetórias, práticas pedagógicas e percepções das docentes negras se manifestam em diferentes campos do saber, contribuindo para uma visão mais ampla e complexa sobre sua presença e atuação no espaço acadêmico. Dessa forma, a pesquisa buscou proporcionar uma reflexão acolhedora e crítica sobre o fazer docente da mulher negra na universidade pública, evidenciando os desafios, conquistas e formas de resistência que marcam suas trajetórias profissionais e pessoais.

Sendo assim, a seleção das docentes entrevistadas foi realizada com base em informações obtidas junto aos professores atuantes no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB). Após o convite para participação na pesquisa, aquelas que aceitaram realizaram as entrevistas, as quais foram agendadas virtualmente, considerando a disponibilidade de tempo e localização dos participantes.

A coleta de dados foi orientada pela técnica da entrevista semiestruturada, ancorada no método História de Vida, buscando estabelecer um diálogo espontâneo e aprofundado. Assim, embora tenha recorrido às questões previamente delineadas, garantiu-se às entrevistadas a liberdade para narrar suas vivências e trajetórias de vida. A amostra referente à fase de entrevistas foi composta por sete professoras, das quais cinco tiveram seus relatos selecionados para compor esta investigação. As duas

docentes que não foram incluídas na análise final participaram ativamente do desenvolvimento da pesquisa, contribuindo de forma significativa para sua execução. Por esse motivo, optou-se por não considerá-las como participantes entrevistadas, uma vez que o envolvimento direto no processo investigativo poderia comprometer a neutralidade e a integridade metodológica do estudo.

5.1 A pesquisa em profundidade

Esta pesquisa apresenta uma amostragem da trajetória profissional e pessoal de docentes negras no Centro de Formação de Professores/CFP/UFRB. Em conformidade com princípios éticos, as identidades das entrevistadas serão resguardadas, sendo remanescentes por nomes de intelectuais negras brasileiras. Apenas suas respectivas áreas de atuação profissional serão explicitadas, garantindo o anonimato sem comprometer a relevância das análises realizadas. Sendo assim:

1. Beatriz Nascimento – Área de atuação em Filosofia.
2. Neuza Santos Souza – Área de atuação em Filosofia.
3. Conceição Evaristo – Área de atuação em Pedagogia
4. Carolina Maria de Jesus – Área de atuação em Pedagogia.
5. Bárbara Carine – Área de atuação Educação do Campo.

O questionário das entrevistas foi elaborado com dezenove perguntas ao total, sendo abordados temas pertinentes à trajetória educacional das docentes negras, sua permanência e ascensão ao mercado de trabalho. Às quais se somaram curiosidades e dúvidas que surgiram ao longo das entrevistas, permitindo que o processo permanecesse aberto a novos questionamentos. Assim, foram apresentadas as respostas mais relevantes para esta pesquisa.

A escuta das narrativas foi atravessada por um processo de afetação mútua, em que o papel da pesquisadora também se constituiu em diálogo com as experiências das participantes. A afetividade, aqui, não é uma dimensão secundária, mas fundante. Conforme bell hooks (1994), o ensino e a pesquisa emancipadora nascem do amor, do compromisso e da escuta ativa. A escolha metodológica por histórias de vida não apenas privilegia a subjetividade, mas também permite a construção de saberes situados, afetivos e politicamente potentes.

5.2 As Infâncias e a Educação Formal

É na escola que a criança estabelece seu primeiro contato com o contexto social, além do núcleo familiar, sendo este o espaço onde se formam laços de amizade, experiências e memórias que, em muitos casos, se perpetuam ao longo da vida. Contudo, para uma parcela significativa de crianças, esse processo é feito por experiências traumáticas, uma vez que o racismo, embora característico estrutural e sistêmico, deixa marcas profundas e, muitas vezes, irreparáveis, principalmente nas crianças negras que vivenciam tais vivências.

Memória, vinda das experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação, com as expressões orais – piadas, música, anedotas, vaias etc. – mantém em evidência, uma clara referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil. A introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra quando ela quer “reconhecer-se no passado e imaginar-se no futuro” (MUSZKAT, 1986, apud ANDRADE, 2005, p. 119-120). Distante define a identidade de uma pessoa como a consciência de que o seu modo de ser, de viver e de falar seja semelhante ou até mesmo possa identificar-se com o modo de ser, de viver e de falar de um determinado povo ou de uma determinada comunidade ou tribo. (DISTANTE, 1988, apud ANDRADE, 2005, p 119-120).

O conhecimento da própria história dentro da sociedade em que se vive é essencial para compreender as origens e o caminho a ser seguido, promovendo o reconhecimento e a valorização dos nossos ancestrais.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 desempenha um papel fundamental ao instituir o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na Educação Básica. Essa iniciativa não apenas fortalece a identidade cultural, mas possibilita um aprendizado positivo das nossas raízes históricas, contribuindo para a superação de narrativas discriminatórias e estereotipadas feitas contra a população negra.

No entanto, apesar dos avanços promovidos pela Lei 10.639/03, ainda há um distanciamento entre a legislação e sua efetiva aplicação nas escolas. Muitas instituições não possuem profissionais capacitados, materiais didáticos adequados ou mesmo vontade política de transformar o currículo. Essa lacuna evidencia como a negação da história negra no Brasil ainda é um projeto de silenciamento estrutural. É nesse contexto que a presença de docentes negras no ensino superior adquire um papel central: o de romper com epistemicídios e reconstruir a memória coletiva por

meio de pedagogias antirracistas. De acordo com Lélia González (1988, p.77) em seu artigo ²*A Categoria político-cultural de Amefricanidade*, afirma que:

(...) sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosóficos, científicos, artístico e religioso; o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África (apud. Rodney).

Ao abordar as infâncias vivenciadas pelas docentes negras, como Bárbara Carine, observa-se em seu relato a presença de momentos traumáticos, cujas lembranças negativas do período escolar ocorreram marcadas em sua trajetória.

*A minha Educação Infantil começou, em uma escola do lado de minha casa, que era uma escola de parentes da família de minha avó,
Eu tenho muita pouca lembrança disso,
As lembranças que eu tenho são ruins, porque eu sofria muito preconceito racial inclusive, tinha **cabelo ruim** que eles chamavam, de **pixaim**,
Então minha vó que fazia aquelas tranças, que me puxava à cara toda,
Eu sofria muito bullying das criança, de toma murro na cara,
Eu tive muita a ausência do meu pai[...]*
(Bárbara Carine, área de Educação do Campo)

O relato de Bárbara evidência a crueldade do racismo e da discriminação racial vivenciada por crianças negras. De acordo com Kabengele Munanga (2005), essas experiências marcam profundamente a trajetória escolar e social:

A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar. (Munganga, 2005, p.26).

Esse sistema impacta profundamente a infância de crianças negras, perpetuando uma narrativa construída para deslegitimar essa população, que busca apenas oportunidades igualitárias de acesso à educação e ao desenvolvimento profissional na sociedade. Nossa entrevistada, Beatriz Nascimento, destaca a

² GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Americanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

importância da educação formal no ambiente familiar, mesmo tendo sido criada por uma mãe analfabeta, mas que reconhece o valor do conhecimento.

Esse reconhecimento, ainda que vindo de uma mãe fora do sistema educacional formal, representa um dos pilares fundamentais para a ascensão de muitas mulheres negras: a valorização da educação como ferramenta de transformação social. Essa valorização é atravessada por afetos e por memórias, que muitas vezes são invisibilizadas nos estudos acadêmicos tradicionais. Como destaca Djamila Ribeiro (2017), o conhecimento produzido a partir da vivência negra carrega a força da ancestralidade e da resistência, sendo um saber legítimo que precisa ocupar todos os espaços de decisão e construção social.

O Acesso à escola era uma prioridade para minha família, embora ela (mãe) tenha sido uma mulher analfabeta. E sabe escrever só nome e operações simples, de matemática, de reconhecer os números. Ela consegue fazer uma operação simples. Mas ela não tem leitura, assim uma leitura das letras como a gente reconhece. Então ela tem essa sabedoria popular e ela priorizou isso, priorizou a minha formação na educação familiar e eu tive acesso desde pequena à literatura. Eu tive acesso à literatura, com revistas, livros infantis, através de doações de vizinhos e amigos, que sempre faziam essas doações. (Beatriz Nascimento, área em Filosofia)

A experiência de Neuza de Souza com a educação na infância influenciou positivamente sua percepção sobre o ensino. Ela estudou em uma escola particular cuja gestão escolar, comprometida com a educação antirracista, desenvolveu uma abordagem construtivista. Esse compromisso foi alcançado em ações transformadoras, impactando vidas e promovendo mudanças significativas na vida das crianças.

Tanto a minha Educação Infantil, como Ensino Fundamental I e II, foram muito bons, porque eu tive a possibilidade de ter uma professora que pensou, inclusive em um projeto dessa escola, Sendo uma mulher negra com muitas boas referências, além do fato da escola mesmo se identificar como uma escola construtivista, Uma escola que pregava um outro modelo de educação, Então eu fui muito respeitada na infância, isso não quer dizer necessariamente que eu não tenha, vivido situações de racismo no âmbito da escola, Mas isso sempre foi muito, não só mediado, conversado e apontado, mas também não foi a minha principal memória escolar infantil A minha principal memória escolar infantil é muito positivada, inclusive porque eu tive muitas professoras negras, Começando por essa diretora, que pensou essa escola, e desenvolve um trabalho assim. (Neuza Santos Souza área em Filosofia)

A Conceição Evaristo destaca a importância da educação no ambiente familiar, enfatizando o compromisso de sua família com a formação acadêmica. Seus pais, que não tiveram a oportunidade de dar prosseguimento nos estudos, priorizaram em sua família a educação dos filhos, demonstrando como o acesso ao ensino superior em famílias de trabalhadores pode levar gerações para se concretizar.

Todos nós, os meus irmãos, nós somos a primeira geração de longa escolaridade.

Os meus pais não concluíram o Ensino Fundamental I. Quando estudaram foram por meio da Educação de Jovens e Adultos, mas não concluíram.

Minha mãe tem até a antiga 4º série e meu pai não concluiu o 9º ano, a antiga 8º série;

E nós somos a primeira geração de longa escolaridade,

Então eu e meus irmãos fizemos, conseguimos fazer graduação.

Eu e minha irmã mais velha, somos professoras doutoras e os meninos não, são graduação, mas não caminharam por essa via da pesquisa.

(Conceição Evaristo área em Pedagogia)

Assim, a educação formal continua sendo a principal ferramenta de ascensão social, permitindo o acesso às melhores oportunidades profissionais. Dessa forma, possibilita que famílias de baixa renda transformem sua trajetória social, econômica e de classe. Pois, segundo as autoras Silva e Euclides (2018, p.5) “apontam que o racismo institucional é percebido na (não) efetivação das políticas públicas, [...] no momento em que seu alcance se diferencia em quantidade, qualidade e efetividade, a depender da raça dos seus possíveis beneficiários”.

5.3 A Entrada nas Universidades Públicas

As Políticas de Ações Afirmativas são implantadas em uma sociedade com o objetivo de reparar injustiças sociais que, ao longo de décadas, têm afetado grupos minoritários, privando-os de seus direitos. Nesse contexto, as cotas em universidades públicas brasileiras foram implantadas para promover a equidade na formação educacional da população negra, que, historicamente, teve seus direitos negligenciados.

Moema Teixeira (2003) destaca que estudantes negros cotistas, oriundos de contextos socioeconômicos mais vulneráveis, tendem a optar por cursos menos concorridos. Isso ocorre devido a diversos fatores, incluindo barreiras estruturais e menor concepção de acessibilidade a cursos “[...] muitas vezes determinadas por

atitudes consideradas por eles como “realistas” diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de “aspiração”, condizente com “limitações” impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas” (p.186).

A escolha do curso ao qual as entrevistadas fizeram o exame para prestar o vestibular estava sempre relacionada a uma motivação emocional, ao qual vivenciaram com uma professora no período escolar; por ler vários artigos e revistas com assuntos dos os movimentos sociais, ou por não terem condições financeiras de se manterem em outras cidades para com o curso que desejavam. Então as entrevistadas Barbara Carine e Neuza de Souza evidenciam em suas falas as escolhas de seus cursos de graduação de acordo com as suas experiências.

*Já no sexto ano tinha um professor de Geografia que eu adorava,
Inclusive eu fiz Geografia por causa dos meus professores,
Que eu era fascinada pela matéria,
Então eu tive bons professores,
Eu decidi fazer Geografia,
Eu passei na minha terceira tentativa inclusive, foi terceira ou segunda
uma coisa assim,
Eu lembro que quando eu passei no vestibular, não tinha essa coisa de
internet como a gente tem hoje, tinha, mas nem todo mundo tinha
condição, pois, era internet discada, tinha que ter telefone,
E a gente ouvia na rádio,
Então o rádio ali, o radialista falava,
Então lá a rádio falava, agora os aprovados no curso de tal,
(Bárbara Carine área em Educação do Campo)*

*Eu ia lendo jornais, revistas e tal,
Eu iria vendo algumas profissões ou coisas que eu achava muito
interessantes assim,
E nessas eu sempre tive um fascínio por essas coisas de entender as
relações sociais, as relações raciais, que já tinha, já estava despertada
em mim,
Vendo que eu tinha visto nas aulas de história e sociologia também, muito
embora, no Ensino Médio o que ficou demarcado mesmo foi a professora
de história Maria Ângela,
Dentro do leque de possibilidades tinha o curso de História que era uma
graduação,
Mas, eu vi Ciências Sociais que eu, tinha essa coisa também que eu, já
tinha no horizonte do desejo de ser cientista,
Muito embora não me considerasse apta para fazer as ciências,
considerada as ciências duras digamos assim Ciências Exatas,
Muito embora eu queria ser cientista, dentro desse leque,
Tinha as Ciências Sociais,
Vou fazer vestibular para Ciências Sociais.
(Neuza Santos Souza área em Filosofia)*

As estruturas sociais que moldaram a sociedade brasileira foram construídas com base na exclusão da população negra, marginalizando direitos que deveriam ser

garantidos a todos. Esse processo afetou especialmente as mulheres negras, que, historicamente, tiveram seus horizontes profissionais limitados à servidão, sendo frequentemente destinadas a trabalhos como empregadas domésticas, babás, garçonetes, cozinheiras, entre outros. Sobre essa realidade, a autora Nilma Lino Gomes (1995) destaca a importância do rompimento desse ciclo na vida das mulheres negras, possibilitando escolhas profissionais mais amplas e diversas, como o magistério por exemplo:

[...] ao analisarmos os motivos da escolha do magistério que os depoimentos nos trazem, podemos encontrar que a escolha representa um processo de rompimento com uma história de exclusão impostamente estabelecida. A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos—um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou conciliar as atividades domésticas. (p.152)

Beatriz que sempre destacou que sua família era humilde, mas que, apesar das dificuldades, a educação foi uma prioridade em sua vida. No entanto, ingressar na universidade ainda parecia um sonho distante, pois os custos superaram a realidade financeira da família. Mesmo sendo a primeira a conquistar uma vaga no ensino superior e despertando novas esperanças, os desafios econômicos ainda ameaçam a realização desse sonho e só foi através das políticas de cotas que a possibilitou essa inserção e permanência.

*Então eu termino a versão básica em 2009 e com uma experiência racial no Brasil
É uma experiência também traumática, porque dada pelo racismo e por toda circunstância do racismo estrutural,
Eu não tinha perspectiva e eu terminei o Ensino Médio e eu me sentia profundamente deprimida porque eu não sabia o que eu iria fazer a partir dali sabe,
Porque não me era possível algumas coisas,
Eu lembro que eu fiz o Enem, foi o primeiro ano que teve a inserção do Enem como método de aprovação,
E eu fiz o Enem, e eu tinha passado primeiro para Ciências Sociais e eu deveria estudar na UFRB do CAHL, queria muito estudar,
Mas não pude, porque a gente não tinha essa estrutura financeira para poder fazer esse deslocamento,
E no meio de tantas coisas que poderia acontecer, a gente não tinha conhecimento, eu era a primeira pessoa da minha família que estava entrando em uma universidade,
Então a gente também não tinha um conhecimento muito vasto de política pública
E a gente acreditou nisso, não é possível não,*

*É que não tinha como pagar uma casa, não tem como você ficar longe, não tem como você manter essas estruturas e não fui, Então no segundo período do ano, eu recebi uma sugestão de um amigo que falou assim que de repente Filosofia (**curso**) fosse uma área interessante para estudar, Uma vez que a gente já tinha essa leitura, a gente já tinha começado na educação básica nos clubinhos de livros que organizava, nos clubinhos de leitura, A Gente já fazia um aprofundamento da filosofia e veio com uma sugestão que eu achei bastante interessante e topei, Porque seria na mesma cidade que eu já morava, e iria eliminar o custo de vida que seria está em outra cidade sem ter ajuda, Então isso é fundamental para minha história acadêmica, e realmente essa ampliação das universidades públicas, esse projeto que foi essa ampliação, De ter fundado a Universidade Federal do Recôncavo, que também contemplou a cidade de Amargosa, trazendo todo esse ciclo de formação, que agente tem de professores, E só pelo Centro de Formação de Professores que foi possível para mim, realmente alcançar a graduação como um objetivo concreto, Porque talvez eu pudesse até ter conseguido, Mas o processo seria completamente diferente, se eu não tivesse vivido de fato, já esse benefício das ampliações das universidades, que foi vivido pelo processo mesmo de interiorização das universidades, Eu não tinha como ir para UFBA a minha família em Salvador é uma família que não iria também poder me ajudar nesse sentido, Eu não tinha como fazer esse deslocamento, eu não podia ir para UESB ou UESC estavam longe da minha possibilidade financeira mesmo, Mesmo a educação sendo uma prioridade, não era possível porque seria muito arriscado assim de passar esse custo, de muita vulnerabilidade Então foi positivo nesse sentido Eu reconheço que eu sou um dos frutos da política sem querer ser partidária, fruto dessas políticas de cotas, de ampliação de direitos e eu bebi isso desde o início.*
(Beatriz Nascimento área em Filosofia)

Já Carolina de Jesus precisou renunciar ao sonho de cursar psicologia por questões financeiras. Sua família, com três filhos, não tinha condições de sustentar cada um em uma cidade diferente para estudar. Esse cenário reflete como as dificuldades econômicas ainda limitam o acesso de estudantes negros a graduações ditas elitizadas.

Primeiro eu não sabia o que era universidade, Porque a gente estudava sempre para pensar em concurso, a minha mãe não tem experiência de universidade, meu pai tentou vestibular para arquitetura, engenharia, eu não lembro direito, uma dessas áreas, pois, ele adora desenhar, mas não passou, Mainha nunca teve, ela tinha o sonho de fazer Pedagogia e eu não sabia nem o que era Mas, eu sempre gostei da área de psicologia, quero conversar com as pessoas ouvir, Só tinha universidade pública na UESB e não tinha psicologia em Jequié, Só tinha Letras, Pedagogia, Enfermagem, Fisioterapia, Biologia, Química, Mainha perguntou se psicologia tinha aqui na UESB?

Pois, escolha o que tem na UESB, pois vocês são três e nós somos cinco, eu não tenho condições de cada uma escolher um curso em uma cidade para estudar não, Então vocês escolham o curso que tem aqui, aqui tem casa vocês conseguem estudar, Eu motivada por essa lógica amorosa, para não dizer financeira, tive que amar Pedagogia porque fiquei naquela coisa, tem uns rumores aí que talvez psicologia venha, para Jequié, nunca chegou até hoje.
(Carolina Maria de Jesus área em Pedagogia)

A decisão entre seguir o sonho ou ceder às exigências da realidade financeira é uma constante na vida de estudantes negros e negras. Muitas vezes, essa escolha não está relacionada à falta de vocação, mas sim às estruturas sociais que limitam o campo de possibilidades para essa população. A realidade das entrevistadas evidencia que a meritocracia, frequentemente defendida como critério justo para o ingresso na universidade, ignora desigualdades históricas e materiais que atravessam corpos negros. Como aponta Frantz Fanon (2008), a consciência negra não se constrói em um vazio, mas em um campo de tensões onde as estruturas coloniais e racistas ainda operam para definir quem pode ou não sonhar.

A entrevistada Conceição Evaristo me emocionou profundamente com seu relato. Das cinco entrevistadas, ela foi a única a cursar graduação em uma instituição privada, pois não havia universidade pública em sua cidade e sua família não tinha recursos para custear seus estudos em outro local. Mesmo diante das dificuldades, seus pais sempre ofereceram apoio e incentivo, fazendo o possível para garantir a educação dos filhos. Sua história reflete a realidade de muitas famílias de baixa renda, que enfrentam grandes desafios para proporcionar uma formação acadêmica aos filhos.

Era uma faculdade na graduação privada, Porque na época em Sorocaba foi o município que eu estudei, era a maior cidade da região, não tinha universidade pública, só tinha universidade privada, E eu não tinha a menor condição de fazer uma faculdade pública, e nem noção também, Porque as faculdades públicas eram quais: era a USP que ficava em São Paulo, sem a menor condição Era a Unicamp que ficava na cidade de Campinas e não dava para ir, E as UNESP que ficava mais no interior de São Paulo, a gente não tinha condições, Hoje a gente tem lá a UFESCA universidade pública na cidade, nessa época não tinha, Então a possibilidade que a gente tinha de seguir com os estudos foi nessa universidade na UNIZO uma universidade privada na cidade de Sorocaba Que era a cidade onde tinha faculdade mais perto da minha casa Eu conciliava o trabalho e conciliava também a graduação Eu começo a fala, já começo a chorar, porque Deus abençoe,

*Porque falar dos nossos desafios, dos perrengues né,
Todos que a gente passa, para conseguir concluir,
E tinha uma coisa que meus pais, presava essa relação com o trabalho,
Mas também eles davam o valor muito grande para o estudo,
Então eles tentavam fazer tudo o que eles podiam,
Mas não tinha condição de pagar a faculdade para quatro filhos, não era possível
Então a gente foi trabalhando para poder dar conta de pagar os nossos cursos e conseguir, mas eles sempre apoiando muito agente.*
(Conceição Evaristo área em Pedagogia)

A trajetória de Conceição também revela o papel central da família na sustentação emocional e moral do percurso educacional. Mesmo diante de impossibilidades materiais, o incentivo dos pais funcionou como âncora em meio à instabilidade. Essa dimensão afetiva da permanência estudantil é, muitas vezes, negligenciada pelas políticas públicas, que tendem a privilegiar apenas o aspecto econômico. No entanto, como destaca Roseli Rocha (2012), resistir às adversidades e permanecer no espaço universitário implica também enfrentar o adoecimento psíquico, a solidão acadêmica e a constante sensação de inadequação que o racismo estrutural impõe.

Ao ingressar em uma universidade para cursar uma graduação, há sempre um custo envolvido — seja de tempo, financeiro ou emocional — ao longo dos quatro anos de formação. As entrevistadas Beatriz Nascimento e Carolina Maria de Jesus destacaram que optaram por estudar na cidade onde residiam devido a questões financeiras, pois não tinham condições de se manter economicamente em outra localidade apenas para estudar. Segundo Reis (2009):

As políticas formais de permanência, se bem estruturadas, podem, de fato, garantir a educação de qualidade aos estudantes. Do contrário, a associação de gênero, raça e classe social contribui para uma seleção perversa, no interior do sistema de ensino, em que os estudantes de determinados segmentos vão sendo eliminados em um processo que Bourdieu e Passeron denominaram *mortalidade escolar*. (Reis, 2009, p.64)

A entrevistada Conceição Evaristo cursou sua graduação conciliando trabalho e estudo, enfrentando uma dupla jornada para custear seu curso de Pedagogia. Já Bárbara Carine e Neuza de Souza foram as únicas entrevistadas que receberam auxílio por meio de bolsas de estudo. No entanto, mesmo com esse suporte financeiro, ambas precisaram realizar trabalhos extras ou contar com a ajuda da

família para se manter, pois o valor da bolsa não era suficiente para garantir sua permanência na universidade.

*No início, eu não trabalhava, eu vim trabalhar depois que eu entrei na faculdade,
Nos primeiros meses não tinha bolsa, assim era meu pai que me dava à grana do transporte, que agente tinha que pegar,
Eu iria no vai e volta como era na época, não é que era barato, mas era mais acessível.
Tinha uns vale transportes que a gente comprava, então dava para ir e voltar, assim,
No terceiro semestre que eu conseguir a bolsa de pesquisa,
E aí foi à virada de chave para mim na universidade,
Conheci a professora Acácia e eu já tinha vontade de participar,
Já gostava da discussão de gênero,
Lá era diferente de como é hoje,
Hoje a gente escreve os projetos para os alunos entrarem,
Lá a gente escrevia as propostas e apresentava os professores, e passava por uma seleção,
Era, 315 reais PIBIC, era bolsa de pesquisa
Foi muito bom, porque foi pela pesquisa que eu me interessei pela universidade,
Acho que a pesquisa é um caminho que salva muito a gente e forma muito agente.
(Bárbara Carine área em Educação do Campo)*

O envolvimento com a pesquisa científica proporcionou a Bárbara não apenas um suporte financeiro mínimo, mas também a inserção em espaços de produção de conhecimento e valorização da intelectualidade negra. Esse percurso rompe com estereótipos ainda muito presentes na academia, que frequentemente associam excelência intelectual à branquitude. A entrada de mulheres negras nesses espaços é, portanto, uma afronta às lógicas excludentes e uma reafirmação de que a universidade precisa reconhecer outras epistemologias e modos de produzir saber. Como nos alerta Audre Lorde (2009), “as ferramentas do senhor nunca desmontaram a casa grande”, e por isso é preciso construir novas formas de estar e produzir dentro desses espaços.

*Fui bolsista de trabalho, que hoje é uma modalidade de bolsa que não existe mais, mas eu fui bolsista de trabalho.
É o que hoje a gente entende como bolsa de extensão,
Era uma modalidade que inclusive, que ela não poderia existir,
Porque estudante não pode receber uma bolsa de trabalho,
Agente inclusive batia ponto, tinha que assinar,
Eram 20 horas semanais, 4 horas por dia, era um turno,
Só que você poderia escolher manhã ou tarde no NEABI,
Que era o horário de funcionamento, só que a gente assinava o ponto todo dia,
E no final do mês tinha que levar para a PROGRADE para a bolsa cair,
Essa bolsa eram 250.0 reais*

*Isso eu estou falando no ano e 2007,
Depois dessa bolsa trabalho,
Eu fiquei um ano acho, quase um ano e meio,
Fui trabalhar como professora no Franco Marcom com o meu
orientador da graduação num projeto da PIBIC e no mestrado também,
**Só essa bolsa dava para suprir todas as suas necessidades
tranquilamente ou você fazia outras coisas para ter um dinheiro extra?**
Não, eu não conseguia suprir
Esse dinheiro funcionava para que?
Esse dinheiro pagava o almoço na universidade, ou seja, as minhas fichas
do RU,
Lá em Sergipe chama resumo, no restaurante universitário, que era um
real o almoço, só tinha almoço e tinha janta também,
Eu usava esse dinheiro para passagem de ônibus, pagava meia passagem
e às vezes quando dava comprava um livro, enfim essas coisas.
(Neuza Santos Souza área em Filosofia)*

Esses relatos também nos convocam a repensar os formatos de bolsas e auxílios estudantis. O valor simbólico da presença de mulheres negras na universidade não pode ser descolado da sua sustentação prática. Muitas vezes, a universidade oferece acesso, mas não garante permanência digna. A precariedade financeira, aliada à necessidade de trabalhar desde cedo, produz um cenário exaustivo para essas estudantes, que precisam dividir sua energia entre sobreviver e resistir. Nesse sentido, políticas públicas que considerem a interseccionalidade de raça, gênero e classe se tornam urgentes para enfrentar o que Lélia Gonzalez (1988) chamou de “lugar do negro na estrutura social brasileira”.

Como a pesquisa aborda a trajetória de docentes negras, buscamos destacar seu percurso acadêmico, incluindo as pós-graduações, que também apresentam desafios para sua permanência nesse espaço intelectual. As dificuldades financeiras, por sua vez, continuam sendo um obstáculo em suas vidas acadêmicas. De acordo com Gomes (2006):

Investir em políticas de educação superior que atendam às necessidades socioeconômicas dos alunos é um passo muito importante, porém não é tudo. Para atingirmos realmente os segmentos historicamente excluídos da educação superior, há que se considerar a raça, juntamente com a questão socioeconômica, o gênero e a particularidade do aluno/a oriundo/a da escola pública. Esse é um dos desafios colocados para as instituições públicas de ensino superior nos dias atuais. (GOMES, 2006, p.38-39)

As cinco entrevistadas enfrentaram diversos desafios ao longo de suas pós-graduações para garantir sua permanência nos cursos. Algumas receberam bolsas de estudo, mas ainda assim precisaram conciliar os estudos com o trabalho. Outras, buscaram aprimorar sua formação acadêmica por meio da participação em

congressos e eventos, porém, mesmo com o apoio financeiro dos pais, esse auxílio muitas vezes não era suficiente, tornando necessário o desenvolvimento de atividades extras. Essas trajetórias foram determinantes para suas qualificações acadêmicas e para a ampliação de seus horizontes por meio da participação em eventos científicos.

*O que eu fazia na graduação, não era nem para me manter na graduação,
Porque assim de alguma forma nunca tive essa dificuldade com os textos, com xerox,
Com livro, com transporte mainha e painho sempre deram essa assistência no que eu precisava sabe, viajar para evento,
Agora assim eu sempre dei um jeito,
Teve uma época, por exemplo, que a gente fez duas ou três feira de cacaréco para poder arrecadar dinheiro para viajar,
A partir do quinto semestre eu já comecei a trabalhar como professora de substituição,
Comecei a atuar no cursinho da Universidade para Todos, como professora de português, redação....
Fiquei o resto da graduação como sendo professora monitora do Universidade para Todos,
Toda a seleção que tinha, eu era aprovada
Então acabou que eu fiquei adquirido trabalhos, mas muito pra minha experiência pra também ter a minha própria renda e pra inclusive viajar para militar, o que bem fiz durante a graduação foi viajar para militar(militante estudantil)
(Carolina Maria de Jesus área em Pedagogia)*

A militância estudantil também aparece como uma forma de resistência e pertencimento, sendo para muitas das entrevistadas um espaço de fortalecimento da identidade negra. Por meio dela, as estudantes constroem redes de apoio, desenvolvem consciência política e tornam-se agentes transformadores do espaço que ocupam. A universidade, muitas vezes, tenta cooptar essas presenças, mas a organização coletiva permite ressignificá-las. Como indica Grada Kilomba (2019), o ato de narrar e se posicionar dentro de espaços historicamente excludentes é também um gesto de insurgência, de quem se recusa a aceitar a neutralidade como regra e denuncia a branquitude como norma silenciosa.

No contexto universitário, estudantes cotistas frequentemente enfrentam desafios que podem comprometer sua motivação e dificultar sua permanência. A universidade, enquanto espaço de formação crítica, deve promover debates e reflexões acerca dos impactos do racismo e do preconceito, que ainda se manifestam de diversas formas.

Nesse sentido, Carvalho (2002) destaca que “[...] um professor pode minar a autoestima de um aluno, de um modo quase definitivo, com um mínimo de ênfase e

deixando um mínimo de rastro ou consciência externa de sua ação. ” (Carvalho, 2002, p. 94). As experiências relatadas por nossas entrevistadas evidenciam a presença desses desafios, que permanecem marcados em suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

*Vou falar especialmente da USP neste período,
Porque hoje está muita coisa diferente, mas nesse período políticas para
apoio a mães universitárias ou mulheres negras não tinha,
Não era uma universidade que tinha esse foco,
Era uma universidade extremamente elitista, embranquecida, não trazia
nenhum referencial teórico,
A USP foi uma das últimas universidades a implementar Políticas de
Cotas
Não tinha em 2014
A USP ainda não tinha aderido a Política de Cotas,
É isso,
Como não tinha essa preocupação, nem no ingresso, quem dirá na
permanência,
Não tinha, não era uma questão,
Eu lembro que com todo o referencial teórico que eu tive acesso nesse
processo,
Estudando em uma graduação e em uma faculdade privada,
Então esse debate racial não passava pela nossa formação, pela nossa
discussão,
Na pós-graduação a mesma coisa,
Enfim, acho que fui começando a tomar consciência mais desse lugar
racializado, racista, excludente dessa universidade
No final do doutorado,
(Conceição Evaristo área em Pedagogia)*

*O mestrado foi uma experiência bem chocante assim para mim
Foi bom porque eu fiz amigos maravilhosos, mas foi um choque muito
grande,
Porque eu me sentir muito burra, porque muita coisa você não vê na
graduação,
É um ritmo de leitura que é em 2 anos nossa,
Eu tive professores bem carrascos assim de você chorar, de eles
perguntar coisas do seu projeto e você gaguejar, chorar e não conseguir
falar,
Então uns episódios assim bem, que na época não achava que era
violência,
Hoje eu acho que é.
(Bárbara Carine área em Educação do Campo)*

Na pós-graduação, o fascínio pela pesquisa despertava o interesse das entrevistadas, que conciliavam essa atividade com experiências profissionais diversas na área da educação. Atuando no ensino em escolas particulares, em cursinhos preparatórios, na prestação de consultorias e na coordenação de escolas públicas, elas lidam constantemente com a sobrecarga de trabalho ao equilibrar suas funções docentes e acadêmicas.

Nesse contexto, Gomes (1995) destaca que “o sistema educacional brasileiro desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país [...] podemos perceber o quanto é mínima a quantidade de mulheres negras que chegam ao magistério” (Gomes, 1995, p. 147). Esses desafios refletem as barreiras estruturais que dificultam a inserção e permanência de mulheres negras na docência e na pesquisa acadêmica.

*Eu era corre dos corres,
Eu peguei um IEL, lembro que o meu primeiro salário de IEL era R\$ 512,0 reais na época, eu comprei uma máquina de lavar roupa,
Então mulher, eu dei aula nas escolas estaduais, onde foram experiências boas também,
Mas aquela coisa da aula de história, geografia, artes vários professores,
Mas porque você não ficou com a bolsa do mestrado o curso todo, se você ganhou a bolsa? Porque não precisaria dar mais aulas.
Não, mas a bolsa veio depois,
Veio com uns oito meses depois, demorou um pouquinho
Mas não dava para ficar só com a bolsa não, mulher
Se eu ficasse só com a bolsa e largasse os tramos, como é que eu iria ficar depois que o mestrado acabasse?
Eu precisava fazer currículo,
Eu trabalhava em um bocado de escola, foi uma época boa assim,
Mas assim tive um crescimento profissional bom,
Inclusive com experiência em escola particular,
Me ajudou muito assim,
Porque, eles têm uma cobrança que em escola pública a gente não tem, sabe
Então profissionalmente eu cresci muito.
(Bárbara Carine área em Educação do Campo)*

*Eu conciliava o trabalho e conciliava também a graduação
È eu começar a fala, começo a chorar, porque Deus abençoa, **eu sei como é isso,**
Porque falar dos nossos desafios, dos perrengues,
Todos que a gente passa né, para conseguir enfim concluir,
E tinha uma coisa que meus pais, por conta dessa relação com o trabalho (**dinheiro**), mas também eles davam o valor muito grande para o estudo,
Então eles tentavam fazer tudo o que eles podiam,
Mas não tinha condição de pagar a faculdade para quatro filhos, não era possível,
Então a gente foi trabalhando para poder dar conta de pagar os nossos cursos e conseguir,
Mas eles sempre apoiando muito a gente
Eu me vejo hoje Aline, quando eu olho para a minha trajetória,
Eu já estou cansada e não quero mais essa correria,
A minha vida foi de muita correria,
Eu chego no momento da vida que eu estou acabada,
Exaurida
Eu não quero mais correr desse jeito, enfim,
Do jeito que eu precisei correr tanto na vida.
(Conceição Evaristo área em Pedagogia)*

Eu trabalhei como professora,

*Ali no mestrado, quando terminei o mestrado não fui direto para o doutorado,
Fiquei um ano antes, foi quando trabalhei na Educação Básica como professora de Sociologia, dando aula em escolas particulares e trabalhava com tutoria,
Eu era tutora de cursos EAD da Universidade Federal de Sergipe,
E nesse mesmo período também, eu trabalhava de novo em transcrição desses trabalhos,
Fiz algumas consultorias também,
Trabalhava com consultorias e as diversas consultorias,
Desde impacto socioambiental até consultoria que fazia mapeamento de comunidades tradicionais ou de ativismo, enfim,
Tive todos esses trabalhos que era um trabalho sempre freelancer,
De carteira assinada, foi só escolas que eu trabalhei, que assinaram minha carteira.
(Neuza de Souza área em Filosofia)*

Ao longo de suas trajetórias na pesquisa e na docência, as docentes negras enfrentam inúmeros desafios. Entre eles, destaca-se o processo seletivo para o ingresso no ensino superior, como na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nesse contexto, professoras de diferentes áreas e períodos distintos submetem-se a essa seleção com o objetivo de conquistar a tão almejada posição de docentes universitários. No entanto, entre as cinco entrevistadas, apenas a docente Beatriz Nascimento ocupa, atualmente, a vaga de professora substituta no Centro de Formação de Professores.

Observamos que, durante a realização das bancas de seleção, um aspecto que chamou bastante atenção foi à composição dos membros docentes. Notou-se a baixa presença de docentes negros nesses processos, predominando a participação de docentes brancos. Há apenas o registro de uma professora parda compondo uma dessas bancas. Infelizmente, as trajetórias profissionais das mulheres negras historicamente apresentam maiores desafios para a inserção e a ascensão no mercado de trabalho, e com as entrevistadas não foi diferente.

*Em 2016 Aline eu prestei o concurso aqui na UFRB para vaga de Educação Infantil eu estava fazendo ainda o doutorado
Tinha publicação na área, era da área da infância,
Tinha me assumido como uma pesquisadora desse campo na interlocução com educação especial
Mas no contexto da educação infantil
E eu fui aprovada em primeiro lugar no concurso
Mas houve um processo de não reconhecimento da universidade da minha documentação
E isso fez com que eu ficasse reprovada
Fiquei em primeiro lugar na prova escrita, primeiro lugar na didática, em primeiro lugar na defesa de memorial,
Mas como não houve o aceite dos meus documentos, eu não fui aprovada, eu judicializei*

O que alegavam?

*Eles alegavam que o edital pedia duas cópias do currículo Lattes e de todos os documentos comprobatórios
E eu entreguei duas cópias do currículo Lattes mais uma xerox só,
E aí a universidade alegou que não podia porque eu estava em desacordo com o edital
O edital não era claro a esse ponto
Eu levei duas cópias do currículo Lattes mas, uma xerox de cada de cada certificado e a universidade, a presidência do concurso não, não aceitou
Enfim,
Eu judicializei, houve um mandado de segurança.
(Conceição Evaristo área em Pedagogia)*

*Tinha reserva de vagas
Fomos até o final do processo no número de 12 pessoas
E o momento que eu entendi, que há vaga possivelmente iria ficar para mim
Foi depois da prova didática, porque eu tirei a maior nota,
A prova didática ela tinha um peso maior,
Depois da prova didática, era a prova de títulos, memorial e títulos,
No memorial eu também tirei uma nota alta, e na prova de títulos minha nota foi um pouco menor,
Mas depois que saiu o resultado da prova didática, eu entendi que eu tinha passado,
Eu passei e não precisei usar a vaga de cotista, pois me inscrevi como Cotas,
Mas eu não precisei o uso da vaga porque a pontuação que eu fiz me colocou na ampla concorrência
(Neuza de Souza área de Filosofia)*

*Eu pletei para educação do campo, era para Geografia.
E para o curso de Educação do Campo
Então foi ampla concorrência,
Eu acho que nem tinha ainda assistência nessa época, não lembro não, não tinha nessa época Cotas
Eu sou da época que não pegou ENEM e não peguei cotas e sim ampla concorrência.
(Bárbara Carine área em Educação do Campo)*

O sonho de aprovação em um processo seletivo para a docência universitária carrega profundas simbologias, pois não se trata apenas de uma conquista individual. Esse desejo está imbuído de uma ancestralidade que carrega a carga histórica de superação, representando a ascensão não apenas da pessoa aprovada, mas de toda uma família.

Muitas dessas famílias, ao longo das gerações, não tiveram a oportunidade de romper com o ciclo de servidão que marcou suas trajetórias. Dessa forma, a obtenção de um título de mestre ou doutor em uma área socialmente reconhecida, como ocorreu com as entrevistadas na área da educação, simboliza uma conquista coletiva. A legitimação desse avanço se concretiza com a aprovação no concurso da

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), reafirmando a luta e resistência das docentes negras no espaço acadêmico.

De acordo com Gomes (1995), é essencial olhar com sensibilidade, vitória e orgulho para a ocupação do espaço docente, uma vez que, conforme a autora destaca, “não enfatizam a sua importância enquanto ocupação de um espaço público que se relaciona diretamente com o saber formal ou que desmitifica a suposta incapacidade intelectual do negro apregoada pelo pensamento racista” (GOMES, 1995, p. 151-152).

Nesse contexto, as novas docentes universitárias foram empossadas em diferentes períodos, conforme a abertura de vagas nas suas respectivas áreas de formação nos editais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Todavia, a partir de suas experiências, evidencia-se que a docência universitária vai além da atividade de ministrar aulas, abrangendo múltiplas funções e responsabilidades institucionais, as quais são incorporadas e compreendidas ao longo de sua atuação acadêmica.

Quando foi empossada?

Mas ela me disse assim, (diretora do Centro de Formação de Professores)

*Olha aqui é sua sala, seja bem-vinda,
procure os coordenadores do seu curso
Nosso curso era mais complicado, porque ele estava em construção,
Então eu demorei um tempo para entender
Então a gente não tem orientação nenhuma assim, do que a gente tem que fazer
A gente acha que é só dar aula,
Mas não é, não teve ninguém para me ensinar não assim,
O que quer você tem que fazer,
Encargos admirativos além de aula, extensão, a gente leva um tempo para pegar esse ritmo,
(Bárbara Carine área em Educação do Campo)*

Chamou você e os outros ou fizeram outro concurso?

*Não,
Foi o meu concurso,
Como eu fiquei em primeiro lugar,
Porque eu tinha sido reprovada,
Como é, foi judicializado
O mandado de segurança determinou que minha titulação fosse contabilizada
Eu fiquei no primeiro lugar do concurso, entendeu?
Então nesse sentido como era uma vaga
A universidade reconheceu, por conta da ação judicial, levou muitos anos,*

*E aí só o ano passado reconheceu,
Como eu fui a primeira colocada, eu fui chamada,
Até então estava parada, essa vaga estava aí,
Para professor substituto, a área da Educação Infantil,
Eu fui acolhida, pelo PROGEP
Não teve aquela cerimônia de nada, mas eu fui acolhida,
Vim para o CFP, e a direção do CFP ficou uma tarde comigo, fazendo um acolhimento.
Até a minha família veio,
Então isso aconteceu,
No dia seguinte teve uma servidora técnica, que me acompanhou durante todo o campus, me apresentando os espaços, foi extremamente cuidadosa,
Porque nesse processo eu tive muita dificuldade na comunicação sobre os procedimentos*

Nessa parte dos procedimentos não te orientaram não?

*Porque assim, a gente entra num universo e a gente tem que aprender uma imensidão de coisas,
Pra você ter uma ideia hoje eu estou tentando cadastrar aqui um projeto de extensão e não estava conseguindo porque eu sou a coordenadora do projeto,
Mas eu entendi, que eu tinha que ter pedido uma habilitação
(Conceição Evaristo área em Pedagogia)*

*Em 2015 eu sou chamada na UFRB
Então eu venho para Amargosa, assumo Amargosa, o Centro de Formação de Professores.*

Como foi esse concurso e o processo desse concurso da UFRB?

*Então em 2013 Dilma lançou uma portaria uma resolução em que ela institui um nível de graduação para os concursos da universidade federais Por que estava se expandindo as universidades federais em vários lugares
Só que tinha áreas específicas que não tinha doutores formados
Não tinha gente com formação com doutorado,
Porque você só faz concurso para as universidades com doutorado nas áreas em geral com Doutorado,
Eles só pedem em um nível abaixo se no Brasil todo não tiver essa formação
Tinha físicos, por exemplo, que não tinha formação de doutorado, porque não era comum,
Às vezes você tinha um curso de Física que você iria atuar em não sei em quantos outros lugares,
Mas não como professor. Entendeu?
E para trabalhar em um curso específico que estava crescendo naquela região não tinha professor formado com doutorado
Então ela autorizou a abertura de edital de concurso com nível de graduação
Ai lançou o edital com o meu curso,
Falei: nossa vou fazer,
Pois tinha uma especialização, mas não tinha mestrado ainda.
Fui me inscrever nesse concurso e passei em terceiro lugar.
(Carolina Maria de Jesus área em Pedagogia)*

*O concurso é da minha vaga,
Foi um grande concurso que a UFRB realizou no ano que eu ingressei, que eu ingressei não, que fiz a prova,*

Teve acho que prova em todos os centros, se não em todos pelo menos em 4 centros, no CFP eram cinco vagas, cinco códigos de vagas, Desses cinco códigos de vagas com maior concorrência era o meu, que era de Educação e Relações Étnicas, Acho que tinha 48 candidatos inscritos, devem ter ido quase 30 realize a prova,

Mas tinha reserva de cotas também?

*Tinha reserva de vagas, fomos até o final do processo no número de 12 pessoas
É o momento que eu entendi que há vaga possivelmente iria ficar para mim
Foi depois da prova didática, porque eu tirei a maior nota,
A prova didática ela tinha um peso maior,
Depois da prova didática, era a prova de títulos, memorial e títulos,
No memorial eu também tirei uma nota alta, e na prova de títulos minha nota foi um pouco menor,
Mas depois que saiu o resultado da prova didática, eu entendi que eu tinha passado,
Eu passei e não precisei usar a vaga de cotista, pois me inscrevi como Cotas,
Mas eu não precisei o uso da vaga, porque a pontuação que eu fiz me colocou na ampla concorrência,*

Teve alguma orientação para vocês da universidade, para com o ser docente de algumas coisas de orientações ou não?

*Tiveram algumas conversas, o CFP é um Centro assim,
Não sei como são os outros centros,
Mas o CFP um centro muito acolhedor,
Então teve uma recepção
Nós fomos apresentadas ao centro, a direção fez questão de fazer um caminho com a gente,
Um itinerário, nos apresentar às pessoas, aos técnicos, as técnicas.
Aos espaços, teve esse momento, muito embora.
Não teve nenhum tipo de orientação específica ao trabalho docente,
Excetuando aquilo que é previsto não só no regimento interno da universidade, mas a própria legislação que rege segue o público federal na perspectiva do magistério,
Foram esses os lugares assim, que nos foram apresentados e encaminhados, mas algo mais específico não.
(Neuza de Souza Santos área em Filosofia)*

Ao analisarmos a trajetória das docentes negras até a conquista de suas respectivas vagas no meio acadêmico, observamos os numerosos desafios e enfrentamentos sociais, raciais e de gênero que marcam esse percurso. Esses obstáculos refletem as diferentes formas de preconceito que se manifestam de maneira sutil dentro das instituições de ensino, tornando-se quase imperceptíveis no cotidiano acadêmico. Historicamente situadas na base da pirâmide social, as mulheres negras, apesar das adversidades, demonstram seu poder intelectual para alcançar esses espaços. Esse processo revela não apenas sua competência, mas

também a construção e afirmação de sua identidade como Mulheres Negras. De acordo com Neuza Santos Souza (2021), autora do livro *Tornar-se Negro*:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelidas a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 2021, p.46)

A construção acadêmica de docentes negras ao longo de sua trajetória é permeada por relatos que evidenciam o processo de reconhecimento e afirmação de sua identidade como mulheres negras. Esses relatos destacam não apenas as bases familiares que influenciaram sua formação, mas também as marcas deixadas pelas diversas experiências vividas, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. As cicatrizes resultantes dessas vivências refletem os desafios enfrentados ao longo dos anos, demonstrando a complexidade de sua inserção e permanência enquanto docente.

Além disso, a entrada dessas mulheres na universidade como docentes reflete um processo de retomada de narrativas, de ressignificação da presença negra nos espaços de produção de conhecimento. A universidade, marcada historicamente por lógicas eurocentradas e excludentes, passa a ser tensionada e transformada a partir do olhar, da escuta e da produção dessas mulheres. A epistemologia que emerge de suas vivências desafia o cânone acadêmico tradicional e propõe outras formas de saber, que partem do corpo, da memória, da coletividade e da ancestralidade.

Quando você chegou na universidade, você já chegou se reconhecendo como uma mulher negra?

*Sim, na capoeira eu construir de me perceber enquanto mulher negra,
Agora de ter consciência racial, de colocar em prática, na prática acadêmica e no discurso, é na universidade,
Porque?*

*Quando eu estou no mestrado e discuto
Eu trabalhei em Martinha dos Pretos, eu trabalhava com mulheres, então meu discurso era sobre gênero,
Inclusive eu não achava que eu tinha capacidade de discutir raça e aí as pessoas até me questionaram como é que você está no quilombo e você não vai discutir raça,
Eu dizia que, eu tenho uma colega no grupo que faz essa discussão,
Mas também não aparecia raça no discurso das mulheres, sabe
E eu não tinha experiência
Quando eu chego na UFRB, aí sim
Uma coisa começa a falar assim olha,*

Porque que começa
 Porque quando eu chego na UFRB eu não sou vista como uma professora, sabe?
 Inclusive pelos meus colegas
 Porque era sempre um olhar de questionando a capacidade, sabe?
 E eu tive que trabalhar muito e me mostrar muito para dizer assim
 Eu tenho um lugar aqui
 Hoje eu sei que os meus colegas me respeitam,
 Mas por muito tempo eu ouvi assim: você é mesmo a professora?
 Então é muito do que a Patrícia Hill Colins fala: da estrangeira de dentro,
 Aquela coisa de que as mulheres negras produz muito,
 Mais que nossa intelectualidade ela não é reconhecida, a gente sempre precisa está afirmando que a gente está naquele lugar de produzir conhecimento e que a gente é capaz sim,
 Não só as mulheres negras como as próprias mulheres, nós mulheres, precisamos,
 Eu lembro de quando eu assumi a coordenação o povo dizia assim: ela não vai dar conta não, ela tem filho,
 E eu fui à única, e a primeira de ficar dois anos, e o povo até hoje fala que Bárbara Carine foi a melhor coordenadora que já teve,
 Mas assim, fui a melhor coordenadora a custa de muita coisa,
 Eu tive dois abortos Aline, sérios nesse processo,
 Eu perdi meu pai,
 Então assim, eu tenho uma memória muito ruim do colegiado,
 É tanto que toda vez que eu vou para reunião de colegiado, eu choro, eu saio e choro,
 Porque tem uma memória ali, mesmo reunião que não são tensas, são de boas eu choro,
 Porque aquele lugar me remete essa memória desses dois anos, do momento.
 (Bárbara Carine área em Educação do Campo)

Sim, me vejo como uma mulher negra,
 Apesar de ser uma militante não orgânica,
 Eu tinha uma filiação e participava de algumas discussões,
 Também de fóruns de movimentos sociais de educação infantil
 Eu já chego lá (**reuniões**) para falar um pouco dessa minha área
 Esses debates começavam a atravessar de uma maneira mais intensa minha vida
 E eu não tenho dúvida nenhuma, eu acho que isso é importante registrar,
 Que as políticas, a partir do ano de 2003 do governo Lula que trazem o debate racial com muito mais força para a sociedade,
 Não tenho dúvida que essa movimentação, esse processo e toda a força do Movimento Negro na indução das políticas públicas,
 Eu não tenho dúvida que é esse movimento histórico quem vai ser fundamental
 Pra que eu me olhe e me perceba, e me assuma e vai entendendo a minha subjetividade a partir desse processo de me olhar como uma Mulher Negra,
 E nesse momento que me Torno Negra, como diz a Neuza Santos,
 Então assim, essa conjuntura toda,
 E lidar com isso, não foi simples, foi muito complexo,
 Porque a gente vai tomando consciência das dores do processo, das relações de opressão,
 Nesse processo acadêmico
 (Conceição Evaristo área em Pedagogia)

A universidade torna-se, então, não apenas espaço de formação, mas também de cura e reconstrução subjetiva. É ali onde as dores da exclusão são nomeadas, compartilhadas e, em certa medida, elaboradas coletivamente. A presença de outras mulheres negras, tanto entre docentes quanto discentes, contribui para a formação de redes de afeto e apoio que funcionam como estratégia de resistência frente aos processos de silenciamento e isolamento institucional. Como diz Bell Hooks, “ensinar é um ato de esperança” — e, para essas mulheres, também é um ato de libertação.

Outros relatos evidenciam que muitas entrevistadas também se reconhecem como mulheres negras. A partir desse reconhecimento, surgem questionamentos sobre a inserção dessas mulheres no ambiente universitário e as possíveis transformações sociais decorrentes desse processo. Reflita-se, portanto, sobre os impactos que essa inclusão pode gerar ao longo dos anos, promovendo benefícios não apenas para os próprios acadêmicos, mas para a sociedade em geral.

No entanto, esse reconhecimento não acontece de forma espontânea ou isenta de dor. Em muitas falas, é possível perceber que o processo de tornar-se negra dentro da universidade é também um processo de enfrentamento. Enfrentamento às micro violências cotidianas, ao não reconhecimento, às constantes desconfianças sobre sua capacidade intelectual e pedagógica. Enfrentamento, inclusive, aos próprios silêncios herdados da trajetória familiar, onde muitas vezes não houve espaço para discutir o racismo de maneira aberta. Esse tornar-se, portanto, é também um tornar-se inteira — com suas dores, potências e contradições.

Como você vê a estudante negra dentro das universidades públicas?

*Como uma das coisas mais fundamentais importantes hoje,
É a presença de estudantes, mulheres negras,
Seja para transformação do espaço universitário, seja como aspecto pedagógico no sentido que a gente nunca olha para esses corpos racializados e consegue percebê-los nesses lugares,
Seja pela perspectiva de outro tipo de protagonismo e agência que essas mulheres começam,
A ter, a ganhar e a ser a partir do momento que elas estão nesse espaço,
Seja porque elas acabam se tornando espelho para outras gerações de meninas adolescentes negras que também podem, merecem ocupar esse espaço
É uma ocupação muito polissêmica, porque ela vai oferecer muito sentido assim a presença efetiva dessas mulheres no espaço universitário.
(Neuza Santos Souza área em Filosofia)*

Como você vê a estudante negra dentro das universidades públicas?

*A universidade ganha não somente em ampliar seu repertório acadêmico,
de conhecimento científico,
Mas também de aprender a fazer novas formas de fazer ciência,
Acho que tem muita coisa interessante na vida,
Quando agente entre para a universidade, agente tem uma necessidade
de contar uma história que não contaram pra gente, sobre a nossa forma
de vida, sobre os nossos ancestrais, sobre os nossos antepassados,
A Gente acaba ampliando o nosso repertório de mundo,
Então ter a presença de pessoas negras na universidade, significa que
estamos tendo a concepção da criação de mundo,
E de outros mundos, em que a gente não foi educada á vê,
A partir de outros olhares de mundo, nem como forma de vida, muito pelo
contrário, pela narrativa ocidental de que a gente não tem conhecimento,
Que a gente é popular, que a gente é inferior, que a gente é selvagem, que
agente não é civilizado, que a gente não sabe nem falar direito,
Isso tudo confere e pode imaginar, realizador dos nossos sonhos dos
nossos projetos,
As meninas negras solicitaram outros tipos de pesquisa, **O cafuné** que é o
programa que eu coordeno,
Ele surgiu dessa intercalação da presença de pessoas negras,
Pró vamos fazer um grupo de estudos para a gente falar de nossos temas?
Você não vai trazer autores negros da didática para agente estudar não?
Então assim, elas questionam, elas colocam para agente uma forma de
fazer ciência que a gente precisa também inventar, se é que a gente não
sabe,
Porque eu não sabia, eu respondi: vamos sim, claro, eu vou trazer sim da
didática,
Quem?
Eu não estudei ninguém negro do campo da didática, na minha
graduação, Tenho que fazer uma ponte com os meus próprios estudos
quem é que vou levar para a sala de aula,
É tanto que hoje já começo a aula com dois autores negros.
(Carolina Maria de Jesus área em Pedagogia)*

Qual a importância e o significado para educação e para a sociedade Brasileira sobre a inserção desses estudantes, dessas mulheres negras nesse espaço acadêmico?

*A importância inicial é que é direito,
É direito, à educação está previsto na Constituição como direito de todos,
Então se é direito, esse direito precisa ser ampliado né, para todas as
pessoas,
E para a sociedade.(Conceição Evaristo área de Pedagogia)*

Qual o diferencial que você acha que fará dentro da academia? Pois, a academia sempre foi elitizada. Qual a revolução que essas mulheres negras nesse espaço acadêmico farão dentro da sociedade? E qual impacto isso poderá causar? Só pra gente refletir.

*Olha primeiro se a gente considera e eu vou voltar na questão do direito
Primeiro que, se a gente considera o percentual da população negra no
Brasil é 56% por cento composta pela população negra,
E no mínimo a gente estranha que essa população não seja maioria no
Ensino Superior,
E fazermos a discussão do direito,
É necessário,
É olhar quanto o ensino superior ainda é excludente e deixa grande parte
da população de fora,
É aí a necessidade,*

*Se é direito de todo mundo, e está previsto na constituição o direito de todos na educação e nós? A população negra?
Nós somos a maioria, nós precisamos está nesses espaços e garantia desses, por direito
Acho que para a sociedade brasileira a gente tem um prejuízo imenso
Quando parte dessa população está de fora,
E para pensar uma sociedade, que seja uma sociedade de fato, que seja nessa dimensão mesmo do combate ao racismo estrutural,
Então se a gente quer de fato fazer esses enfrentamentos, a gente precisa garantir o direito, o assessor, a permanência, as condições
Eu não gosto muito de usar essa palavra em alguns contextos, mas vou usar, as condições de inclusão dessa população de fato,
Para agente reduzir e erradicar, o nosso sonho é uma sociedade que esse nível de desigualdade não exista, desigualdade em função das questões raciais,
É acho que essa luta que a gente vai se colocando vai se mobilizando.
(Conceição Evaristo área em Pedagogia)*

Qual a importância e o significado para a educação e a sociedade brasileira sobre a inserção de estudantes negras no espaço acadêmico? De Mulheres Negras nesse espaço?

*Mulheres negras no espaço é fundamental, é essencial
A diferença da minha graduação para a graduação que eu vejo hoje,
Com esses corpos negros entrando na universidade agente tem uma inversão de alguma forma,
Primeiro porque são corpos que historicamente os espaços da universidade não era pra gente mesmo,
Ou o espaço que era pra gente era um espaço de limpar o banheiro, de varrer,
E hoje a gente tem ocupado os espaços da sala de aula, como discente como docente,
Hoje a gente tem uma professora que é reitora uma mulher negra
Então tudo isso é muito importante, inclusive um processo que para ela também foi complicado,
Porque mesmo sendo eleita, sofreu um processo de violência grande, nacionalmente e politicamente,
Porque ela não recebeu o mandato por causa do presidente Bolsonaro, enfim
Então até nisso é difícil,
Por mais que a gente saiba que é um movimento nacional, impacta na história de vida da pessoa,
Mas hoje ela se tornou reitora, uma mulher negra e isso é muito importantes para a sociedade, representa muito
Sobretudo para uma universidade como a nossa, que é do recôncavo e a história da UFRB,
É diferente, e no discurso das minhas estudantes, elas falavam assim pró: eu comecei um curso em outra universidade na UNEB
Mas eu não sinto o acolhimento e o ensino que é a UFRB
Porque na UFRB eu sinto que a minha história de vida ela é contada,
Então quando a história de vida dessas mulheres que a Conceição Evaristo fala da escrevivência,
Essa experiência histórica que nós temos em comum: que é de violência, que é de racismo,
Mas também é de construção de outras coisas, de resistência também,
Ela começa a ser incorporada na cultura, nesse currículo que agente chama de oculto,
Mas que ele vai se institucionalizando também,
A gente vai escrevendo em artigos toda experiência que a gente vive,*

Então assim é fundamental que experiências de mulheres negras, de
 pessoas negras que a nossa vida ela esteja presente nesses currículos,
 Porque a muito tempo foi silenciado, silenciado mesmo com violência,
 com morte,
 Então é importante que essas mulheres estejam,
 Eu sempre falo para minhas alunas que elas não estão sozinhas,
 Elas estão lá por causa de uma avó, de uma mãe...
 Então a gente tem esse acompanhamento,
 Eu gosto muito de uma frase que a gente ouve assim:
 EU SOU O CANTO FUTURO DA MINHA ANTEPASSADA, O QUE
 MINHA AVÓ NÃO PODE SER, O QUE MINHA MÃE NÃO PODE SER,
 Nós somos de alguma maneira, está levando um pouco da nossa
 ancestralidade, para esses espaços que são coloniais ainda, mas a nossa
 presença lá
 O projeto da UFRB é anticolonial,
 Eu digo isso na minha Tese,
 A UFRB ela é decolonial, porque ela é diferente da universidade que a
 gente vê
 Você chega lá na UFMG totalmente diferente, os corpos, o currículo que
 a gente tem aqui,
 E aí quando a gente apresenta nossas pesquisas, as pessoas ficam
 curiosas para saber,
 Acabei de vim do evento e eu falando da UFRB e chorando,
 Eu contava a experiência do estudante, porque às vezes a gente tem
 colegas que fala assim:
 Não a gente tem que mudar, a gente tem que mudar a sociedade, a gente
 tem que fazer uma revolução,
 E a revolução para o nosso povo preto é um prato de comida na mesa,
 Então existem estratégias que são revolucionárias,
 Eu tenho uma aluna que ela dizia assim: pro eu quero ser professora e eu
 sou porque a minha mãe
 Eu sempre choro quando lembro dessa fala dela,
 Pro: eu não tinha mochila para ir para escola, minha mochila era uma
 sacola plástica e quando meu caderno acabava minha mãe não tinha
 dinheiro para comprar ela sentava comigo e apagava as folhas do
 caderno para eu escrever de novo,
 Então tudo isso é estratégias que as mães pretas vão utilizando para que
 as filhas continuem estudando,
 Então a gente está na universidade é um pouco de revolução né, porque
 não havia perspectiva, isso é fundamental
 Então a gente pensa em uma revolução extraordinária da sociedade e
 essas estratégias que a gente chama de estratégias infra políticas o nosso
 povo está fazendo para sobreviver, nossa luta diária é sobreviver e
 resistir.
 (Bárbara Carine área em Educação do Campo)

Os docentes também desenvolvem projetos no Centro de Formação de
 Professores, com o objetivo de ampliar a presença de autores negros no ensino e na
 pesquisa acadêmica. Essas iniciativas não visam apenas fomentar a
 representatividade, mas também incentivar os discentes a se considerarem como
 pesquisadores. Nesse contexto, questiona-se quais autores negros estão sendo
 incorporados ao currículo de graduação, promovendo uma abordagem mais plural e
 diversificada das correntes literárias.

Desses autores assim, cada um está em uma perspectiva, de uma constelação,
 Gosto de mostrar para os estudantes è que existe uma historicidade do pensamento social negro, que precisa ser lida e pensada,
 Então quando a gente começa lendo por exemplo, um Sales Augusto que eu gosto muito também,
 Tem muita gente
 O que eu gosto de mostrar?
 Meus programas, minhas aulas todas têm nome,
 Eu começo o semestre geralmente falando,
 As aulas iniciais são chamadas historicidades para Educação das Relações Étnico Raciais,
 Então a ideia é mostrar esses aspectos dessa linha histórica, desse fio histórico, que o debate das Relações Étnico Raciais tem no Brasil e como isso faz parte,
 De uma interpretação que nós podemos fazer desse país
 E uma interpretação que nós podemos fazer sobre o que é educação nesse país, através de autores negros,
 É a mesma coisa de pensar assim,
 Como é que eu qualifico a ideia de educação?
 Tem vários autores brancos, que vão qualificar a ideia da educação,
 Eu pego essa mesma pergunta e digo assim:
 Vamos ver o que é que os autores negros estão dizendo para agente?
 Eles vão falar de desigualdade na oportunidade educacional,
 Eles vão falar de racismo na escola,
 Eles vão falar sobre uma perspectiva ideológica que inferiorizou os negros que o caso da professora autora Ana Celia,
 Eles vão falar da necessidade de uma inserção maior do debate sobre história da África e cultura africana nas escolas que é o caso do autor Abdias Nascimento que já fazia isso em 1977,
 A gente vai pensar na perspectiva linguística,
 A gente vai pensar na perspectiva da legislação brasileiro que é o caso da professora Helena Teodoro, que faz uma discussão muito bem,
 Lélia Gonzalez que pensa a mulher negra,
 Beatriz Nascimento que vai pensar a noção de quilombo, enfim
 Vou trazendo esse panorama,
 Que quando esses alunos e alunas asserção esses conteúdos eles podem,
 Repensar como é que eles mesmos vão montar os cursos deles
 As aulas que eles vão dar enquanto professoras e professores
 (Neuza de Souza are em Filosofia)

A entrevistada Conceição Evaristo desenvolve um trabalho com discentes que visa à reflexão sobre o cotidiano, ao mesmo tempo em que questiona o currículo vigente na universidade. O objetivo é ampliar as possibilidades de conhecimento, incentivando uma visão mais abrangente e inclusiva, especialmente voltada para a valorização de crianças negras na sala de aula.

Essa é uma pergunta super importante
 Porque primeiro se a gente olha para PCC do nosso curso de Pedagogia é um PPC completamente embranquecido,
 Agente não tem referências em maioria de intelectuais negros e negras em nosso currículo, do nosso curso de Pedagogia,
 Se a gente pega as disciplinas que eu trabalho, as disciplinas da Educação Infantil na essência, é aquilo que está lá no PPC não é diferente,

Eu tenho feito Aline nas disciplinas
 Mas eu tenho trazido autores que não está no PCC, eu tenho feito uns
 ajustes necessários,
 Mas disciplinas da Educação Infantil é trabalhado com autores e autoras,
 que trabalham como a professora Petronilha,
 Tenho trabalhado com a professora Nilma Lino Gomes, inclusive tem
 uma disciplina que é na Pedagogia, Práticas Reflexivas,
 Uma das partes é a gente estudar Tendências Pedagógicas na Pedagogia,
 com ênfase na Educação Infantil
 Se a gente olha as Tendências Pedagógicas, vamos olhar para os
 autores: Comeio, Monte Sory, Russor
 O que tenho feito?
 Tenho trazido pedagogas brasileiras negras, nesse conjunto para pensar
 essas tendências e a influência desses pedagogos,
 E foi um movimento bem bacana, até os alunos um pouquinho antes da
 greve apresentaram os trabalhos,
 Então olhando, por exemplo, a trajetória da Nilma Lino Gomes, que ela
 traz a ideia do movimento negro do educador de estabelecer essa
 conexão com Educação Infantil,
 A professora Petronilha que é uma, referência nos estudos das infâncias
 negras, as alunas muitas não conhecem, passam pelo curso e não tem
 oportunidade de conhecê-la
 E lendo a Petro na disciplina vai se envolvendo
 De um lado eu estou falando dessa (**autora**) e já passo para uma outra,
 Porque daí vou trazendo outras referências,
 Incluindo o tema das Infâncias Negras e da Educação Ètnico-raciais
 Quando a gente vai pensar as práticas, quando a gente vai pensar as
 concepções de criança,
 Até tem um trabalho, um instrumento de avaliação que um dos tópicos é :
 estudar infâncias negras e quilombolas na educação infantil,
 Então a ideia de trazer essa temática,
 Mas isso não está,
 Se a gente olha para o currículo do PCC, não são temas e não são
 autores,
 Nas disciplinas que eu ministro,
 Mas eu tenho trazido, na disciplina de estágio,
 Eu tenho trabalhado com a produção das narrativas de estágio,
 A partir de um tema, de um conceito que é da disciplina da educação
 pedagógica na educação infantil,
 Eu trabalho com 2 disciplinas uma que é: Ensino e Aprendizagem na
 Educação Infantil que é estágio,
 E eu trabalho com prática reflexiva na Educação Infantil
 Que é uma disciplina que tem o objetivo de trazer esses fundamentos da
 Educação Infantil
 Na disciplina de estágio eu estou trabalhando com a produção de
 narrativas pelas estagiárias a partir da ideia da documentação
 pedagógica que é um conceito da Educação Infantil, mas no diálogo com
 as escrituras
 A documentação pedagógica é um campo que surge, e é para pensar essa
 documentação que é produzida sobre as crianças e sobre as práticas na
 Educação Infantil
 Junto com bebês e crianças e ela tem uma inspiração
 Ela chega no Brasil por uma inspiração da pedagogia italiana de Regis
 Miller,
 Então o campo da documentação Pedagógica é um campo de estudos na
 educação infantil,
 É o que tenho feito?
 (Conceição Evaristo área em Pedagogia)

Mesmo com a implementação de diversos projetos e políticas educacionais, as docentes universitárias analisam o cenário acadêmico nacional e apontam aspectos que consideram fundamentais para melhorias. Elas enfatizam a necessidade de garantir uma educação de qualidade, aliada a uma formação humanizada, especialmente voltada para os jovens negros periféricos da UFRB. Diante disso, destacam questões centrais que demandam maior atenção por parte do Estado.

*Hoje a universidade pública ela enfrenta o que já tem sido que está se tornando histórico
Que é o seu sucateamento a sua desidratação?
É a falta de recurso, a falta de investimento,
É a falta de direcionamento de valores substanciais que façam com que a gente consiga manter a universidade com a qualidade que ela merece,
Especialmente porque a universidade ela oferta uma qualidade epistemológica de conhecimento muito grande,
Então hoje a gente enfrenta isso contingenciamento de recursos, cortes de verbas, fora o que agente sofre simbolicamente, que às vezes se materializa que são achincalhos sociais,
As pessoas chamando agente de vagabundos, vagabundas, que não trabalham
Então enfrentar também esse senso comum horroroso, que foi plantado
Que isso é uma coisa plantada
No sentido de como olham para agente e de como nos interpretam, tem sido uma dificuldade, a falta de verbas por exemplo, afetam diretamente as nossas estudantes cotistas sobretudo
Porque você tem aí o que?
Redução de bolsas, redução de auxílios e benefícios de assistência e permanência,
Ou seja, melhorar esses aspectos significa, melhorar toda a universidade e melhorar a vida dos estudantes, das estudantes
Então hoje eu considero que o mais difícil, seja isso.
Então na tua visão o quê se necessita melhorar nas universidades públicas é a questão de investimento?
Investimento, investimento a gente precisa investir mais,
Evidentemente que a gente precisa melhorar os aspectos conservadores, eurocêntricos, brancocentricos e ainda fortemente as relações de poder poluídas.
(Neuza Santos Souza área em Filosofia)*

*Acho que a gente hoje Aline sofre uma crise geral assim que é sobre educação
Eu acho que a gente vem retrocedendo socialmente,
De não colocar educação como um processo de transformação eu acho que isso é o primeiro elemento,
Então às vezes o menino entra na universidade como a gente entrou, porque eu queria entrou às vezes ele se descobre e às vezes não,
Então a gente precisa reconstruir o princípio de que a educação ela que transforma,
E que ela é cidadã acho que é primeira coisa, e que antecede a universidade é uma política mesmo
Eu acho que a gente perdeu muito isso com a tecnologia com a internet com o sucateamento das escolas,
A segunda dificuldade é financeira, principalmente no campo que eu atuo,*

Eu atuo nas licenciaturas e hoje já a pesquisa que o profissional da educação que se insere, na licenciatura é o público mais pobre, é o negro, com menos acesso a informações, com dificuldades na leitura, Então esse é o nosso público que a gente está recebendo Então há uma dificuldade: financeira, econômica enorme Eu acho que esse é o nosso maior problema, Assim porque se a pessoa não tem condição financeira ela não tem condição de estudar, ela tem que trabalhar a uma cobrança da família, porque não tem uma cultura de que a educação é um trabalho Vai trabalhar quando? Você trabalha em que? A gente ouve muito isso, Essa é a cobrança que a gente tem. Está fazendo mestrado em que? Mas para quê? As pessoas perguntam quando a gente está fazendo Então eu acho que a gente tem uma dificuldade cultural e financeira também.

Perguntinha o que você acha que necessita de investimento?

Investimento você melhora investimento É acompanhamento, política pública de investimento na universidade com a base social Investimento econômico principalmente, precisa de dinheiro para trabalhar para fazer tudo. Para fazer intercâmbio, as pessoas viajam para outros países, vivenciar a universidade.

(Bárbara Carine área em Educação do Campo)

As docentes apontam que suas trajetórias de vida estão entrelaçadas às vivências dos jovens negros cotistas que estudam no Centro de Formação de Professores, compartilhando desafios semelhantes em relação à permanência no ensino superior. Essa identificação serve como sensibilização e como motivação para a luta por políticas que garantem uma formação de qualidade e com dignidade para esses estudantes, uma vez que seus sonhos e conquistas representam também os anseios de toda a sua geração familiar.

PALAVRAS FINAIS

A principal motivação para a realização desta pesquisa está relacionada, como afirma a autora Djamila Ribeiro (2019), ao “lugar de fala”. Escrever, para muitas mulheres negras, é um ato político. A escrita acadêmica torna-se, portanto, um espaço de reivindicação, memória e denúncia. É por meio dela que se rompem os silêncios impostos pelo epistemicídio. A produção científica realizada por mulheres negras ainda é subestimada, mas tem sido um dos principais caminhos para documentar as resistências e propor novas formas de pensar e transformar o ensino superior. De acordo com Ribeiro (2019, p. 83), “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo existentes em nossa sociedade”.

Entre todas as pesquisas desenvolvidas até o momento por esta pesquisadora, esta foi a que mais demandou resiliência, pois, mesmo diante de adversidades como a necessidade de realizar viagens semanais para assistir às aulas, a incerteza sobre o caminho metodológico a seguir e os constantes “nãos” que poderiam servir como desmotivação, foi possível perceber, a partir das entrevistas realizadas, que o percurso trilhado não difere significativamente das experiências vividas pelas docentes negras participantes da pesquisa. Assim, a investigação mostrou-se profundamente envolvida na trajetória da própria pesquisadora, que enfrentou desafios semelhantes aos relatados pelas entrevistadas.

A pergunta norteadora que despertou a curiosidade para o desenvolvimento deste estudo foi: os obstáculos enfrentados para ingressar em um programa de pós-graduação, enquanto docente negra, também foram vivenciados por outras docentes negras?

Infelizmente, para nós, mulheres negras, o caminho é sempre mais difícil e permeado por obstáculos muito maiores do que para outras pessoas. Com frequência, somos confrontadas com frases desmotivadoras, como: “Será que é esse caminho mesmo que você quer percorrer?” ou “Será que você tem capacidade de sonhar tão alto, já que ninguém em sua família jamais cogitou chegar tão longe?”.

Entre os resultados desta pesquisa, evidencia-se que, sim, é necessário sermos ousadas e desafiar o patriarcado e o sexismo presentes em nossa sociedade, pois essas estruturas buscam nos convencer de que não somos capazes. Felizmente, existem mulheres atrevidas, corajosas e sedentas por conhecimento, dispostas a enfrentar as barreiras que tentam impor às nossas mentes.

As trajetórias das docentes negras apresentadas nesta pesquisa representam apenas uma amostra dos desafios que tantas mulheres negras enfrentam no campo acadêmico para, assim, conseguirem alcançar os espaços de docência universitária, aos quais têm pleno direito de ocupar e permanecer. Para conquistar a posição de docente universitária, muitas dessas mulheres sofreram preconceito racial e discriminação por parte de pessoas que, de diversas formas, tentam desmotivá-las ou atrasar o processo de chegada aos seus objetivos.

Um exemplo emblemático relatado por uma das entrevistadas foi a não validação de sua aprovação em um concurso público em razão da ausência de uma cópia extra de um documento, algo aparentemente simples, mas que gerou processos administrativos e prejudicou o andamento de toda uma universidade durante anos,

apenas para negar a oportunidade legítima de uma vaga a uma mulher negra. Ao final do processo jurídico, a docente conseguiu ocupar o seu lugar legítimo e de direito, conquistado em primeira instância, mas cuja posse foi adiada devido à ação de uma pessoa branca que se considerava no direito de impedir sua nomeação. Essas situações evidenciam como o racismo e a discriminação estão enraizados, de maneira sutil, mas persistente, nos diversos processos sociais de nossa sociedade.

A pesquisa intitulada *A trajetória de professoras negras na UFRB: inserção e permanência a partir de uma análise interseccional* revela as reais dificuldades enfrentadas por essas docentes negras para alcançar os cargos que atualmente ocupam nas universidades. Quase todas evidenciaram, em suas trajetórias acadêmicas, que sempre precisaram conciliar trabalho e estudo para conseguirem sobreviver e desenvolver suas pesquisas. Apenas duas entrevistadas destacaram que a maior parte de sua renda advinda de bolsas de estudo e que, sem elas, não teriam condições de se manter no curso. No entanto, sobreviver apenas com as bolsas não era suficiente para custear todas as necessidades básicas, sendo necessário buscar alternativas de complementação de renda, como realizar transcrições de entrevistas, fazer trabalhos acadêmicos para outros estudantes de faculdades particulares (atividade que, ressalta-se, é ilegal) e ministrar aulas particulares em escolas. Essas estratégias constituem recursos de sobrevivência frequentemente utilizados por estudantes de graduação e pós-graduação que desejam continuar na carreira acadêmica.

Infelizmente, essas estratégias para permanecer na carreira acadêmica, tanto no mestrado quanto no doutorado, associadas ao trabalho docente, acarretam um desgaste físico, mental e psicológico muito maior do que o enfrentado por pessoas que não precisam equilibrar, constantemente, a sobrevivência financeira com a produção científica. Uma fala da entrevistada Conceição Evaristo evidencia de forma marcante essa realidade: ao refletir sobre sua trajetória, ela relatou estar cansada de tanto lutar para alcançar seus objetivos; descreveu uma rotina exaustiva, que a fez chegar a um ponto em que se sentia esgotada e sem forças para continuar nessa corrida incessante. Assim, fica evidente que seu corpo e sua mente já não suportavam mais a sobrecarga de ter que provar constantemente sua competência para conquistar oportunidades profissionais.

Questiono-me: quantas mulheres negras docentes precisam chegar ao extremo do excesso de trabalho para demonstrarem sua competência profissional? Será que os

homens, independentemente de serem negros ou brancos, pois ainda assim encontram-se protegidos pelo patriarcado — não trazendo aqui, neste momento, o quesito racial — precisaram abdicar de suas vidas emocionais, familiares e do convívio com seus filhos para comprovarem sua capacidade intelectual e ocuparem espaços acadêmicos?

Essas docentes negras têm alargado caminhos por meio do desenvolvimento de projetos voltados para mulheres negras campesinas e estudantes negras com filhos, que precisam concluir seus cursos, mas não têm com quem deixar suas crianças em um ambiente seguro para que possam estudar e realizar pesquisas. Dessa forma, buscam-se projetos que viabilizem, por exemplo, a implementação de uma creche no campus do Centro de Formação de Professores (CFP), entre outras iniciativas.

Quando me refiro a “alargar caminhos”, expressão que aprendi com as minhas entrevistadas, trata-se de proporcionar estratégias de permanência que possibilitem a essas estudantes negras transformar suas trajetórias de vida por meio de uma formação acadêmica, com dignidade e considerando de maneira sensível suas reais necessidades.

Os relatos dessas docentes universitárias negras, apresentados nesta pesquisa, evidenciam a determinação em romper barreiras para tentar modificar o ambiente acadêmico, tornando-o mais humano e evitando a reprodução das violências que elas mesmas vivenciaram, ou, ao menos, buscando que, caso essas violências venham a ocorrer novamente, as estudantes consigam identificar o racismo e o sexismo, denunciar, contar com suporte para defender seus direitos e não apenas terem seus deveres cobrados.

Entre alguns resultados desta pesquisa, destaca-se que, mesmo alcançando a posição de docentes universitárias, essas mulheres nunca estiveram isentas de sofrer preconceito e discriminação racial. Afinal, como bem pontua Oracy Nogueira (1952), não está escrito em suas testas o título de “professora universitária doutora”, pois a marca racial manifesta-se primeiramente em sua aparência, despertando estranhamento diante da presença de um professor ou professora negra ocupando espaços intelectuais.

Concluir não é o que pretendemos fazer, pois uma pesquisa não se encerra definitivamente; ao contrário, ela inaugura o início de uma discussão que envolve a trajetória de diversas docentes negras de baixa renda, as quais encontraram na

carreira acadêmica uma oportunidade de ascensão social, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, transformando suas vidas e as de suas famílias. Ficou evidente, nesta pesquisa, que as docentes negras universitárias necessitam de reconhecimento, de modo que possam servir de incentivo para que outras mulheres também percorrem esse caminho acadêmico. Assim, será possível produzir dados científicos que embasam a necessidade de políticas efetivas voltadas à promoção da equidade de direitos nesses espaços acadêmicos para todos.

Além disso, busca-se demonstrar à sociedade brasileira que a dívida histórica que o país possui com as mulheres negras — que também contribuíram de maneira significativa para a construção desta nação — ainda está longe de ser quitada, e que essas mulheres são cidadãs que necessitam de melhorias específicas, assim como todos os profissionais da educação, sobretudo no que diz respeito às questões raciais. É imprescindível promover melhorias no ambiente educacional, em todos os níveis, que possibilitem o combate ao racismo e ao sexismo desde a formação inicial nas escolas e durante a graduação. Para tanto, é fundamental assegurar uma formação de qualidade para os educadores, construindo, assim, uma verdadeira democracia racial no país, e não apenas um simulacro.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Paulo Basílio de. **O direito à educação escolar para mulheres negras (Rio Grande do Norte, 1931-1964).** / Paulo Basílio de Alcântara. - 2022. 96 f.: il.

ALMEIDA, G., e S. de, & Alves, C. M. C. (2011). **Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas.** *Revista Educação em Questão*, 41(27). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4003>

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701160>. Acesso em: 16 out. 2025.

ALMEIDA, G. E. S. de, & Alves, C. M. C. (2011). Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. *Revista Educação Em Questão*, 41(27). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4003>

BRAGA DE OLIVEIRA, Ecilia; CHAGAS, Ângela Fabiola Alves. A invisibilidade dos Povos Indígenas no livro didático de Língua Portuguesa. *Fragmentum*, n. 64, p. 89-102, 2024/2025. DOI: 10.5902/2179219486727. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/86727>. Acesso em: 16 out. 2025.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos negros nas legislações educacionais do XIX .** *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, ISSN-e 1678- 4634, Vol. 42, Nº. 3, 2016.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **Réponses: pour une anthropologie réflexive.** Paris: Seuil, 1992

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

CASTRO, Laura. **Entre Irmandades e Coletivos: práticas editoriais de mulheres negras na Bahia.** *Vinco – Revista de Estudos de Edição*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 67–83, 2021.

CARVALHO 2005, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: A questão das Cotas no Ensino Superior.** São Paulo: Attar Editorial,2005.

CAPUCHO, Taís Cristina Jacinto. *Pregadoras e guerreiras invisíveis: mulheres indígenas e a colonização do Brasil.* Autora: Taís Cristina Jacinto Pinheiro Capucho.

CRUZ FILHO, Fernando Souza. Os habitantes invisíveis dos livros didáticos: contribuições antropológicas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história do Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/123456789/11940>. Acesso em: 16 out. 2025.

COMIN DE CARVALHO, Ana Paula; BALEN FERNANDES, Mariana. **O negro no Recôncavo da Bahia: reflexões sobre construções identitárias, retóricas de etnicidade, raça e cultura**. Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 007–034, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela M.S. Correa. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013

CHUMAHAR, Schuma; BRAZIL, Erico Verissimo de. **Dicionário das mulheres**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DIAS, José Augusto. **Gestão da escola**. In.: MENESES, João Gualberto de Carvalho[et.al.].

DINIZ, José Péricles. “Uma breve trajetória da imprensa no Recôncavo da Bahia durante o século XIX” (2009). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Uma%20breve%20trajetoria%20da%20imprensa.pdf> Acesso em: 20 de abr. 2020.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

FALCÃO Lessa, Rosana. **Nas malhas do fumo: cotidiano, família e trabalho feminino no Recôncavo fumageiro, 1870-1920** [Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022].

FERREIRA, Aline Santos. **Universitários Negros: um desafio diário de permanência**./ Aline Santos Ferreira -- 1.ed.-Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 196p.: il; 21cm.

FERREIRA, Naura S. C.; SILVA, Sérgio R.; MELEK, Maria I. **Gestão da educação e os desafios da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo

Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

KONKEL, Eliane Nilsen; CARDOSO, Maria Angélica; HOFF, Sandino. A condição social e educacional das mulheres no Brasil colonial e imperial. Dialnet, 2005.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2753805.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

LINS, Robson Oliveira. **A região de Amargosa : transformações e dinâmica atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos)** / Robson Oliveira. - Salvador, 2008.

LIMA, Adaíles Aguiar; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Reflexões acerca da educação do negro no Brasil: um olhar para a mulher negra. Revista Brasileira de Política e Gestão Educacional, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/13990/9902/45753>. Acesso em: 19 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**/Heloisa Luck.11.ed.-Petrópolis,RJ: Vozes,2013.Séries de Cadernos de Gestão.

MATTOS, L. A. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro, Aurora, 1958. 306 p

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

https://www.researchgate.net/publication/26421727_A_universidade_no_Brasil

MENENES, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pineira, 1998.

MELLO, Fábio Mansano de. **Notas sobre a desqualificação do trabalho docente**. **Revista Mediações Londrina**,v.11,N.1,p.199-212,Jan./Jun.2006.

MORAES, Lorena Lima de; SILVA, Roseane Amorim da; SIEBER, Shana Sampaio. **Os avanços da escolaridade feminina: de quais mulheres estamos falando?** SciELO Preprints, 2020.

MORAES, Lorena Lima de. SILVA Roseane Amorim da. SIEBER Shana Sampaio. Os Avanços da escolaridade Feminina: de quais Mulheres estamos falando?

MORAES, Lorena Lima de. SILVA Roseane Amorim da. SIEBER Shana Sampaio. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8337>

Submetido em: 2024-03-26 Postado em: 2024-04-08 (versão 1) (AAAA-MM-DD)

MUNANGA, Kabengele. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143 154. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select>. Acesso em: 01 fev. 2016.

NOSSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 4. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Ananda Vilela da Silva. **As potencialidades de mulheres negras na produção acadêmica.** Equatoria,,v.7.n 12.jan/jun./2020.ISSN:2446-5674.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Inscrições corporais negras e universidade: produção de sentidos e docência no Centro de Formação de Professores da UFRB, Amargosa-BA/Carlos Adriano da Silva Oliveira-2022.** 225 f.:il.

OLIVEIRA, Livia Miranda de; BASTOS, Liliana Cabral. **Narrando em colaboração: as construções discursivas de uma pessoa com afasia.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 247-267, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, L. E., Franco, J. E. (2016). **O Marquês de Pombal e a invenção do Brasil: coordenadas históricas.** Revista De Estudos De Cultura, 2(4).
<https://doi.org/10.32748/revec.v0i0.5446>

OLIVEIRA, Ananda Vilela da Silva. **As potencialidades de mulheres negras na produção acadêmica.** Equatorial,,v.7.n12.jan/jun./2020.ISSN:2446-5674.

OLIVEIRA, Livia Miranda de; BASTOS, Liliana Cabral. **Narrando em colaboração: as construções discursivas de uma pessoa com afasia.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 247-267, maio/ago. 2014.

REIS 2009,Dyane Brito Santos. **Para Além das Cotas: A permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior Como Políticas de Ação Afirmativa.2009.**Tese(Doutorado em Educação)—Universidade Federal da Bahia,2009.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas** [Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987]

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Formação do Gestor Educacional.** AIM Ribeiro. Arte & Ciência, 2005. 25, 2005. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. AIM Ribeiro.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

ROSA, Teresa da Fonseca. O Iluminismo e a expulsão dos jesuítas do Império Português: as reformas pombalinas e o plano de estudos menores. *Revista História: Questões & Debates*, Ponta Grossa, v. 67, n. 2, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/7091>. Acesso em: 16 out. 2025.

FRANCA, Rosemeire Fernandes. Educação feminina no Brasil Colônia: o discurso e a imagem nos conventos do século XVIII/Rosemeire Fernandes Franca. - Vilhena, 2024.

ROCHA, Olívia Candeia Lima. Educação, ensino de História e o combate à violência de gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 14, n. 27, p. 27-54, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12148>. Acesso em: 16 out. 2025.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira, HISTEDBR, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileir>

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONNI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus/**, (org)-4º ed.-São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO,2004.

SILVA, Bruna Camilo de Souza Lima e; CASTRO, Laura. **Patriarcado e teoria política feminista [manuscrito]: possibilidades na ciência política**. *Revista de Estudos de Edição*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2021.

SILVA, Débora Aparecida da. **A educação jesuíta e suas contribuições para o processo de colonização do Brasil**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 08, Ed. 03, Vol. 02, pp. 26-39. Março de 2023. ISSN:2448-0959,

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. **Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil)**. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018

SILVA, Leandro Henrique da. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesuitas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-metodos-ate-a-sua-expulsao>. Acesso em: 16 out. 2025.

SIRQUEIRA, Brenda Karolainy Penho. Educação, Libertação e Emancipação: perspectivas das mulheres negras no Brasil/Brenda Karolainy Penha Sirqueira.--- Marília,2022.79p.

SILVA, Ana Paula de Albuquerque. *Produção fumageira: fazendas e lavradores no recôncavo da Bahia 1774-1830* / Ana Paula de Albuquerque Silva. – Salvador, 2015. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

SCOTT, J. (2017). **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 20(2) Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quarteto: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. **O Descobrimento do Brasil**. Revista de História, São Paulo, v. 21, n. 43, p. 187–197, 1960.

SOUZA, Rebeca Santos de. **Mulheres negras, acesso e permanência no ensino superior público: desafios e construções para o serviço social**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SUCUPIRA STAMATTO, Maria Inês. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549–1910). Natal: UFRN, 2002. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

TRIVIFIOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928- T759Í. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nibaldo Silva Trivifios. --São Paulo : Atlas, 1987.

UFRB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA. **Caminhos, História e Memória**. 1.ed. Cruz das Almas:UFRB,2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2007.

VALERIEN, Jean. DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 8 ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília] Ministério da Educação e Cultura, 2002.
REFERÊNCIAS DE SITES E LINKS

VIEIRA, Maria Alice. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 411-423, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbBrDvds3tHHHFg36c6Z9B/>. Acesso em: 16 out. 2025.

1. NÚCLEO DO CONHECIMENTO. *Educação jesuíta*. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-jesuista>. Acesso em: 22 maio. 2025. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-jesuista.

- 2. HISTEDBR – Núcleo de Pesquisa em História da Educação.** *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.* Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 15 julho. 2024.
- 3. GELEDES.** *O racismo científico: falsa medida do homem.* Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAst67BhCEARIsAKKdWOkUFR-4LAt4x2eJb2ctQ-rryBC6BpPMh0SefaYcpjgg7eIbneQn_ooaAt-5EALw_wcB. Acesso em: 12 maio. 2023.
- 4. ENSINAR HISTÓRIA.** *Educação da mulher no Brasil colonial.* Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/educacao-da-mulher-no-brasil-colonial/#2>. Acesso em: 22 outubro. 2024.
- 5. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** *Amargosa (BA) – Panorama.* Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>. Acesso em: 20 setembro. 2024.
- 6. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** *Cidades e Estados.* Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?>. Acesso em: 28 julho. 2024.
- 7. UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** *Campus de Cruz das Almas: sede TRADI em CIiAS.* Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ccaab/noticias/23-campus-de-cruz-das-almas-sede-tradi-em-ciias>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- 8. UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** *Centro de Formação de Professores (CFP).* Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

APÊNDICE-QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO USADO NA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

1-Qual o seu nome e a sua idade? _____

2-Você trabalha?

() Sim. Na área de educação () Não.

() Não trabalha.

() Outra área. _____

3 – Qual sua renda familiar (em salários mínimos)?

() 1 – 5

() 6 – 10

() 10-15

4 – Com quem você mora?

() Família

() Companheiro (a)

() Amigos/as

() Sozinho/a

() Outro. _____

5- Como foi a sua infância e a sua adolescência?

6-Como a sua família contribuiu para a sua inserção na vida escola?

9-Como era a sua vida no período da graduação?

10-Você já trabalhou durante a sua graduação? Fazendo quais trabalhos? E no período da graduação você foi bolsista na Universidade?

11-Durante as suas pós-graduações (mestrado/doutorado) você teve alguma dificuldade específica, leia-se: financeira, social, falta de apoio emocional entre

outras questões que dão suporte para um bem estar pleno para desenvolver a sua pesquisa?

12- Descreva como ocorreu o processo de sua seleção para pleitear a sua vaga de docente na universidade e quais foram os desafios para assim passar na seleção?

13- Neste edital tinha reserva de cotas para os candidatos, você sabe e quais eram/foram esse requisitos para se adequar a eles? Você concorreu a esta vaga?

14- Quais foram as orientações para exercer a sua função de docente assim que adentrou a universidade?

15-Através do sistema de cotas para negros/negras muitos jovens se inseriram na universidade, qual o seu ponto de vista sobre as vantagens e desvantagens desse sistema? E quais são as outras modalidades de Ações Afirmativas que você tenha conhecimento?

16-Qual a importância e o significado para a educação e a sociedade brasileira sobre a inserção de estudantes negros no espaço acadêmico?

17-Qual dos Militantes Negros você utiliza em suas matérias para ministrar aulas com os seus alunos? E quais são as propostas de reivindicações que tanto lhe chama a atenção?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e
Africanos
Mestrado



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) _____,
a/o convidamos para participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada “A trajetória de professoras negras na UFRB: inserção e permanência a partir de uma análise interseccional”, de autoria e responsabilidade da mestrande Aline Santos Ferreira aluna do Mestrado no Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos (PÓS-AFRO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como orientador o Professor Doutor Marcio André de Oliveira dos Santos, professor e pesquisador da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e no Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar, em uma perspectiva interseccional, a trajetória de professoras negras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFBA), trazendo a sua trajetória acadêmica e social enquanto mulher negra dentro desta sociedade patriarcal.

Para a coleta de dados, faremos o questionário e a entrevista, que está embasada pelo método de História de Vida, aplicando um questionário como norteador juntamente com uma entrevista ao quais as professoras ficarão livres para darem as suas respostas. Importante ressaltar que a pesquisa poderá ser realizada virtualmente.

O convite e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), será encaminhado por e-mail, de forma individual, tendo previamente agendada as entrevistas a partir da disponibilidade de cada participante e assinatura dos TCLEs.

Por se tratar de um estudo de caso, que terá o Método História de Vida, as observações serão registradas em diário de campo, destinado apenas para esse fim. As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora com objetivo de registrar e preservar a integridade da conversação, facilitando a análise das informações e a compreensão das discussões pela pesquisadora. Ao final da entrevista, a pesquisadora fará o *download* dos dados e os armazenará em uma pasta específica da pesquisa, a qual apenas a pesquisadora terá acesso.

As informações serão utilizadas somente com a finalidade de pesquisa, sendo os dados armazenados por um período de 5 anos pela pesquisadora responsável e após este período serão destruídos. A publicação dos resultados da pesquisa pode conter transcrições das falas, e será mantido o anonimato sobre sua identidade e nomes originais para aquelas pessoas que fizerem a autorização. Para garantir esse anonimato, não serão veiculados os nomes ou os cargos das(os) participantes da³

³ Largo. 02 de Julho, 42, Centro - Salvador - Bahia - Brasil. CEP: 40.060-055

tel: +5571-3283-5504 | posafro@ufba.br / www.posafro.ufba.br

pesquisa, ou qualquer outro meio de identificação, na apresentação e publicação dos resultados.⁴

Com relação aos riscos decorrentes da sua participação e segundo a Resolução nº 466/12, toda pesquisa que envolva seres humanos implica em algum tipo de risco, seja ele físico, moral, intelectual, psíquico, social. Esta pesquisa pode apresentar riscos de origem psicológica, intelectual ou emocional, tais como, constrangimento ou vergonha ao responder perguntas; cansaço; aborrecimento e stress; quebra do anonimato, confidencialidade e privacidade.

Para eliminar ou minimizar estes riscos, será assegurado às participantes da pesquisa a garantia de dignidade e do anonimato; a participação voluntária e o direito de interromper a sua participação antes e durante a coleta de dados, sem precisar justificar a sua decisão, caso se sinta constrangida ou tenha dificuldade em expor suas dificuldades e opiniões. A publicação dos resultados será feita de forma a não possibilitar a identificação das participantes, exceto nos casos em que haja autorização prévia. Importante salientar que a Universidade Federal da Bahia, dispõe de atendimento médico e psicológico para eventuais necessidades durante a pesquisa. Para as participantes das entrevistas, no momento que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anuindo com sua participação na presente pesquisa, também se compromete com o dever de confidencialidade e privacidade quanto aos dados debatidos entre as participantes durante a realização da mesma, como forma de buscar assegurar tais aspectos éticos para todos os participantes.

Após o consentimento em participar da pesquisa, os participantes têm o direito e liberdade de se retirar antes e durante a fase de coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a mesma. Também não terá despesas ou remuneração decorrentes dessa pesquisa. Os dados serão analisados e publicados e a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardado sob absoluto anonimato, exceto em casos previamente autorizados.

É importante ressaltar que todas as participantes terão oportunidade de sanar suas dúvidas e disporão de tempo para que suas participações sejam decisões autônomas. Além disso, a pesquisadora executora estará atenta a possíveis limitações de autonomia das participantes assegurando-lhes que a participação, a não participação, ou mesmo a desistência após fornecer o consentimento, não acarretará qualquer tipo de represália, conforme IV.6 da Resolução nº 466/2012 e Seção I, Art. 11 da Resolução nº 510/2016. A pesquisadora também garante a todas as participantes a assistência integral e indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço Rua Costa Brito, 417, Centro, Jequié-BA, 45.200-040, ou pelo telefone (73) 98853-5290, ou ainda por e-mail ninesafera@gmail.com.

Com relação aos benefícios, esta pesquisa poderá resultar na potencialização da ampliação das formas de compartilhar experiências práticas teórico-metodológicas no espaço universitário e fora dele, no que diz respeito as pesquisas em gênero e raça, a partir da existência de grupos de pesquisa e coletivos feministas negros acadêmicos. Além dos benefícios institucionais, destaca-se os benefícios acadêmicos, visto que a pesquisa pode somar ao campo de estudos em epistemologias feministas negras, feminismo negro, e na temática dos estudos decoloniais, decorrentes de experiências de coletivos feministas negros acadêmicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pela(o) Sr^a. assim como pela pesquisadora responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida à vossa senhoria.

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar, sabendo que não ganharei nada e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pela pesquisadora responsável, sendo uma via para mim e outra para a pesquisadora.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ E IMAGEM PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo o uso da gravação sonora da minha voz e uso da gravação da minha imagem para finalidades somente atreladas a esta pesquisa, sabendo que será garantido o sigilo em todas as suas etapas e que somente a pesquisadora terão contato com estas gravações.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE

Eu, _____, comprometo-me com o dever de confidencialidade e privacidade quanto aos dados debatidos entre os participantes durante a realização da roda de conversa, como forma de buscar assegurar tais aspectos éticos para todas as participantes.

 **Data:** ____/____/____

Assinatura da/o participante

Assinatura da pesquisadora