



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades

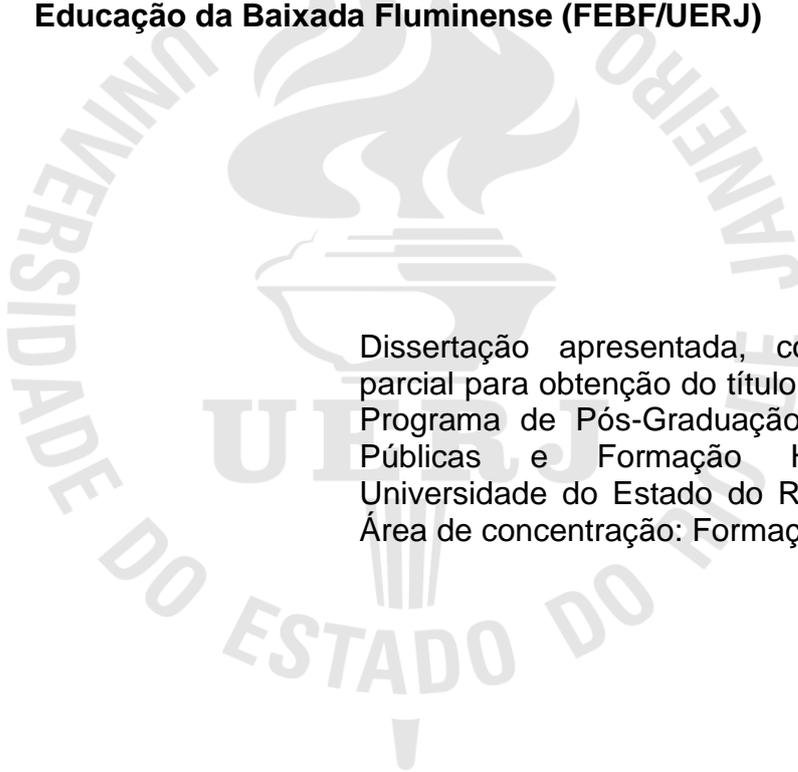
Larissa Fernandes Pereira

**Narrativas de resistências: mulheres negras e cotas raciais na  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)**

Rio de Janeiro  
2023

Larissa Fernandes Pereira

**Narrativas de resistências: mulheres negras e cotas na Faculdade de  
Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Giovanna Marafon

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P439 Pereira, Larissa Fernandes.  
Narrativas de resistências: mulheres negras e cotas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)/ Larissa Fernandes Pereira. – 2023.  
279 f.

Orientadora: Giovanna Marafon.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Centro de Educação e Humanidades.

1. Mulheres Negras – Teses. 2. Sistema de cotas – Teses. 3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Teses. I. Marafon, Giovanna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

bs

CDU 396

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Larissa Fernandes Pereira

**Narrativas de resistências: mulheres negras e cotas na Faculdade de  
Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Giovanna Marafon (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Janaina Damaceno

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jessica Coelho de Lima Pereira

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosangela Malachias

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sílvia e Nilson.  
Sempre para vocês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Sílvia e Nilson, por toda a dedicação, apoio, puxões de orelha, conselhos, compreensão, amor e carinho. Obrigada por estarem sempre segurando minha mão e me incentivando a conquistar meus sonhos. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Vocês são os melhores pais que eu poderia ter. Um agradecimento especial à minha mãe por parte das referências e pelas conversas sobre o mestrado.

Ao meu companheiro, Raul, pelo amor, carinho, dedicação e preocupação. Seu apoio foi fundamental, principalmente nesses quatro meses morando juntos. Obrigada pelos momentos de riso, por aguentar meu mau humor diário, por compreender o período difícil que enfrentei/ enfrento e por me ajudar na respiração nos momentos de ansiedade.

À Antonieta, Beatriz, Carolina, Luíza, Maria, Marielle, Tereza (nomes fictícios das entrevistadas) por compartilharem suas trajetórias de vida, escolar e na universidade. Vocês são mulheres inspiradoras! Sou muito grata por pesquisar com vocês e conhecê-las um pouco.

À minha orientadora, Giovanna Marafon, pelas leituras atentas, dedicação, apoio e compreensão (nesses últimos meses foi fundamental). Agradeço por todo o aprendizado nesses três anos de mestrado. A pesquisadora que sou hoje se constituiu muito por conta da sua orientação.

Às membras da banca, Janaina Damaceno, Rosangela Malachias e Jéssica Pereira, por aceitarem fazer parte da banca da defesa da dissertação.

À Priscila Elisabete Silva, Julvan Moreira e Janaina Damaceno por terem participado da minha banca de qualificação do mestrado e terem compartilhado seus conhecimentos. Agradeço as contribuições que foram fundamentais para muitas das reflexões deste trabalho final.

Ao grupo de orientação e todos que passaram por ele (Juliana, Júlia, Yago, Letícia, Andrea, Michelle, Daniele, Priscila, Yohanna e Roberta) por terem contribuído com o trabalho, pelo compartilhamento de conhecimento e serem um importante suporte durante o mestrado.

Às/aos meus avós: Alzira, Alcir (in memoriam), Marlene (in memoriam) e Antônio por terem sido sempre avós presentes, que contribuíram muito para minha formação enquanto pessoa.

Às minhas amigas, Flávia e Janice, pelos momentos de descontração, pelas conversas no *whatsapp*, pelo apoio, incentivo e torcida. Um agradecimento especial à Flávia pelas nossas trocas sobre este trabalho.

À Gabriela Salomão Alves Pinho por ter falado para mim em 2019: “Larissa, tem um programa que é a sua cara, o PPFH”. Agradeço por seu incentivo e por ter sido uma professora/orientadora tão importante na minha jornada no IFRJ- *campus* Duque de Caxias.

À Stephany Petronilho Heidelmann e Maria Celiana Pinheiro Lima por terem me incentivado durante toda a minha graduação no IFRJ- *campus* Duque de Caxias.

Agradeço por todo o aprendizado que tive durante os anos na iniciação científica sob a orientação de vocês e da Gabriela.

À Luana Luna Teixeira por na banca do meu Trabalho e Conclusão de Curso na Licenciatura em Química ter me incentivado a tentar o mestrado no PPFH. Agradeço por sua contribuição no TCC, foi fundamental para que eu começasse a estudar as relações raciais.

As participantes do Grupo de Pesquisa em feminismos, relações raciais, deficiência e outras dissidências (GIRA) pelas importantes contribuições para a pesquisa.

À Marcela Toledo, pelo apoio, incentivo e compartilhamento de conhecimento durante o mestrado.

Às colegas e colega do mestrado, Bárbara Freire, Thaise e Vagner pelas trocas de conhecimento e pelo companheirismo quando fazíamos e apresentávamos os trabalhos das disciplinas.

Às/aos professoras/es do PPFH que tive oportunidade de ter aula- obrigada por todo o conhecimento compartilhado.

À Elaine Mateus e Luciano pelo apoio a pesquisa e pela disponibilidade de vocês para a reunião que tivemos sobre a pesquisa.

À toda a minha família que é presente na minha vida. Agradeço por todo amor, carinho e momentos de descontração. Um agradecimento especial a minha prima, Rebecca, pelas conversas e companheirismo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pela bolsa concedida.

Estrelas humanas  
Criadas das estrelas, reluzimos sob a lua.  
De Oxum somos a doçura e de Obá a bravura.  
De tanto que tentaram nos apagar, hoje trançamos nossa cultura.  
Construímos a história sendo a fundição e a estrutura.  
Repintamos a beleza, fomos tinta e moldura.  
Temos ritmo, poder e estatura.  
Somos rainhas que vestem armadura e lutam suas próprias batalhas.  
Somos a essência da natureza, o reluzir do aço e o corte da navalha.  
Nós geramos o mundo, criamos o fogo e nos batizamos no leito do Nilo.  
Tentaram nos profanar, mas nós sempre resistimos.  
Resistimos ao pior dos males, estamos sempre buscando a nossa plena liberdade.  
E não vamos parar, nós pretas nunca iremos parar.  
Cuidamos dos nossos e rezamos pelos que tiveram o seu fim no mar.  
Celebramos nossas conquistas, mas ainda temos muito o que reivindicar.  
Queremos paz, reparação e acesso à educação.  
Seremos professoras, doutoras, mestras e o quisermos ser.  
Viemos e vamos fazer acontecer. Chega de nos negar, chega de nos curvar.  
Somos feitas de ouro e bronze e merecemos brilhar.

*Sophia Bispo*

## RESUMO

PEREIRA, Larissa Fernandes. *Narrativas de resistência: mulheres negras e cotas raciais na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)*. 2023. 279f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação de Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

A política de cotas no ensino superior é um mecanismo de ação afirmativa em que são reservadas vagas para grupos subalternizados, como para pessoas negras. A UERJ é reconhecida pelo seu pioneirismo na implementação das cotas, tendo o primeiro vestibular com reserva de vagas em 2003. Desde então, políticas de permanência foram elaboradas, pois não basta garantir o acesso ao ensino superior, as/os cotistas devem poder permanecer e concluir a graduação. Para isso, a instituição deve entender e ouvir as/estudantes cotistas. Esse trabalho realizou uma pesquisa COM, com a escuta das narrativas de resistência de mulheres negras, cotistas e periféricas. O objetivo é entender os impactos da política de cotas e como essa política é lida e vivenciada por estudantes do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Para isso, foram realizadas sete entrevistas - chamadas conversas - no ano de 2022 em que as sujeitas compartilharam narrativas sobre racismo na escola, trajetórias de vida antes de ingressar na universidade, vivência em pré-vestibular social, como é ser moradora de periferia, percepções antes e depois de ingressar na FEBF sobre as cotas, como é estudar em uma universidade na Baixada Fluminense, melhorias da política de cotas, permanência na graduação, vivência na FEBF, como foi cursar a graduação durante o ensino remoto na pandemia, entre outros assuntos. Para a abordagem teórico-metodológica foram pesquisadas preferencialmente autoras/es negras/os, sobretudo mulheres negras. Por conta do racismo genderizado vivenciado pelas sujeitas da pesquisa, as análises valeram-se da interseccionalidade como uma sensibilidade analítica, por conta do cruzamento entre raça, classe, território, experiência de ser cotista e gênero. Além disso, considerando que não há neutralidade na pesquisa, foi utilizada a análise de implicações e a branquitude enquanto dispositivo analítico. As intelectuais entrevistadas elaboraram sugestões para o aprimoramento da política de cotas, para melhoria da experiência enquanto alunas cotistas, compartilharam desafios que vivenciaram e que, em algumas situações, quase culminou na desistência do curso, e apontaram os fatores para a permanência na graduação. Com as narrativas ouvidas, foi possível perceber que a permanência vai além do auxílio financeiro, há uma política de permanência que não é apenas lei; ela está relacionada com as relações interpessoais e com a comunidade da FEBF, com o sentimento de pertencimento ao território e à universidade, bem como com a afetividade. A FEBF foi um local onde aconteceram processos de empoderamento, autoconhecimento, elevação da autoestima, reconhecimento e reafirmação da identidade negra, desconstrução de preconceitos e autopercepção positiva. Um dos problemas enfrentados pelas entrevistadas na FEBF foram os olhares estranhos de pessoas não cotistas e a falta de informação sobre cotas e auxílios.

Palavras-chave: Mulheres negras. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Interseccionalidade. Cotas no ensino superior. Crítica à branquitude.

## ABSTRACT

PEREIRA, Larissa Fernandes. *Narratives of resistance: black women and racial quotas in the Faculdade de Educação da Baixada Fluminense* (FEBF/UERJ). 2023. 279f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação de Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

The quota policy in higher education is an affirmative action mechanism in which places are reserved for underprivileged groups, such as black people. UERJ is recognized as a pioneer in the implementation of quotas, having its first entrance exam with reserved places in 2003. Since then permanence policies have been elaborated, because it is not enough to guarantee access to higher education, the quota students must stay on and finish their degrees. For this, the institution must understand and listen to the quota students. This work carried out a research WITH, listening to the resistance narratives of black, quota-holding and peripheral women. The objective is to understand the impacts of the quota policy and how this policy is read and experienced by undergraduate students of the Pedagogy course of the Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. To this end, seven interviews - called conversations - were carried out in the year 2022 in which the women shared narratives about racism at school, life trajectories before entering university, experience in social pre-vestibular, what it is like to live in the periphery, perceptions before and after entering the FEBF about the quotas, how it is to study in a university in Baixada Fluminense, improvements of the quota policy, staying in the university, experience in the FEBF, how it was to attend the graduate school during remote education in pandemic, among other issues. For the theoretical and methodological approach, were researched preferentially black authors, especially black women. Because of the genderized racism experienced by the research women, the analyses made use of intersectionality as an analytical sensibility, because of the intersection between race, class, territory, the experience of being a quota student and gender. In addition, considering that there is no neutrality in research, the analysis of implications and whiteness as an analytical device. The interviewed intellectuals elaborated suggestions for the improvement of the quota policy, for the improvement of their experience as quota students, shared challenges they had experienced, which, in some situations, almost led to dropping out of the course, and pointed out the factors for remaining in the university. With the narratives heard, it was possible to realize that the permanence goes beyond financial aid, there is a permanence policy that is not only law; it is related to interpersonal relationships and the FEBF community, with the feeling of belonging to the territory and the university, as well as affectivity. The FEBF was a place where processes of empowerment, self-knowledge, elevation of self-esteem, recognition and reaffirmation of black identity, deconstruction of prejudices and positive self-perception took place. One of the problems faced by the interviewees at the FEBF were the strange looks from people who were not quota student and the lack of information about quotas and aid.

Key-words: Black women. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Intersectionality. Quotas in higher education. Criticism of whiteness.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição das mulheres que responderam ao questionário. ....	99
Quadro 2- Descrição das mulheres que participaram das conversas. ....	107
Quadro 3- Instituições públicas que oferecem cursos de graduação na Baixada e os cursos oferecidos. ....	172
Quadro 4- Comparação das vivências das sujeitas da pesquisa com a FEBF em relação às vivências de cotistas em outros trabalhos. ....	229

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto do prédio da FEBF.....	164
Figura 2- Muro do prédio principal da FEBF.....	165
Figura 3- Quadra poliesportiva da FEBF.....	166
Figura 4- Grafite na parede da quadra poliesportiva da FEBF.....	167
Figura 5- Grafite no muro da quadra poliesportiva da FEBF.....	168
Figura 6- Pátio no térreo do prédio principal da FEBF.....	169
Figura 7- Linha do tempo com os pontos relevantes para a pesquisa.....	191
Figura 8- Formas de ingresso pelo vestibular na UERJ e suas respectivas percentagens de reserva de vagas.....	207
Figura 9- Exposição Escreviver.....	225
Figura 10- Exposição “Escreviver”.....	226
Figura 11- Exposição “Escreviver”.....	227
Figura 12- Foto de Carolina Maria de Jesus.....	272
Figura 13- Ilustração de Maria Firmina dos Reis.....	273
Figura 14- Ilustração de Luiza Mahin.....	274
Figura 15- Foto de Marielle Franco.....	274
Figura 16- Foto de Antonieta de Barros.....	276
Figura 17- Ilustração de Tereza de Benguela.....	277
Figura 18- Foto de Beatriz Nascimento.....	278

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gráfico da taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente no Brasil de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino e por cor e raça.....	156
Gráfico 2- Taxa de frequência líquida no ensino superior da população do Brasil com idade entre 18 e 24 anos considerando raça e gênero .....	157
Gráfico 3- População do Brasil de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por sexo e cor ou raça. ....	158
Gráfico 4- Publicações sobre a vivência de estudantes cotistas negras/os na UERJ entre 2005 e 2022. ....	190

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
1.1	Os desafios da escrita.....	21
1.2	A potência dos questionamentos.....	24
1.3	Pesquisadora ex-aluna cotista.....	40
<b>2.</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>50</b>
2.1	Por que utilizar a categoria analítica raça? Considerações sobre essa escolha.....	50
2.2	A construção de uma pesquisadora branca crítica da branquitude	52
2.3	Se eu não sou branca, eu sou o quê? Hierarquia interna da branquitude na cidade do Rio de Janeiro a partir da minha vivência	59
2.4	Crítica à branquitude e a pesquisa em relações raciais: ética na pesquisa.....	71
2.5	O mestrado em meio à pandemia de COVID-19.....	75
2.6	Análise de implicações e pesquisa-intervenção.....	83
2.7	Como cheguei às sujeitas da pesquisa: pesquisa com a FEBF.....	95
2.8	O processo de elaboração do roteiro de questões principais.....	101
<b>3.</b>	<b>“[...] SER COTISTA É DESPERTAR A CONSCIÊNCIA DO QUE É SER NEGRO, DO QUE É SER MULHER” (CAROLINA): POLÍTICA DE COTAS E MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL.....</b>	<b>105</b>
3.1	“Mulheres negras da Baixada não são ouvidas com frequência” (Luíza): “PesquisarCOM” mulheres, negras, cotistas e periféricas	105
3.1.1	<u>Carolina</u> .....	112
3.1.2	<u>Maria</u> .....	113

3.1.3	<u>Marielle</u> .....	115
3.1.4	<u>Antonieta</u> .....	115
3.1.5	<u>Tereza</u> .....	119
3.1.6	<u>Luíza</u> .....	121
3.1.7	<u>Beatriz</u> .....	123
3.2	<b>“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”:</b> definindo as ações afirmativas e a política de cotas raciais	125
3.3	<b>“Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”:</b> a luta do movimento negro por ações afirmativas .....	136
3.4	<b>“O meu processo de formação de graduação começou no PVNC” (Carolina):</b> Do pré-vestibular social à universidade .....	140
3.5	<b>“Você não vai entrar na faculdade pública, você vai trabalhar na caixa de supermercado aqui perto mesmo” (Tereza):</b> As ações afirmativas como forma de enfrentamento às desigualdades raciais e educacionais .....	146
4.	<b>“[...] NÃO TRABALHO MAIS COMO EMPREGADA DOMÉSTICA E VIVO UMA VIDA DIGNA PORQUE ANTES EU SOBREVIVIA, EU NÃO VIVIA” (ANTONIETA):</b> DA INTERIORIZAÇÃO DA UERJ ÀS COTAS NA FEBF/UERJ .....	162
4.1	<b>Breve história da UERJ e FEBF:</b> a interiorização da UERJ para “PeriFEBFria” .....	162
4.2	<b>“Tem uma identidade. [...] A FEBF é diferencial” (Carolina):</b> vivências cotistas em uma universidade na Baixada Fluminense ..	172
4.3	<b>“O que salvou foi a UERJ” (Antonieta):</b> Ações afirmativas na FEBF/UERJ e o pioneirismo no Brasil .....	189
5.	<b>“A GENTE TEM QUE TÁ ALI LUTANDO PARA SE MANTER, MANTER A NOSSA SAÚDE FÍSICA, MENTAL” (MARIA):</b> AS LUTAS SENDO ESTUDANTE COTISTA .....	227

5.1	<b>Ser cotista na FEBF/UERJ: dificuldades, estratégias de permanência e sugestões para o aprimoramento da política de cotas</b> .....	208
5.2	<b>“[...] foi desafiador porque eu não tinha, eu moro em comunidade, eu só tinha o celular” (Maria): impactos do ensino remoto na pandemia da COVID-19</b> .....	231
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	238
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	249
	<b>ANEXO I- PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE</b> .....	266
	<b>ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO</b> .....	267
	<b>ANEXO III- ROTEIRO DAS QUESTÕES PRINCIPAIS DAS CONVERSAS</b> .....	269
	<b>ANEXO IV- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CONVERSA</b> .....	270
	<b>ANEXO V- BREVE BIOGRAFIA DAS MULHERES NEGRAS QUE INPIRARAM A IDENTIFICAÇÃO DE NOMES PARA AS SUJEITAS NA PESQUISA</b> .....	272

## INTRODUÇÃO

Escolhemos uma à outra  
 e as fronteiras das batalhas de cada uma  
 a guerra é a mesma  
 se perdemos  
 um dia o sangue das mulheres coagulará  
 sobre um planeta morto  
 se vencermos  
 não há como saber  
 procuramos além da história  
 por um encontro mais novo e mais possível.  
 (LORDE, 2021, p. 153)

A introdução de um texto é a parte mais difícil, na minha opinião. É o momento de contar um pouco da pesquisa, mas com poucos detalhes. Vejo como um convite à/a leitora/o. Fiquei pensando em como iniciar por dias - queria que você, leitora/o, lesse e tivesse interesse em continuar se aventurando na leitura.

Para isso, trago uma proposta de escrita acadêmica mais liberta, assim como a intelectual bell hooks propõe fazer com a educação no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2019) - proponho a transgressão com “rigor ético/estético/político” (ROLNIK, 1993, p. 6), conforme proposto por Suely Rolnik (1993). Todas/os partimos de um lugar, não há neutralidade em um trabalho acadêmico.

Por isso, neste trabalho invoco uma escrita implicada (a partir da análise de implicações) e comprometida com o rompimento da colonialidade, sabendo que é um processo de aprendizagem, afinal, durante toda a minha trajetória escolar e acadêmica o conhecimento foi de pessoas brancas, sobretudo homens euro-estadounidenses. Por isso, sei que realizar esse trabalho foi o primeiro passo do meu comprometimento com a decolonialidade como um projeto político-acadêmico (BERNARDINO-COSTA et al., 2020).

Como foi que se constituiu em mim o interesse pelos estudos das relações raciais, mulheres negras e cotas raciais? Ora, não foi da noite para o dia, mas para isso precisou acontecer um terremoto de grandes proporções, como Frankenberg (2004) comenta em seu livro.

Em relação ao terremoto, quero fazer duas considerações: a primeira é que os terremotos normalmente ocorrem no encontro de duas placas tectônicas, ou seja, na fronteira de duas placas. Enquanto uma mulher, branca (mestiça, com traços indígenas), brasileira, cisgênera, heterossexual, gorda, periférica e residente do 3º

mundo (obrigada, Gloria Anzaldúa pela carta às mulheres escritoras do terceiro mundo) sempre estive na fronteira: morei por 32 anos no primeiro bairro (Vigário Geral) que faz fronteira com Duque de Caxias - território que pesquiso, não sou uma branca “branquíssima” (SCHUCMAN, 2020) - seria “encardida” (SCHUCMAN, 2020)? Se eu não sou branca, eu sou o quê? Por que sou mais clara que meus pais? A rua onde morei em Vigário Geral tinha a minha casa como uma fronteira que dividia a rua em maioria de pessoas brancas de um lado e maioria de pessoas negras do outro - morei na parte com maioria de pessoas brancas. Por que comento sobre a ideia de fronteira? Porque o abalo sísmico demorou - 30 anos – a acontecer por conta dos “pactos narcísicos da branquitude” (BENTO, 2014a), do racismo estrutural e institucional. Mas aconteceu. E que bom que aconteceu porque trouxe transformações para minha vida pessoal e para o meu fazer enquanto docente e pesquisadora. Trouxe autodescoberta, autoconhecimento e (trans)formações.

Esse terremoto me permitiu ter “empatia pelos pontos de vista” (COLLINS, 2015, p. 35) e comecei a enxergar a desigualdade no Brasil para além da classe social - aprendi a pensar nas questões sociais e de injustiça social por intermédio de uma lente diferente, em uma perspectiva interseccional em que não há apenas um marcador social de diferença, opressão e desigualdade na vida de qualquer grupo e, aqui, especialmente dos grupos subalternos. Na verdade, há um cruzamento entre marcadores e essa visão é necessária para compreender as dores, dificuldades e violências que vivenciam as mulheres negras. E é nesse momento que entra a segunda consideração: após um abalo sísmico de grandes proporções, há os tremores secundários - até os momentos finais de escrita deste trabalho ainda tive esses tremores e estou segura de que continuarei tendo.

Apesar de terremotos serem catástrofes, enxergo esses que me atravessaram de forma positiva - é sinal de que estou aprendendo e escutando aquelas/es que tiveram seus direitos alijados (e ainda hoje têm). E é a partir da revolta de não sermos todas/os iguais, perante a lei, como afirma a Constituição Federal de 1988, que decidi “pesquisarCOM” (MORAES, 2014) mulheres negras com o objetivo entender quais os impactos da política de cotas raciais e como essa política é lida e vivenciada por mulheres negras e periféricas que são estudantes cotistas do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias.

Como diz Audre Lorde, no poema no início desta introdução, “escolhemos uma à outra/ e as fronteiras das batalhas de cada uma/ a guerra é a mesma”- a guerra ao

racismo e à injustiça racial é a mesma e as pessoas brancas têm a responsabilidade de entrar nessa guerra em outro lugar, que não causando-a. Afinal, no grupo racial branco, nos beneficiamos do colonialismo e continuamos nos beneficiando do racismo com os privilégios da branquitude (no meu caso, principalmente os privilégios simbólicos). Só dessa forma podemos construir um movimento feminista coletivo que seja comprometido com a valorização das diferenças e complexidades (hooks, 2019c). Como afirma bell hooks, só dessa forma “a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir” (hooks, 2019c, p. 149).

Após reflexões, pesquisa e estudo, cheguei ao seguinte problema de pesquisa que busco debater ao longo desta dissertação: como as cotas raciais estão sendo vivenciadas por mulheres negras periféricas estudantes do curso de pedagogia da FEBF/UERJ?

Portanto, convido você, cara/o leitora/o, a um mergulho nas narrativas de resistência de sete mulheres negras, periféricas e alunas cotistas da FEBF/UERJ, assim chamadas neste trabalho: Marielle, Luiza, Tereza, Antonieta, Carolina, Beatriz e Maria<sup>1</sup>. Para conhecer essas narrativas segui um roteiro semiestruturado de questões principais, que denomino nesta pesquisa como conversas - todas as sujeitas da pesquisa comentaram que se sentiram à vontade durante a conversa.

Nessas conversas as intelectuais compartilharam a vivência na FEBF/UERJ (dificuldades e desafios), racismo na escola, vivência no pré-vestibular social, como é estudar em uma universidade na Baixada Fluminense, como é ser moradora de periferia, como é cursar uma graduação em meio ao ensino remoto na pandemia, aprimoramento da política de cotas (as entrevistadas deram sugestões com o intuito de melhorar as cotas), permanência na graduação (estratégias que elaboraram), trajetórias de vida antes de ingressar na universidade, entre outros assuntos.

Para as análises, considerei a interseccionalidade como uma “sensibilidade analítica” (AKOTIRENE, 2019) em que os marcadores de raça, classe, território e ser cotista se cruzam nas vidas das sujeitas da pesquisa e qual é a relação deles com as vivências delas como cotistas na FEBF/UERJ.

---

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios e inspirados nas mulheres negras: Marielle Franco, Luiza Bairros, Tereza de Benguela, Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Beatriz Nascimento e Maria Firmina dos Reis. Para saber mais sobre as sujeitas da pesquisa ir para capítulo 3. Para saber mais das mulheres que inspiraram a identificação das sujeitas da pesquisa ir ao Anexo V.

Vivemos por quatro anos (de 2018 a 2022) um período muito difícil, de ameaça aos direitos conquistados com árduas lutas, em que a política de cotas e a permanência de estudantes cotistas foi também ameaçada. As pessoas que resistiram e se opuseram a mais um mandato do presidente anterior, elegendo Luís Inácio Lula da Silva<sup>2</sup>, em 2023 estão com esperança de um Brasil melhor, mas não podemos esquecer o que vivenciamos - por isso é necessária a realização de trabalhos sobre as cotas raciais considerando a perspectiva de mulheres negras, já que como Lélia Gonzalez (2020) afirma, vivem uma dupla discriminação: racismo e sexismo. Precisamos pensar nas políticas públicas a partir da perspectiva da interseccionalidade - não dá mais para formular política pensando apenas na classe social.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo principal**

Conhecer os impactos da política de cotas raciais e como essa política é lida e vivenciada por mulheres negras e periféricas que são estudantes cotistas do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias.

### **Objetivos específicos**

- Conhecer como as sujeitas da pesquisa lidaram com as opressões advindas dos diversos marcadores de desigualdade que se interseccionam – raça, gênero, classe, idade, território e ser cotista – na experiência universitária;
- Verificar por intermédio das narrativas das sujeitas da pesquisa como a FEBF/UERJ tem lidado com as questões relacionadas à política de cotas raciais;

---

<sup>2</sup> Atualmente o Brasil vivencia uma polarização política: de um lado há apoiadores do ex- presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) e do outro pessoas que desaprovaram, resistiram e lutaram pela mudança com o fim do governo do ex- presidente Jair Bolsonaro (2018-2022). Como afirma Finguerut e Silva (2020, p. 84) “o governo de Jair M. Bolsonaro não só se alinha a uma mentalidade retrograda e racista como também instrumentaliza (por meio de estratégias populistas e nacionalistas) o descontentamento de parte dos brasileiros frente aos desafios de um regime democrático em favor de um projeto de poder disruptivo”.

- Identificar e analisar as estratégias de permanência na universidade elaboradas pelas sujeitas da pesquisa;
- Investigar, a partir das narrativas das sujeitas da pesquisa, se o curso de Pedagogia da FEBF/UERJ promove uma educação antirracista.

Nessa direção, com o intuito de aprimorar a política de cotas pensando nas especificidades de mulheres negras periféricas; considerando a ética das nossas ações, proposta por bell hooks (2019a), quando pesquisamos grupos raciais diferentes do nosso - “se nosso trabalho será usado ou não para reforçar e perpetuar a dominação” (hooks, 2019a, p. 101) - e a branquitude enquanto um dispositivo analítico (SILVA, 2017; SILVA, 2020), estruturo esta dissertação em cinco capítulos.

No capítulo 1, apresento meu percurso até chegar à pesquisa em tela e, conseqüentemente, ao problema de pesquisa. Para isso abordo os desafios da escrita, minha trajetória escolar e acadêmica e a experiência enquanto aluna cotista. Este capítulo não tem a intenção de ser um memorial; quero que vocês saibam a minha visão antes, durante e depois do terremoto de grandes proporções - faz parte da abordagem teórica- metodológica proposta.

No capítulo 2, apresento a construção das referências para percorrer o caminho teórico-metodológico. Comento sobre por que utilizar raça como categoria analítica, sobre minha construção enquanto uma pesquisadora branca crítica da branquitude, hierarquia interna da branquitude na cidade do Rio de Janeiro, considerando minha vivência, ética na pesquisa, como foi realizar o mestrado em meio à pandemia de COVID-19 (e como influenciou na construção do caminho), análise de implicações, pesquisa intervenção, a pesquisa realizada com a FEBF para chegar às sujeitas da pesquisa e o processo de elaboração do roteiro de entrevista.

No capítulo 3 enuncio o conceito pesquisarCOM (Moraes, 2014) na pesquisa, a realização das conversas, a apresentação das mulheres entrevistadas, as ações afirmativas (mais especificamente a política de cotas) e o pré-vestibular social. Nesse capítulo começo a inserir excertos das conversas com as sujeitas da pesquisa.

No capítulo 4, apresento uma breve história da UERJ e da FEBF, vivências das estudantes como cotistas em uma universidade na Baixada Fluminense e ações afirmativas na FEBF (política de cotas, auxílio permanência e outros auxílios).

No capítulo 5, apresento as lutas em ser estudante cotista- as dificuldades, estratégias de permanência e sugestões de aprimoramento da política de cotas- e as

vivências enquanto alunas de graduação durante o ensino remoto na pandemia da COVID- 19.

É importante ressaltar que a legislação no Brasil no que concerne à política de cotas e às políticas de permanência na universidade têm sido modificadas com rapidez, principalmente no período em que realizei a pesquisa, o que aconteceu também na UERJ. Conforme as instituições ocupam o lugar de escuta e aprendem com as vivências de estudantes cotistas - como as apresentadas nesta pesquisa, a legislação pode se aprimorar ao longo do tempo.

## 1. OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

### 1.1 Os desafios da escrita

Não há necessidade de que as palavras infestem nossas mentes. Elas germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas. Elas murcham nas torres de marfim e nas salas de aula. Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. (ANZALDÚA, 2000, p. 235)

Início o texto desta dissertação inspirada pela *Carta às mulheres escritoras do terceiro mundo*, de Gloria Anzaldúa, para pensar a escrita, com dificuldades e silenciamentos no decorrer da minha trajetória escolar e acadêmica e enunciar o processo de construção deste texto.

Desse modo, utilizo do conceito de marcas no plano visível e invisível<sup>3</sup> da pesquisadora Suely Rolnik em que ela define marca como:

[...] estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 242).

Portanto, o que almejo nesta parte inicial é refletir sobre as marcas da minha trajetória que são relevantes para entender os caminhos que trilhei para a construção da pesquisa. É pensar no novo corpo que fui criando - na existência, modo de sentir, pensar e agir- a partir das composições que vivi (ROLNIK, 1993).

Lia Vainer Schucman (2020) em sua tese de doutorado intitulada *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo* afirma que nos estudos em psicologia social crítica - e acrescento também os estudos na área de políticas públicas e formação humana- “é condição *sine qua non* que o investigador saiba o lugar social e subjetivo de onde age, fala, observa e escreve” (SCHUCMAN, 2020, p. 25, grifo da autora). Além disso, acrescento que além

---

<sup>3</sup> A pesquisadora Suely Rolnik afirma que no plano visível “há uma relação entre um eu e um ou vários outros” (que não são necessariamente só humanos). No plano invisível “há uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições”. Essas composições “geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura” (ROLNIK, 1993, p. 242).

do reconhecimento desse lugar, a/o pesquisadora/o deve saber o que fazer a partir desse lugar social e subjetivo que ocupa.

Para dar início à discussão proposta, discorro sobre as marcas de minha primeira formação acadêmica - fator mais relevante para o engessamento da escrita.

Na primeira graduação, tornei-me bacharel em Geologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com formatura no ano de 2013. Durante o curso, ouvi que um texto não deve ser em primeira pessoa, deve ser impessoal. Assim fiz durante a graduação: não me colocava nos textos, na verdade, eles ressoavam somente as “vozes” de outras/os geólogas/os- na sua grande maioria homens brancos; mulheres brancas dificilmente eram referências, autoras/es negras/os não me recordo de ter lido. Na segunda graduação, em Licenciatura em Química, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ - *campus* Duque de Caxias) com formatura no ano de 2019, o processo de escrita começou a ser resignificado, contudo, ainda me sentia distante do meu próprio texto: não colocava e analisava minhas experiências e afetações na escrita. No máximo isso ocorria em uma parte dos relatórios de estágio de docência quando apresentava as minhas intervenções realizadas em sala de aula e na autoavaliação.

Considerando a escrita um ato político e que não existe neutralidade, neste trabalho em tela, friso que em diversos momentos no texto você me encontrará; muitas das minhas reflexões serão em primeira pessoa, sobretudo nos momentos em que invoco a realidade que vivi e a trajetória pessoal relacionada à educação, ou seja, não será mera retórica - como bem pontuou Glória Anzaldúa, “mas com sangue, pus e suor” (ANZALDÚA, 2000, p. 235). A escrita tem como finalidade localizar meu corpo nesta pesquisa e como ele se desenvolve, se encanta, se emociona e se metamorfoseia no decorrer das reflexões que me fizeram chegar até aqui.

Para isso, em diversos momentos neste texto, apresentarei minhas inquietações e farei questionamentos que suscitam a reflexão, contudo, sem ter a intenção de responder todos com a pesquisa. O propósito disso é levar a/o leitora/o a caminhar comigo no meu processo de reflexão sobre questões que concernem à pesquisa, ou seja, é um convite àquelas/es da comunidade acadêmica e não acadêmica que porventura não pensaram sobre tais questões. Ao expor minhas vivências e análises - reconhecendo o lugar social e subjetivo que ocupo e o que faço a partir disso – por intermédio de perguntas e inquietações que o estudo fomentou, assumo que essa escrita faz parte do caminho metodológico da pesquisa, tendo

fundamental importância para o meu percurso como pesquisadora em Políticas Públicas e Formação Humana.

Ao longo do texto, haverá duas designações de gêneros nas palavras utilizando “a/o” porque quero marcar a presença das mulheres já que é um trabalho sobre a experiência, a vivência e as narrativas de mulheres. Além disso, ressalto que optei por utilizar o termo “negra/o” ao invés de “preta/o”. No glossário de Kilomba (2019), no livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, ela explica que a palavra *niger* está ligada à história colonial e a relações de poder entre Europa e África, sendo aplicada aos africanos para desumanizar, inferiorizar e subordinar. Contudo, no Brasil, a utilização de “negra/o” foi ressignificada pelos movimentos negros conferindo a ela sentido político, racial, cultural e positivo (PIZA e ROSEMBERG, 1999; MEC, 2004). Por isso, optei pela utilização tal como proposta e potencializada por esses movimentos referente à palavra negra/o no Brasil.

Destaco que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) consideram as designações como pretas/os e pardas/os, a partir da reivindicação e pressão para a identificação da população negra no Brasil pelos movimentos negros. Portanto, para seguir essa compreensão, quando os dados forem apresentados, seguirei os termos adotados pelo IBGE- preta/o e parda/o, contudo, para a escrita dessa pesquisa utilizarei negra/o- que engloba pretas/os e pardas/os- como uma forma de fortalecer a iniciativa dos movimentos negros.

Para dar prosseguimento ao texto teço reflexões de alguns pontos da minha trajetória educacional que têm relação com a pesquisa que desenvolvo no mestrado. Os fatos não serão apresentados em uma ordem cronológica, cada tópico apresenta momentos que considero importantes e que fazem parte desta pesquisa: o retorno aos meus questionamentos, o início desta pesquisa e os impactos da pandemia de COVID-19 nos rumos da investigação. Dentro desses momentos, estão interligados acontecimentos de diversos momentos da minha vida acadêmica e escolar em três das instituições em que estudei: Colégio Pedro II- Unidade São Cristóvão, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *campus* Maracanã, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ- *campus* Duque de Caxias).

Ressalto que situo politicamente, de forma breve, minha passagem nessas instituições, ou seja, discorro sobre os impactos dos governos em cada época, uma vez que as instituições se modificam e se moldam também a cada mudança de

governo. Então experiências que vivi são diferentes das que estudantes vivem hoje, mesmo se comparadas as mesmas instituições.

## 1.2 A potência dos questionamentos

Trouxe a citação de Glória Anzaldúa, no início deste capítulo, para refletir a passagem em que ela fala que as palavras “germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas” (ANZALDÚA, 2002, p. 235) e murcham na sala de aula. Estendo a reflexão para além das palavras: considerando os questionamentos. Por isso, considero importante discorrer um pouco sobre minha trajetória escolar e acadêmica.

Estudei da classe de alfabetização (C.A - atual 1º ano do ensino fundamental) ao ensino médio, entre os anos de 1996 e 2007- dos seis aos dezoito anos de idade - no Colégio Pedro II - Unidade São Cristóvão, que pertence à esfera federal. Durante todo o ensino fundamental I e até a antiga 6ª série do ensino fundamental o Brasil foi governado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC- 1995 a 2002). O governo FHC foi neoliberal com grande incentivo às privatizações e teve um repasse mínimo do orçamento público para a educação (YANAGUITA, 2011). Durante os anos desse governo presenciei greves longas de dois em dois anos, lembro-me de uma delas que teve duração de aproximadamente cem dias. Além disso, mesmo com pouca idade, tinha receio de o colégio ser “privatizado”. Na verdade, o colégio corria o risco, na época, de ser transferido para o estado do Rio de Janeiro por não haver repasses de recursos federais para arcar com as despesas locais.

No ano de 2003 iniciou o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula - 2003 a 2011), que investiu mais na educação que o governo anterior. Durante o governo Lula as greves diminuíram e quando ocorriam rapidamente havia um acordo com o governo para o aumento do salário das/os professoras/es. Mesmo com um aumento de recursos para a educação, todos os livros do ensino médio de que precisei foram comprados pelos meus pais. A maioria dos livros eram volumes únicos, porém eram caros e obrigatórios. Não havia nenhuma política na escola para auxiliar as/os estudantes que não tinham condição de comprá-los, mesmo sendo um colégio público. No terceiro ano do ensino médio (2007) começaram a distribuir livros didáticos

gratuitos, mas apenas de matemática e português. Hoje os livros didáticos de todas as matérias são distribuídos gratuitamente no Colégio Pedro II.

No decorrer do governo FHC houve o sucateamento da educação que o início do Governo Lula tentou corrigir. Apesar das dificuldades, tive um bom ensino e uma boa vivência que me preparou para além do conteúdo: preparou-me para a vida fora das paredes do colégio. Como exemplo do que tive acesso nessa instituição, cito aulas de música (do ensino fundamental I ao 1º ano do ensino médio), aulas de artes (do ensino fundamental I ao 1º ano do ensino médio), passeios culturais e históricos no estado do Rio de Janeiro no ensino fundamental I, aulas de ciências no laboratório durante o ensino fundamental I como parte da carga horária da disciplina, iniciação científica no ensino médio, preparação para olimpíadas de matemática, aulas de francês, inglês e espanhol, entre outras vivências.

O colégio fica a cerca de 20 km de Vigário Geral - bairro em que residia na época e resido atualmente - e com 12 anos de idade eu já retornava para casa sozinha. Isso permitiu que eu aprendesse a andar sozinha desde cedo e adquirir independência nesse âmbito. Além disso, por a escola receber estudantes de diversas regiões do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de conviver com pessoas com realidades sociais diferentes da minha - pessoas de classes sociais mais altas e mais baixas que a minha; pessoas que moravam na periferia e em bairros nobres do Rio de Janeiro. Contudo, em relação à raça, estudei com poucas pessoas negras.

Descrevo essas minhas vivências no Colégio Pedro II para mostrar que foi uma instituição em que muitas portas para o crescimento pessoal, conhecimento e cultura foram abertas. Contudo, hoje reflito: o conhecimento e a cultura de quais povos foram considerados? Lembro-me de cinco fatos ocorridos que quero trazer para a discussão: o primeiro foi que no ensino fundamental I tive aulas sobre o Egito e fiquei encantada, sentimento que nutro pelo país até hoje. Porém, a imagem dos egípcios que encontrei em enciclopédias e livros foi de um povo embranquecido, mesmo vindo de África. O povo egípcio tem uma grande importância na origem da civilização moderna, mas isso não foi discutido. O segundo fato é que no ensino médio li *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, como leitura paradidática. No entanto, em nenhum momento foi dito que ele era um homem negro, ou seja, sua obra foi analisada sem isso ser levado em conta, o que incorre em uma perda muito grande de informações preciosas e históricas de seus livros. O terceiro fato é que no decorrer de toda minha trajetória escolar não li nenhuma autora negra, mesmo com escritoras negras proeminentes na

literatura brasileira como Maria Firmina dos Reis, Auta de Souza, Ruth Guimarães, Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães. Ressalto que tampouco mulheres brancas foi comum, na verdade, só lembro do livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. O quarto fato é que passei os anos no ensino básico sem saber da existência de uma filosofia africana, mesmo com aulas de filosofia no ensino médio. Além disso, foi ensinado que a filosofia surgiu na Grécia. O quinto fato que hoje vejo com extrema consternação é que não me recordo de ter tido professora/o (s) negra/o(s) em nenhum segmento do ensino básico.

Esses fatos são alguns dos exemplos de que o conhecimento e a cultura considerados foram majoritariamente eurocêntricos e de homens brancos. E por que em todos esses anos não me questionei? Por que nunca questionei o porquê de ler tão poucas escritoras? O que vejo hoje é que questionar o que ocorria a minha volta, para além de classe social, isto é, considerando marcadores como gênero e raça<sup>4</sup>, não foi estimulado pela escola, tampouco no meu ambiente familiar e em outros espaços formais e não formais de educação. Questionar-se e questionar o que ocorre ao seu redor considerando não somente a classe, mas raça e gênero também é fundamental para entender as dinâmicas da sociedade e compreender o que tem sustentado desigualdades sociais, raciais e de gênero. Passei um longo período sem questionar e sem estranhar o local social que ocupo em comparação com as pessoas de grupo sócio-racial diferente do meu. Hoje avalio que essa incapacidade de refletir para além do grupo sócio-racial a que pertenço seja atravessada pelo poder racial da branquitude, por algum nível de identificação e por considerar que minha presença na maioria dos espaços era normal. Na primeira graduação isso permaneceu e hoje percebo o quanto era mecanizada e técnica.

Os questionamentos retornaram quando iniciei a Licenciatura em Química. Quando acabei a graduação em geologia minha mãe me disse de um curso de especialização em Educação Tecnológica oferecido à distância pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ) que estava com inscrição aberta.

---

<sup>4</sup> Utilizo o conceito raça nesta dissertação ao invés do conceito etnia. Essa utilização não é no sentido de uma compreensão sustentada na biologia. Raça é uma construção social e que é utilizada para dominar e excluir alguns grupos sociais, como indígenas e negras/os (MUNANGA, 2003). A escolha política pelo conceito de raça será mais desenvolvida no capítulo 2.

Por um momento hesitei em tentar: sempre me aproximei mais do campo das exatas, embora gostasse da área de humanas e biológicas. Na época eu não conseguia enxergar além da dicotomia ciências exatas e biológicas/ ciências humanas. Com isso, me questionava: o que estudar sobre educação tinha a ver comigo, uma “pessoa das exatas”? Na verdade, olhando meus boletins, eu sempre tive notas mais altas em história e geografia, tinha muito mais facilidade que matemática, por exemplo. Então por que eu me considerava uma “pessoa das exatas”? Hoje, após 14 anos da primeira escolha profissional, vejo que eu achava que fazer algo na área de exatas ou biológicas tivesse um maior prestígio.

Por isso, ao longo do ensino médio queria fazer engenharia - só não havia decidido qual, ficava na dúvida entre ambiental e química. Mudei de opinião por conta da participação no projeto *Conhecendo a UFRJ*<sup>5</sup>, no final do 3º ano do ensino médio e prestei vestibular, além de geologia para biomedicina. Lembro que como a UERJ não tinha o curso de biomedicina, pensei em fazer geografia, mas optei por geologia, pois, além de assistir uma palestra em que achei a profissão interessante, era evidentemente da área de exatas e eu não queria ser professora nem fazer um curso na área de humanas. Afinal, o que mais ouvia e ouço ainda hoje é o discurso: “nossa, ela/e é tão inteligente, sabe muito matemática, química e física”. Contudo, aquela/e que sabe muito sociologia ou filosofia, por exemplo, não é vista/o da mesma forma. Por que aprendemos a ter a percepção sobre inteligência ligada diretamente a ciências exatas? Por que há a valorização das ciências exatas e desvalorização das ciências humanas e biológicas?

E por que esses discursos são tão fortes mesmo nos dias de hoje? Se voltarmos um pouco na história da criação das universidades, José Jorge de Carvalho (2006) afirma que as universidades públicas brasileiras são herdeiras das universidades europeias (principalmente, portuguesas, francesas e alemãs) do início do século XIX:

Kurz argumenta que na maioria dos cursos desse modelo clássico de universidade havia uma forte divisão qualitativa e ideológica. De um lado estavam os cursos técnicos, destinados exclusivamente para as classes trabalhadoras mais qualificadas da revolução industrial; e do outro, aqueles cursos que seriam destinados exclusivamente para a formação da classe

---

<sup>5</sup> O projeto *Conhecendo a UFRJ* é promovido desde 2004 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e realizado no campus Fundão da Universidade. O projeto consiste em apresentar os cursos da UFRJ para os estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares. Mais informações no site: <https://conhecendo.pr5.ufrj.br/>

dominante [...]. Enquanto o saber técnico seria meramente utilitário, concebido e ensinado como exterior e colado às necessidades de reprodução da vida material, o outro serviria para formar um indivíduo com um mundo interno supostamente mais rico. Essa dicotomia entre um saber aplicado a indústria, à reprodução da vida, à acumulação do capital, e o saber que formaria o caráter da classe burguesa [...], foi levada adiante sem rupturas por dois séculos e sói ser expressa, até hoje, na oposição entre os cursos de Ciências Exatas, por um lado, e os de Humanidades, por outro, que ainda é a nossa idéia- mestra organizadora do saber universitário. (CARVALHO, 2006, p. 146)

Isto é, o modelo de universidade construído e, conseqüentemente, a divisão das ciências, tem relação com “os conflitos intra-elites e entre classes sociais” (SILVA, 2008, p. 103). Ainda segundo Priscila Elisabete Silva, essa divisão das áreas de conhecimento e seus respectivos incentivos, “faz parte de um jogo de poder que articula diferentes interesses” (SILVA, 2008, p. 103).

Apesar dessa herança das universidades brasileiras ser relacionada com o capitalismo e com uma produção de conhecimento eurocentrada, não é só o poder do capital que fortalece os discursos que elenquei acima: há o poder racial, ou mais especificadamente, o poder da branquitude. De acordo com Carvalho (2006), as pessoas negras ingressam no ensino superior em cursos ditos com baixo prestígio<sup>6</sup> ou baixa demanda, como licenciaturas, Letras, Humanidades e Artes. Em contrapartida, para os cursos ditos de maior prestígio, em que os egressos conseguem empregos com renda mais alta, a maioria das/os estudantes são brancas/os (CARVALHO, 2006). Embora o texto de Carvalho (2006) tenha sido escrito há 15 anos, ainda vemos raramente pessoas negras como engenheiras/os, médicas/os, juízas/os, dentistas, diplomatas e jornalistas, conforme enunciado no livro do autor.

Para materializar o exposto e mostrar que a presença em número menor das pessoas negras no ensino superior incluindo discentes e docentes - sobretudo em alguns cursos, como dito anteriormente- trago a conclusão a que chegou a pesquisadora Priscila Elisabete da Silva em sua dissertação de mestrado intitulada *Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados*, defendida em 2008 no Programa de Pós- Graduação em Sociologia, da Universidade Estadual Paulista (Unesp- Araraquara). A partir da pesquisa de campo da autora, por intermédio de entrevistas

---

<sup>6</sup> Nesta parte do texto utilizo os termos baixo e maior prestígio, pois é utilizado pelo autor Carvalho (2006), mas ressalto que não concordo com esses termos, uma vez que falar de prestígio é subjetivo- o prestígio social que as camadas populares dão aos cursos é diferente.

com técnicos-administrativos e docentes na área de engenharia da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ela conclui que os sujeitos que participaram da pesquisa se mostraram surpresos por não conhecerem quase nenhum professor negro nos cursos de engenharia (SILVA, 2008), o que corrobora com o exposto há anos por Carvalho (2006).

Carvalho (2006) ainda afirma que as universidades públicas devem ser questionadas para saber se estão cumprindo seu papel social ou se estão contribuindo com a exclusão das pessoas negras desses cursos tidos como de maior prestígio. Acrescento que as escolas também devem ser questionadas, uma vez que discursos como esse são naturalizados e reproduzidos dentro das instituições de ensino, tanto em nível básico quanto superior. Somos ensinadas/os a valorizar as ciências que dão um alto retorno financeiro, mobilidade social rápida e que tem relação com o desenvolvimento tecnológico, como as ciências exatas e biológicas.

Consequentemente, aprendemos a desvalorizar e a não reconhecer a importância das ciências humanas para a sociedade e, inclusive, para as outras ciências. É preciso desnaturalizar e combater esses discursos nas escolas e universidades.

Tenho consciência que isso pode ter afetado minha escolha profissional, já que eu gostava de diversas disciplinas - química, matemática, história, geografia e sociologia - na escola e no geral, não tinha muitos problemas com elas, exceto com a física. Hoje vejo o quanto esse discurso falacioso prejudica as ciências humanas, mas precisei percorrer um longo caminho para desnaturalizá-lo.

Mesmo me indagando se a educação era meu lugar, em 2014, comecei a especialização no CEFET/RJ, o que deu início a um período que chamo de primeiro divisor de águas e de grandes descobertas na minha vida. Durante o curso descobri a educação como minha paixão e decidi fazer licenciatura em uma disciplina que sempre gostei: química. Afinal, ainda naquela época me considerava de exatas. Obtive o grau de especialista em Educação Tecnológica no ano de 2016.

Em 2015 iniciei minha segunda graduação, no IFRJ- *campus* Duque de Caxias, no intuito de encontrar um curso com muitos cálculos e, na verdade, o que eu não sabia é que para ser um bom professor de qualquer disciplina você precisa aprender com a filosofia, sociologia e a história. A armadilha do destino, além de me tornar

professora, foi encontrar, durante a faculdade, refúgio daquilo que eu tanto buscava - os cálculos - nas disciplinas da área das ciências humanas.

Estudei no IFRJ dos anos de 2015 a 2019. Foram quatro anos e três governos diferentes: Governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), Governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018) e Governo do atual presidente Jair Bolsonaro (2019- atual). Dilma sofreu *impeachment* em 31 de agosto de 2016 que é denominado como o golpe de 2016<sup>7</sup>. Michel Temer, vice-presidente do Governo Dilma, assumiu a presidência e iniciou um período de desmonte de programas e projetos, além de frequentes ameaças à existência dos Institutos Federais por conta da Emenda Constitucional n° 95<sup>8</sup>, que estabeleceu um teto de gastos públicos em que congela a verba de áreas como educação e saúde por 20 anos. Nilma Lino Gomes (2018) aponta esse período como de incertezas políticas:

Incertezas diante das investidas de aniquilamento dos direitos garantidos aos trabalhadores e trabalhadoras desde os anos 30 e aprimorados na Constituição Federal de 1988. Incertezas econômicas diante de um capitalismo internacional realinhado e opressor; incertezas culturais diante do crescimento da cultura do ódio, da intolerância e do racismo religioso; incertezas sociais diante do aumento da pobreza, das desigualdades e da violência; incertezas educacionais diante de retrocessos nas políticas educacionais, da vigilância conservadora e autoritária no que se refere às questões de gênero, diversidade sexual e raça; incertezas emocionais diante da força psicológica e destruidora do racismo, principalmente, sobre a autoestima de tantas crianças, jovens e adultos negros e pobres. (GOMES, 2018, p. 113- 114)

Como resposta a essas incertezas, sobretudo a PEC do teto de gastos e a reforma do ensino médio<sup>9</sup> (outro projeto que estava sendo discutido na época), estudantes de todo o Brasil, inclusive do IFRJ- *campus* Duque de Caxias, ocuparam as escolas. Nesse mesmo período as/os professoras/es também entraram em greve pelos mesmos motivos da ocupação estudantil. Após as

---

<sup>7</sup> De acordo com Saviani (2018) o *impeachment* ocorrido com Dilma Rousseff caracteriza-se como um golpe porque “não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment” (SAVIANI, 2018, p. 29).

<sup>8</sup> Para mais informações sobre essa emenda:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)

<sup>9</sup> Instituído pela lei n° 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996) e modificou a estrutura do ensino médio. Dentre as principais mudanças está a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aumento da carga horária anual de 800 horas para 1000 horas e a oferta de itinerários formativos diferentes para escolha dos estudantes com foco em áreas de conhecimento e formação técnica. Com isso, a carga horária das disciplinas, exceto português e matemática que são obrigatórias em todo o ensino médio, será reduzida, pois não poderá ser superior a 1800 horas em todo o ensino médio. No ensino médio atual as 2400 horas são direcionadas para todas as disciplinas (BRASIL, 2017).

mobilizações, a ameaça de acabar com os institutos cessou, contudo ainda vieram mais dificuldades, como o baixo orçamento para a realização de projetos de iniciação científica, muito importantes para a permanência das/os estudantes no ensino superior. Já no governo Bolsonaro, em 2019, no semestre em que estava me formando, foram aprovados somente três projetos com bolsa no IFRJ - campus Duque de Caxias - todos da área de exatas, nenhum da área de humanas foi aprovado com bolsa. Foi um momento de muitas incertezas quanto ao futuro das pesquisas na área de humanas, pois há um projeto político em curso do governo Bolsonaro que visa sucatear as pesquisas na área de humanas. Com muita luta de professoras/es e direção do Instituto, conseguiram a verba necessária para a maioria dos projetos terem ao menos uma bolsa. Tendo apresentado isso, darei continuidade aos relatos sobre as minhas outras vivências no IFRJ.

No primeiro período do curso, na disciplina *Contemporaneidade, subjetividades e práticas escolares*, oferecida pela professora Gabriela Salomão Alves Pinho, foi o exato momento do início da minha mudança. Na disciplina fui instigada a refletir sobre tudo o que estava a minha volta e que era concernente à educação: Por que a população carcerária é de maioria negra? Por que uns têm direito à educação e outros não? Por que nem todas/os têm as mesmas oportunidades? Se as/os meninas/os que cumpriam medidas socioeducativas tivessem tido acesso e incentivo ao estudo, a situação deles seria diferente? Seria a educação um meio de transformação social? Questionei-me e me (re)encontrei. Comecei o processo de me colocar em relação ao local onde estavam aquelas/es meninas/os. Com isso, iniciei meu processo de construção de coalizões efetivas, buscando ouvir os outros e desenvolvendo “empatia pelos pontos de vista” de cada uma e cada um (COLINS, 2015, p. 35). Collins (2015) expõe como se dá a construção dessa empatia:

Mesmo que ainda não tenhamos criado essa situação, somos cada um e cada uma responsáveis por fazer escolhas individuais e pessoais a respeito de quais elementos da opressão de raça, classe e gênero nós vamos aceitar e quais vamos trabalhar para mudar.

Um componente essencial dessa responsabilidade se refere a desenvolver empatia pelas experiências de pessoas e grupos diferentes de nós mesmos. A empatia começa com um interesse nos fatos das vidas das outras pessoas, como indivíduos e como grupo. (COLLINS, 2015, p. 37)

Dessarte, no decorrer da licenciatura em Química, percebi que eu não era tão de exatas assim como acreditava antes. Dos três projetos de iniciação científica que

participei, dois eram na área de ciências humanas. Hoje tenho consciência que sou interdisciplinar: transito nas duas grandes áreas - ciências humanas e exatas - e tenho prazer em ambas, mas sempre tive dificuldades de lidar com isso, inclusive para escolher a profissão - na última vez que contei, desde jovem, pensei em fazer dezenove cursos distintos.

Durante a licenciatura eu me transformei, diversas vezes - e continuo me transformando: meus pensamentos e modos de agir são muito diferentes de antes da entrada nessa graduação. E com isso, uma outra descoberta que fiz sobre mim mesma durante a licenciatura foi a minha afeição pela pesquisa sobre inclusão, sobretudo inclusão social. Com isso, veio a minha cabeça uma pergunta que fiz no sexto período da graduação anterior, em geologia, quando fiz uma iniciação científica em geoquímica<sup>10</sup> das rochas: como o que estou fazendo ajuda o mundo? Não consegui uma resposta e isso me deixou preocupada com o rumo da minha carreira, mas decidi continuar, até porque eu gostava/gosto de estudar geologia e já tinha passado da metade da faculdade. Hoje percebo que, em meu caminho, a militância e a pequena contribuição ao mundo se dão por intermédio da educação e da academia.

Considero a educação como um meio de transformação social. Conteúdos dados com o intuito de fomentar a memorização não transformam, somente alienam. Acredito na educação em que os conteúdos façam sentido na vida do aluno e levem em consideração suas experiências de vida e cotidiano. Com isso, estas/es sujeitas/os podem se transformar. Na academia, minha contribuição está na discussão que trago nesse trabalho: o enfoque de ouvir as narrativas de mulheres negras periféricas e as cotas raciais - dispositivo importante, depois de anos de exclusão educacional do povo negro, e que promove o acesso de pessoas negras ao ensino superior. Como esta pesquisa pode contribuir para fortalecer e tornar efetiva a política de cotas raciais?

Essas reflexões me levam ao problema de pesquisa: como as cotas raciais estão sendo vivenciadas por mulheres negras periféricas estudantes do curso de pedagogia da FEBF/UERJ?

---

<sup>10</sup> Geoquímica é uma parte da geologia que envolve o estudo da composição química das rochas e corpos celestes, possibilitando o desenvolvimento de modelos com proposições científicas sobre a origem, migração e fixação dos elementos químicos e seus isótopos. Pode ser aplicada no estudo e localização de minérios, estudos ambientais e paleoambientais, datação de rochas, condições termodinâmicas de formação de minerais e rochas, dentro outros. Fonte: <http://sigep.cprm.gov.br/glossario/verbete/geoquimica.htm>

As cotas devem ser pesquisadas e a vivência de estudantes cotistas devem ser consideradas para que haja cada vez mais o aprimoramento dessa política com o propósito de cumprir o objetivo da democratização do ensino superior e para que as políticas de permanência possam ser elaboradas pensando nas especificidades de mulheres negras periféricas.

Em uma pesquisa feita no *google* acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de periódicos CAPES<sup>11</sup> e SciELO<sup>12</sup> com as palavras-chave combinadas: cotas + FEBF, cotas raciais + FEBF e cotas + mulheres negras + FEBF apenas dois trabalhos foram encontrados relacionados a essa pesquisa<sup>13</sup>.

O primeiro trabalho é da pesquisadora Ana Paula Ribeiro Bastos Arbache que defendeu sua tese de doutorado no ano de 2006 intitulada *A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético*, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). No ano de 2004 ela realizou entrevistas com oito estudantes cotistas da FEBF dos primeiros períodos dos cursos de Pedagogia e Matemática e que são autodeclaradas/os negras/os e pardas/os<sup>14</sup> (ARBACHE, 2006).

O segundo trabalho encontrado foi a tese de doutorado da pesquisadora Juliana Athayde Silva de Moraes defendida no ano de 2020 com o título *Educação superior pública em movimento: compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense*. Na pesquisa, ela investiga a expansão do ensino superior público da Baixada Fluminense e faz entrevistas com docentes e discentes de diversas instituições dessa região, inclusive com estudantes da FEBF (MORAIS, 2020), entretanto ela não especifica se são cotistas.

Trago esse levantamento de trabalhos acadêmicos existentes para destacar a relevância desta pesquisa de mestrado para os estudos da política de cotas raciais na FEBF, uma vez que foi encontrado apenas um trabalho sobre a vivência de estudantes cotistas, um trabalho que em 2022 completa 15 anos e é anterior às modificações da

---

<sup>11</sup> CAPES é acrônimo para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>12</sup> *Scientific Electronic Library Online* (tradução: Biblioteca eletrônica científica online).

<sup>13</sup> No capítulo 3 amplio essa pesquisa com palavras-chave para procurar trabalhos sobre cotas raciais na UERJ, não só na FEBF. Nesse momento do texto, para apresentar a justificativa do trabalho, optei por uma pesquisa centrada em trabalhos sobre estudantes da FEBF.

<sup>14</sup> Arbache (2006) denomina em sua tese como negros e pardos, portanto optei por permanecer com essa designação quando cito o trabalho dela. A autora não especifica o gênero das/os entrevistadas/os.

lei de cotas do estado do Rio de Janeiro vigente atualmente (leis nº 5.074/2007 e lei nº 5.346/2008). Ademais, não foi encontrado nenhum trabalho com enfoque na trajetória de mulheres negras cotistas periféricas na FEBF.

Vale ressaltar que na Lei de cotas em âmbito federal (Lei nº 12.711/2012) é prevista a revisão da ação afirmativa em 10 anos<sup>15</sup>, ou seja, no ano de 2022 essa lei deveria ter sido revista, mas sua análise foi postergada para o ano de 2023. É de suma importância que mais trabalhos acadêmicos sobre as cotas sejam feitos para dar visibilidade a mudanças, avanços e conquistas alcançados até o momento. Mesmo que o sistema de cotas na UERJ já tenha sido renovado no ano de 2018, é necessário avançar nos estudos sobre cotas na UERJ uma vez que é uma das universidades pioneiras na implementação de cotas e que no ano de 2028 esse sistema será revisto. No capítulo três discorro mais trabalhos acadêmicos que consideram a experiência de mulheres negras cotistas na universidade.

Retomando a minha trajetória, o retorno aos questionamentos não parou no primeiro período, eles seguiram ao longo de toda a graduação. Mesmo participando de projeto de Iniciação Científica no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) em Sarapuí, Caxias, as questões das relações raciais não estavam ainda nas minhas reflexões, me atinha muito às questões de classe social somente.

Comecei a pensar mais nas relações raciais na minha vida e trajetória escolar novamente numa disciplina oferecida pela professora Gabriela, em 2018, intitulada *Psicologia social e educação*. Foi por intermédio do documentário *Ninguém nasce assim*<sup>16</sup>, feito pelo Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II - Unidade Humaitá II - que comecei a perceber o colégio em que estudei como elitista e predominantemente com docentes e estudantes brancas/os. Ou seja, a educação a que tive acesso no Pedro II favoreceu a reprodução de desigualdades e do acesso em favor da branquitude.

---

<sup>15</sup> No caso da UERJ, a lei de cotas foi implementada pela lei estadual nº 3.524/2000. A lei nº 5.346/2008 instituiu a validade do sistema de cotas por 10 anos. No ano de 2018 a lei foi revista e renovada por mais 10 anos segundo a lei estadual nº 8.121/2018.

<sup>16</sup> O documentário *Ninguém nasce assim* é um curta-metragem feito em 2014 a partir de um episódio de racismo ocorrido com um aluno no Colégio Pedro II - campus Humaitá II. Ele contém depoimento de estudantes, funcionárias/os e docentes sobre a presença de pessoas negras (tanto discente como docentes) no colégio e sobre o racismo, principalmente sobre o episódio ocorrido. Além disso, mostra a mobilização no colégio contra o racismo e explicações sobre o que é o racismo. O documentário pode ser acessado no link: [https://www.youtube.com/watch?v=6H\\_xfUCLWBY&t=9s&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeHumanidades-Col%C3%A9gioPedroIIHumait%C3%A1II](https://www.youtube.com/watch?v=6H_xfUCLWBY&t=9s&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeHumanidades-Col%C3%A9gioPedroIIHumait%C3%A1II)

A partir do momento que me dei conta dessa questão, comecei a me indagar por que de em diversos ambientes que eu frequentava, havia poucas/os as/os negras/os presentes. Uma vez que você começa a ter esse tipo de percepção não há um lugar, seja presencial ou virtual, que você não se questione: onde estão os negros/as que são a maioria da população brasileira?

Após essa reflexão, comecei a me fazer diversas perguntas: Por que havia poucas/os alunas/os negras/os na minha época no Pedro II, mesmo sendo um colégio público? Por que as/os poucas/os que havia repetiam de ano com frequência e, ainda, frequentemente muitas/os eram jubilados<sup>17</sup>? Por que não tive professoras/es negras/os no Pedro II? Por que nas aulas de história nunca falaram sobre a eugenia no Brasil? Por que a história da África era resumida à história da escravidão e as/os africanas/os eram resumidos como escravizadas/os mesmo com a lei 10.639/2003<sup>18</sup>, àquela altura já vigente? Por que nas disciplinas da geologia não tive professoras/es negras/os? Por que convivi mais com colegas negras/os nas duas graduações do que no Pedro II? Por que nunca me questioneei sobre o racismo nas instituições das quais fiz parte?

A resposta para todas essas perguntas é a mesma: o racismo estrutural e institucional. Silvio Almeida (2019), no livro *Racismo estrutural*, demonstra as expressões do racismo cotidiano - considerando não só as relações interpessoais, mas a dinâmica das instituições - e sua ligação com a organização econômica e política da sociedade:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019, p. 50)

Além disso, Schucman (2020) reconhece que é em virtude dos “pactos narcísicos” entre pessoas brancas, conceito definido pela pesquisadora Maria Aparecida Bento, que faz com que as pessoas brancas naturalizem a “[...] divisão racial do trabalho e dos espaços sociais” (SCHUCMAN, 2020, p. 71). Maria Aparecida

---

<sup>17</sup> Na época em que estudei no Colégio Pedro II ele tinha uma política de jubramento: quando o aluno/a reprovava dois anos consecutivos, era desligado do colégio. Em 2015, pela Portaria nº 1343/2015, o colégio estabeleceu o fim do jubramento.

<sup>18</sup> A lei 10.639/2003 estabelece que o ensino fundamental e o médio devem ter ensino sobre história e cultura afro-brasileira como obrigatórias, ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira (BRASIL, 2003).

Bento (2014a) afirma que há um pacto, uma espécie de “acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2014a, p. 26). A partir de estudos no Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Bento (2014a) percebe como as pessoas brancas, mesmo ditas progressistas, “silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises” (BENTO, 2014a, p. 27).

A ausência de pessoas negras em certos espaços - mesmo que seja numa escola pública como o Pedro II - é vista com naturalidade e como se fosse “normal”, não há nenhum espanto e consternação por parte das pessoas brancas diante dessa realidade. Há um silenciamento das pessoas brancas sobre esta ausência em prol da manutenção dos seus privilégios.

O racismo estrutural, institucional e o “pacto narcísico” da branquitude permitiu que eu, mulher branca sem uma educação antirracista na família, na educação formal e não formal, mesmo morando na periferia, pudesse ficar quase trinta anos sem perceber as questões envolvidas nas relações raciais, sobretudo o racismo ao meu redor. Collins (2015) afirma que o racismo molda as biografias das/os sujeitas/os e, em concordância com a autora, reconheço que a branquitude moldou a minha biografia, uma vez que me concedeu privilégios simbólicos e materiais<sup>19</sup> oriundos dessa estrutura racista, pois, como afirma Lia Schucman (2014a):

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantem e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram. (SCHUCMAN, 2014a, p.84)

O fato de ter demorado tanto tempo para me fazer as questões acima é a materialização do privilégio simbólico da branquitude. Mesmo quando pessoas brancas são pobres, elas têm o “[...] privilégio simbólico da brancura” (BENTO, 2014a, p. 27). Com isso, as pessoas brancas têm um papel fundamental para a continuação da lógica colonial na contemporaneidade. No final do texto supracitado de Lia

---

<sup>19</sup> No capítulo 2 discuto mais sobre a hierarquia interna da branquitude na cidade do Rio de Janeiro a partir da análise se implicações da minha vivência e trajetória.

Schucman, ela ainda nos traz uma importante reflexão acerca do lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista:

(...) além da consciência de sua racialidade e de que são precursores de mudanças em seus micro-lugares de poder e atuação - uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo. É preciso que a branquitude, como lugar de normatividade e poder, se transforme em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja o pilar de sua sustentação. (SCHUCMAN, 2014a, p. 92)

De acordo com Schucman (2020), uma contribuição das pessoas brancas na luta antirracista “é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos nessa identidade” (SCHUCMAN, 2020, p. 27) - isto é, na identidade branca. A autora segue seu raciocínio dizendo que expor que ela pertença a um grupo opressor e denunciar o racismo que hoje ela luta para desconstruí-lo, é romper com o “pacto narcísico” entre as pessoas brancas (SHUCMAN, 2020).

Em concordância com Lia Vainer Shucman, acredito que quando exponho que pertencço a um grupo opressor- o grupo racial das pessoas brancas- e denuncio os privilégios simbólicos e o racismo na minha trajetória, dou início a um processo de rompimento do “pacto narcísico” da branquitude. Ressalto que não é somente das situações opressivas que devo me libertar, como Audre Lorde (2019) afirma:

[...] o real objetivo da transformação revolucionária não pode nunca ser apenas as situações opressivas das quais buscamos nos libertar, mas sim aquele **fragmento do opressor que está profundamente arraigado em cada um de nós**, e que conhece apenas as táticas do opressor, as relações do opressor. (LORDE, 2019, p. 155, grifo nosso)

Portanto, a intenção é me libertar desse fragmento do opressor que está arraigado na minha vivência cotidiana em todos os espaços sociais. E por isso hoje percebo os privilégios da branquitude e, consciente da racialidade, utilizo dos privilégios que possa ter recebido na trajetória moldada pela branquitude para, na pesquisa, me aliar às cotas universitárias e ouvir as narrativas de mulheres negras, buscando transformar de modo crítico minha identidade branca e não mais aceitar que esteja ancorada no racismo. Dessa forma, me engajo na luta antirracista e antissexista materializada nesta pesquisa com as narrativas de mulheres negras e, para além,

incluindo referenciais de autoras do feminismo não hegemônico<sup>20</sup> e autoras/es negras/os, na defesa da importância da política de cotas raciais, na valorização das ações dos movimentos negros e no engajamento das pessoas brancas na luta antirracista.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) da Licenciatura em Química foi o precursor na trajetória da pesquisa em tela com mulheres negras cotistas, então por isso é de suma importância discorrer um pouco a respeito de sua construção e desconstrução, conforme avancei nos estudos sobre as questões raciais.

A ideia geral do TCC era mostrar a importância do IFRJ na vida das/os estudantes de graduação na região de Duque de Caxias em um momento em que estava fortemente ameaçado de extinção pelo governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018). Por isso, quis pesquisar as narrativas de alunas/os em curso e egressas/os do curso de Licenciatura em Química do IFRJ - *campus* Duque de Caxias – que estudaram em escola pública no ensino médio, eram moradoras/es da Baixada Fluminense e cursaram pré-vestibular social.

O olhar por meio da lente decolonial<sup>21</sup> e a descolonização dos saberes não esteve presente no TCC da licenciatura. Não tinha ainda referenciais teóricos que me permitissem esse olhar.

Vale ressaltar que o processo de desconstrução da branquitude como lugar de poder e privilégio é um processo contínuo, por isso digo que estou em processo de constante (des) construção.

### 1.3 Pesquisadora ex-aluna cotista

---

<sup>20</sup> Como feminismo não hegemônico entendo a produção de mulheres feministas: não brancas (negras e indígenas), periféricas, residentes da América Latina, decoloniais, interseccionais, trans etc.

<sup>21</sup> No caso desse trabalho, lente decolonial é o olhar direcionado para as questões de pesquisa que rompem com a lógica colonial do conhecimento e seus efeitos epistemológicos, isto é, observar a intrínseca relação entre as relações raciais, desigualdades e racismo com as sujeitas do meu TCC. Além disso, é se valer das contribuições do referencial afrocentrado. Para Asante (2009, p. 93), “(...) afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (p. 93). Ou seja, a avaliação de suas condições deve centrar na África e sua diáspora (ASANTE, 2009). No meu percurso formativo, tanto na escola como na universidade, não fui apresentada às contribuições de referenciais afrocentrados. Em 2019 tive o primeiro contato com referências de pessoas negras, o que permitiu com que eu conhecesse as relações raciais de uma outra perspectiva, reconhecesse os privilégios que a branquitude me concede e refletir sobre as ações que tomo a partir disso para me engajar na luta antirracista.

Na primeira graduação, fui estudante cotista. Ingressei na UERJ por intermédio das cotas destinadas a alunos oriundos de escola pública e considerados carentes<sup>22</sup> (que possuíam uma renda per capita pré-determinada, inferior a 1,5 salários, de acordo com a lei nº4151/2003 do estado do Rio de Janeiro). Sempre tive vergonha de falar que era cotista por acreditar que as pessoas achariam que eu não merecia estar ali ou que por eu ter estudado em um bom colégio público não tinha direito àquela vaga no ensino superior público. Na época pensei não tentar a vaga por cotas justamente por esses pensamentos, mas era um direito meu e resolvi tentar ingresso com ela.

Estudei na UERJ do ano de 2008 ao ano de 2013, ou seja, durante a gestão estadual do ex-governador Sérgio Cabral (2007 a 2014) e nas gestões federais do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e da ex-presidenta Dilma Rousseff (2012 a 2016). Houve algumas greves ao longo da minha trajetória na UERJ o que assustava muito estudantes no geral, pois tinham medo de atrasar a formação. Contudo, por ter vindo de uma instituição pública com inúmeras greves, essa não era uma preocupação que eu tinha: sabia que em muitos meses de janeiro e fevereiro estaria estudando, como de fato aconteceu, mas isso não me abalava porque eu já havia normalizado os efeitos que as greves provocavam.

Quanto ao auxílio permanência, assim que ingressei, em 2008, comecei recebendo 250 reais. Quando saí, em 2013, recebia 400 reais. Não tive problemas nem atrasos no recebimento do auxílio em nenhum dos anos da minha trajetória na instituição. Todavia, é importante ressaltar neste trabalho que o estado do Rio de Janeiro e a UERJ passaram por dificuldades financeiras devido à gestão do governo estadual no período de 2016 a 2018, que culminaram com o atraso do salário de professoras/es, servidoras/es e bolsistas. De acordo com Aarão (2018), o problema financeiro da UERJ começou em 2014, desde o fim da gestão do ex-governador Sérgio Cabral e em decorrência de um subfinanciamento da UERJ. Por isso, interrogo: será que esses atrasos no pagamento das bolsas de permanência influenciaram na desistência e abandono dos cursos de graduação por estudantes cotistas? Borges e Souza (2020) afirmam que políticas de permanência baseadas somente na

---

<sup>22</sup> "Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível socioeconômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais" (RIO DE JANEIRO, 2003).

distribuição de recursos materiais, ou seja, que visem somente o fornecimento de bolsas, possuem limitações que foram comprovadas naquela crise fiscal. A bolsa e as políticas de permanência implementadas pela Universidade serão discutidas com maior minúcia no capítulo subsequente.

Retomando minha trajetória na UERJ é importante mencionar que fui aluna contemplada com graduação sanduíche pelo programa Ciências sem Fronteiras<sup>23</sup> (CsF) na Université Rennes II, em Rennes, na França. Estudei naquela universidade de agosto de 2012 a abril de 2013 com o auxílio do governo federal do Brasil. Em nenhum dos meses em que estava no intercâmbio tive problemas para receber a bolsa que era depositada de três em três meses.

Quando ingressei na UERJ ouvia muito que “alunas/os do Pedro II roubavam as vagas dos cotistas” e aquele era um discurso que me fazia me questionar se de fato não estava roubando a vaga de alguém. Contudo, eu não pensava estar roubando a vaga de um/a estudante cotista, eu pensava estar roubando vaga de alguém de ampla concorrência porque essa fala que ouvia não era proferida por cotistas e sim pelos não cotistas.

Ser cotista não foi um lugar confortável: achava que sempre tinha que provar por intermédio de notas que eu merecia estar naquele lugar. Isso causou ao longo dos anos de graduação o adoecimento mental e físico, em decorrência da constante autocobrança. Acredito que se tivesse acesso a um apoio psicológico para alunos cotistas na UERJ que o desejem, teria me ajudado a lidar com essa questão – nunca soube, na época em que estudei, que havia apoio psicológico para as/os estudantes.

Durante a faculdade me esforçava para tirar boas notas - de preferência uma das melhores - porque ter entrado por cotas me dava a sensação de inferioridade, de que eu era menos competente e inteligente que as/os outras/os estudantes. Quando eu tirava uma nota baixa ou mediana, principalmente nas disciplinas de geologia, eu me cobrava muito por isso e achava que eu não era boa o suficiente para ocupar aquele lugar e ser uma geóloga.

---

<sup>23</sup> O programa Ciências sem Fronteiras (CsF) foi criado no governo da ex-presidenta Dilma Rouseff, em 26 de julho de 2011. O objetivo era incentivar a formação acadêmica no exterior a alunos de graduação com fomento do governo federal do Brasil. O programa foi extinto no ano de 2017 no governo do ex-presidente Michel Temer.

A questão da inteligência e competência tem relação com o que é denominado mérito individual, oriundo de uma sociedade que sustenta a meritocracia. Rodrigues et al. (2016), apresentam uma definição para a meritocracia:

*Meritocracia* na lógica neoliberal significa, portanto, considerar as competências de cada estudante, prescindindo de sua condição social, isto é, são levados em conta os **méritos** relativos às performances, aos resultados nos vestibulares, sem ver a procedência. Como entender, contudo, os indivíduos (entenda-se, estudantes) desarticulados de seu entorno social, cultural, político e econômico? Sendo assim, a *meritocracia* agora está relacionada com riqueza, posição social e afinidade pessoal. (RODRIGUES et al., 2006, p. 29, grifo dos autores)

Quais os efeitos de pensar em meritocracia no Brasil que no decorrer da sua história excluiu as pessoas negras da educação? Quais os efeitos de pensar em meritocracia em um país que possui, segundo o IBGE (2019), uma taxa de analfabetismo entre pessoas negras de 15 anos ou mais de 9,1% enquanto a das pessoas brancas é de 3,9% e um sistema educacional público sucateado? Defender a meritocracia para o acesso às universidades é não considerar o cruzamento de opressões de gênero, raça, classe, território, identidade de gênero, entre outros marcadores sociais, que produzem diferenças e desigualdades.

Estudantes cotistas quando entram na universidade sofrem uma grande pressão para manterem boas notas e não terem reprovações. Há a grande discussão das notas nos vestibulares serem menores para estudantes que concorrem com as cotas e por isso são acusados de “roubar” a vaga das/os estudantes que concorreram pela ampla concorrência. Quando entrei na UERJ ouvi esse discurso de um dos colegas que entrou no mesmo ano que entrei: ele dizia que se não fossem as cotas ele teria entrado na primeira chamada e não teria sido necessário esperar a reclassificação. Ele dizia isso, sobretudo, para aquelas pessoas que entraram com notas muito menores que a dele. No decorrer da graduação a/o estudante cotista precisa mostrar para os outros e a si mesmo que merece estar naquele lugar.

Na minha turma da geologia tinha uma estudante que tirou notas muito baixas nas provas específicas<sup>24</sup> e durante toda a faculdade falavam muito sobre esse fato - principalmente na ausência dela; colocavam em dúvida sua capacidade de continuar

---

<sup>24</sup> O vestibular da UERJ é dividido em duas provas de qualificação - o que vale na pontuação final é o maior conceito que a/o estudante obtém - e uma prova específica. Na época em que fiz as provas de vestibular, no ano de 2007, a prova específica era composta de duas disciplinas, interpretação de texto e redação. No caso da geologia, as disciplinas específicas eram química e matemática.

a graduação e conseguir ter êxito acadêmico. Além disso, analisando hoje, o aspecto geracional pode também ter contribuído para esses tipos de situações preconceituosas com ela - ela era uma mulher mais velha (estava com mais de 30 anos na época) em uma turma que a maioria tinha entrado na faculdade com 18 a 20 anos. Ela sempre admitiu que o ensino médio dela não tinha sido bom, que tinha dificuldade em disciplinas da área de exatas e que a nota dela para entrar na universidade tinha sido muito baixa, mas não deixou isso a abater e concluiu a graduação - antes do tempo previsto, inclusive. Não mantenho contato com ela, mas hoje sei que é doutora em geologia e trabalha como pesquisadora.

Trago esse exemplo para mostrar o quanto o pensamento e as ações meritocráticas advindas da instituição, da sociedade, de discentes e docentes pode inferiorizar estudantes cotistas. Será que todas/os são resilientes como minha colega de turma foi? Será que a permanência na universidade pode ser influenciada pela ideologia da meritocracia perpetrada por boa parte da sociedade? Será que a lógica da meritocracia acaba “expulsando” da universidade as/os estudantes cotistas por eles não conseguirem se sentir pertencentes àquele espaço?

Outra situação que acho importante mencionar nesse trabalho foi vivenciada por uma pessoa conhecida, que foi aluna cotista<sup>25</sup> no curso de Odontologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada em Niterói, município do estado do Rio de Janeiro. O curso de odontologia é muito valorizado pela sociedade, dominado pela elite e que dificilmente tem pessoas negras. Quando fui à colação de grau dela, no ano de 2019, fiquei surpresa do quanto ela e mais dois amigos estavam excluídos da turma: era nítido no palco que havia um grupo grande e entrosado, em que todos os discursos eram direcionados para eles, e o trio, do qual esta mulher fazia parte, estava excluído.

Após a colação conversei com ela sobre o porquê da situação e ela disse que a faculdade toda havia sido daquela forma. Como ela morava no município do Rio de Janeiro, muito distante da universidade, ela não podia socializar com outras/os estudantes após as aulas e quando marcavam algum lugar era sempre distante da casa dela e de alto custo, o que impossibilitava que ela se fizesse presente. Com isso, ela foi sendo excluída. No depoimento desta mulher, vejo o quanto raça, território e classe podem influenciar na socialização de estudantes cotistas. Será que essa falta

---

<sup>25</sup> Cota destinada a pessoas com renda menor que 1,5 salário-mínimo por pessoa e autodeclarada parda.

de socialização e inclusão por parte de colegas de turma, para alguns estudantes cotistas, pode influenciar na sua permanência?

No meu caso, não costumava comentar com as/os colegas que era cotista, esse era um assunto que sempre me deixava desconfortável. Como discuti acima, pelo sentimento de inferioridade por ter ingressado por cotas e por ser aluna do Pedro II, tinha vergonha de falar que era cotista e ouvir “piadas” por estar roubando as vagas ou sobre o mérito (ou demérito) de estar ali. Eu não queria ter meu corpo marcado como aluna cotista; não queria assumir essa identidade. Ter a escolha de dizer se era cotista ou não é outro exemplo do privilégio simbólico da branquitude que atravessa também minha vivência e trajetória.

Após o exame de qualificação, a partir das contribuições da membra da banca Priscila Elisabete da Silva e de questionamentos da minha orientadora, comecei a me indagar: em 2007- quando me inscrevi para concorrer às cotas- o que eu pensava sobre essa política? O que eu sabia sobre as cotas? Não tive uma resposta em primeiro momento. Como muitas reflexões aqui apresentadas, a memória só veio conforme escrevia. Não sabia o que era ser cotista na UERJ, não sabia da existência da bolsa permanência e nem da história das cotas nessa instituição. Compreendia e era a favor das cotas sociais; acreditava que havia uma defasagem no ensino das escolas públicas em relação às escolas particulares e, além disso, compreendia que pessoas de classe social baixa tinham o acesso dificultado a um bom pré-vestibular. Todavia, eu não entendia e, conseqüentemente, não era a favor das cotas raciais: “por que uma cota só para pessoas negras?”. A palavra que tenho para descrever como fiquei quando pensei sobre isso é choque. Choque por observar na minha trajetória, de forma tão explícita, o “pacto narcísico” entre as pessoas brancas; o quanto nós, pessoas brancas, defendemos as políticas que nos favorece e não entendemos as políticas para outros grupos sociais.

Em uma época, estavam oferecendo na UERJ, além do auxílio permanência, auxílio material e livros. Lembro o sofrimento e a vergonha que foi para ir à secretaria do curso de geologia pegar o martelo, material recebido por todas/os estudantes cotistas na época. O martelo da marca Tramontina tornou-se a identificação de ser cotista, uma vez que a maioria das/os não cotistas tinha um martelo diferente, de uma marca importada e de valor mais caro.

Na segunda graduação também não comentava que havia sido cotista na UERJ. Depois de formada, a professora Gabriela me convidou, em uma de suas aulas,

para palestrar sobre minha experiência como professora no pré-vestibular social para a turma dela na Química, no IFRJ. Naquele dia revelei que tinha sido aluna cotista na minha formação anterior e Gabriela - professora que mais acompanhou minha trajetória no decorrer da graduação - me olhou com grande surpresa, pois eu nunca havia mencionado isso e sinalizou o quanto isso era importante aparecer no meu pré-projeto de mestrado - na época, estava preparando-o. Tenho esse dia como um marco: foi quando venci a vergonha e externei para um público de aproximadamente dez pessoas, dentre as quais, a maioria não conhecia, que fui aluna cotista.

Como branca, as pessoas só sabiam que eu era cotista se eu falasse, mas com as pessoas negras não acontece assim. Mesmo quando um/a estudante negro/a não é cotista, acaba ficando o estigma construído em torno de ser estudante cotista, como Valentim (2012) discorre em seu trabalho:

No caso das ações afirmativas da UERJ, em tese, a condição de cotista é secreta ou não conhecida, e os professores e alunos não sabem quem é ou não cotista. (...) Por outro lado, os alunos negros, que, só por essa condição, por essa marca, podem ser estigmatizados na universidade, não por acaso, foram imediatamente evidenciados na comunidade universitária como cotistas, ou seja, como portadores de uma *identidade deteriorada* pela ausência especialmente do atributo “mérito”. (VALENTIM, 2012, p. 135)

O corpo cotista é um corpo marcado, sobretudo um corpo negro cotista. Ser cotista negra/o é como possuir uma marca, é carregar um estigma, como Valentim (2012) expõe. É um corpo facilmente identificando entre as/os demais alunas/os como cotista e, conseqüentemente, ter a sua capacidade de estar ali, naquele lugar, julgada. Desse modo, a experiência de estudantes cotistas na universidade pode ser vivenciada como um marcador de opressão, diferença e desigualdade, como apresentam os trabalhos de Weller et al., (2009), Lima (2014), Silva (2016), Silva (2018), Jesus (2018) e Cordeiro e Auad (2021).

Outra questão que deve ser mencionada na minha vivência na geologia e que é importante para esta pesquisa é a questão do sexismo. A geologia é atravessada pelo sexismo; era tida como uma “profissão masculina” - mulheres não podiam fazer trabalho de campo sozinhas, sempre tinha que ter ao menos um homem no grupo. Até o meu ingresso, a maioria das/os estudantes eram homens, porém, a partir da minha turma esse perfil se inverteu: até 2013 - ano da minha conclusão - todas as turmas que entraram no curso tinham a maioria de mulheres. Com a percepção de hoje vejo o quanto isso afetou a minha saúde mental e me tornou uma mulher muito

mais autocrítica. Como as mulheres enfrentam as dificuldades de cursar uma graduação em que a maioria das pessoas é composta por homens brancos e cisgêneros<sup>26</sup>? Quais estratégias de permanência elaboram para enfrentar o sexismo?

Diante de tudo já exposto, hoje percebo que meu trabalho do TCC se deparava com intersecções entre classe, raça, território e gênero em relação às entrevistadas que estavam em curso. Todas eram mulheres, negras, de classe baixa e moradoras da Baixada Fluminense. Essas quatro categorias são indissociáveis e todas contribuem nas análises dos relatos das entrevistadas.

Contudo, fiz somente uma discussão centrada em classe - nem o gênero foi considerado, tendo em vista que no texto original do meu TCC aparecem os termos “entrevistado” e “alunos”, mesmo quando se referia a um universo de entrevistadas composto exclusivamente por mulheres cisgêneras.

A dimensão do pertencimento racial das entrevistadas apareceu em um dos relatos, contudo, na época me restringi a abordar a violência na escola, não analisando a opressão vivida por aquela aluna desde o ponto de vista das práticas de racismo. Apresento aqui um trecho da entrevista:

Na minha outra escola foi mais complicado. Não fui tão bem recebida pela direção quanto pelos professores, teve um professor que chegou a fazer uma piada porque eu tive que fazer transferência no meio do ano, então minhas notas da antiga escola foram para a nova e eu tinha tirado dois dez em português e ele não queria acreditar que eu tinha tirado dois dez em português. Aí ele falou: “vou até colocar a lápis aqui”. Enfim, eu passei por essas agressões, digamos assim (...) (Trecho da entrevistada Djamila<sup>27</sup> do meu TCC)

---

<sup>26</sup> Maria Luiza Rovaris Cidade aponta que “(...) a cisgeneridade indica a existência de uma norma que produz efeitos de ideal regulatório, ou seja, efeitos de expectativas e universalização da experiência humana. Em termos gerais, o que diferentes ativistas e os movimentos transfeministas têm proposto é que a norma cisgênera é uma das matrizes normativas das estruturas sociais, políticas e patriarcais, cujos ideais regulatórios produzem efeitos de vida e de atribuição identitária extremamente rígidos. A atribuição identitária, de forma compulsória no momento de registro de cada pessoa, define e naturaliza a designação de uma pessoa a um dos pólos do sistema de sexo/gênero ao nascer, a partir de uma leitura restrita, baseada na aparência dos órgãos genitais. Além disso, a norma cisgênera afirma que essa designação é imutável, fixa, cristalizada ao longo da vida da pessoa” (CIDADE, 2016, p. 14).

<sup>27</sup> Para esta pesquisa de mestrado, decidi renomear as entrevistadas para o TCC, todas receberam nomes de mulheres negras, como: Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Luiza Barros, Nilma Gomes, Beatriz Nascimento, entre outras- com exceção da única entrevistada branca que foi nomeada de Judith Butler. Essa designação de nomes foi feita quando escrevi meu trabalho para a 14<sup>a</sup> Reunião Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em dezembro de 2020. No TCC original, as entrevistadas eram identificadas por letras, como apresentado no quadro 1.

Essa mesma entrevistada expôs a importância que foi para ela chegar ao IFRJ e não se deparar somente com pessoas brancas:

Então eu acho que o impacto, só de eu chegar aqui, não querendo, enfim, repetir muito, os discursos, mas só de chegar aqui e não vê tipo, a maioria das pessoas só branca, a maioria das pessoas só com condição totalmente diferente da minha, eu acho que já me faz sentir muito mais incluída. (Trecho da entrevistada Djamila<sup>16</sup> do meu TCC)

É importante ressaltar que nesse relato acima, podemos também observar a dimensão do território, pois é um Instituto localizado na Baixada Fluminense<sup>28</sup>, onde a maior parte da população possui condição financeira similar a da entrevistada. Os dados do último Censo<sup>29</sup> realizado, que separa as informações da Baixada Fluminense do restante do Estado do Rio de Janeiro é do ano de 2010 (IBGE 2010). Nesse Censo não há a separação de gênero dos dados, como vemos em alguns relatórios divulgados pelo IBGE, desenvolvidos no âmbito da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Apesar de serem dados desatualizados e nos quais não há separação por gênero, ainda são importantes para entender melhor o relato acima.

A população da Baixada Fluminense é de 3.651.771 pessoas<sup>30</sup>, sendo 51,85% mulheres e 63,27% pessoas negras (parda e preta) (IBGE, 2010). Cabe ressaltar que no estado do Rio de Janeiro, de acordo com os dados da PNAD Contínua de 2019 (IBGE, 2019), 54,14% da população do estado é negra (preta e parda). Em relação à situação financeira, 46,11% da população acima de 10 anos recebe de meio salário a dois salários mínimos<sup>31</sup> e 41,11% não possuem rendimentos (inclui pessoas que recebem benefícios). Em referência ao nível de estudo da população, 47,52% não possuem instrução ou tem ensino fundamental incompleto, 26,37% possuem nível médio completo ou superior incompleto e apenas 4,21% possuem nível superior

---

<sup>28</sup> Baixada Fluminense é uma região geográfica localizada no estado do Rio de Janeiro, pertencente à intitulada Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo o Instituto de Segurança Pública (ISP) a Baixada Fluminense abrange 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados São João de Meriti e Seropédica (<http://www.ispdados.rj.gov.br/divisaoTerritorial.html>).

<sup>29</sup> Foram utilizados os dados do Censo 2010, pois é o último Censo que ocorreu até a escrita desta pesquisa. Por conta da Pandemia da Covid-19 o Censo 2020 foi postergado para o ano de 2022 por falta de verbas no ano de 2021.

<sup>30</sup> No ano de 2020, segundo o IBGE, a população estimada da Baixada Fluminense foi de 3.908.510 milhões (<http://www.rj.gov.br/Uploads/Noticias/1327008%20-%20Fevereiro%202021%20-%20Baixada%20Fluminense.pdf>).

<sup>31</sup> O salário mínimo na época do Censo 2010 era R\$ 510,00 (IBGE, 2010).

(IBGE, 2010). Esses dados mostram a intersecção entre raça, classe e território na educação. E o acesso à universidade pelas pessoas negras inferior ao das pessoas brancas, residentes da Baixada Fluminense e com baixo rendimento salarial, por isso, muitas das entrevistadas do meu TCC eram as primeiras da família a ingressar no ensino superior. O próximo Censo, que teve início no ano de 2022, irá apresentar um panorama de como a implementação da política de cotas na maioria das universidades, desde 2012, afetou essa população.

Apresento esses trechos das entrevistas que realizei porque os considero importantes para a reflexão e os rumos que o projeto de pesquisa para o mestrado assumiu. A decisão de pesquisar narrativas de mulheres negras cotistas na universidade na Baixada Fluminense foi suscitada por novas análises em torno desses relatos e por perceber que havia ali muitos elementos que merecem mais análises.

Na defesa do TCC em Química, a professora Luana Luna Teixeira (IFRJ), doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), e uma das componentes da banca, levou-me a atentar sobre a interseccionalidade presente nos resultados da pesquisa e a necessidade que eu tinha de racializar o debate. Foi a primeira vez que ouvi falar de interseccionalidade, com a referência de Carla Akotirene (2019) e a coleção de livros “feminismos plurais”. Até aquele momento, ao que me recordo, só havia lido um livro de uma autora negra: *Sejamos todas Feministas*, da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e nunca tinha parado para refletir o porquê disso. Por que não temos autoras/es negras/os nas referências? Por que quando via a referência em um artigo e livro a imagem que me vinha da/o autora/o era de um homem branco? E por que o espanto quando percebia que o livro era de autoria de uma mulher? Por que só havia lido uma única autora negra na vida? Por que quase não conhecia autoras negras? Por que nunca tinha ouvido falar de Lélia Gonzalez que, por sinal, foi ex-aluna do Colégio Pedro II?

Tudo isso mudou quando, a convite de Luana, participei no segundo semestre de 2019, da disciplina *Feminismos, relações raciais e de gênero: leituras atuais*, oferecida pela minha orientadora Giovanna Marafon, como disciplina eletiva do PPFH. Esse momento considero um novo divisor de águas em minha vida; um caminho contínuo para a reflexão e o engajamento na luta antirracista. Conheci diversas autoras negras, como: Grada Kilomba, Conceição Evaristo, bell hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Beatriz Nascimento, Djamila Ribeiro, Joice Berth, entre outras. A cada novo livro ou artigo que leio de autoras/es negras/os sou

convidada a refletir sobre a dimensão do que é o racismo e, com essas leituras críticas, me transformo. É um espanto perceber e reconhecer que até o segundo semestre de 2019 não percebia muitas coisas que agora posso relatar no texto dessa dissertação.

Quando iniciei a disciplina, já estava decidida a tentar o mestrado no PPFH, como uma continuação do meu trabalho no TCC, mas focando nas mulheres negras, ações afirmativas e pré-vestibular social em três instituições de Duque de Caxias: FEBF/ UERJ, IFRJ *campus* Duque de Caxias e UFRJ *campus* Xérem.

A ideia de acrescentar a proveniência do pré-vestibular social (PVS) se deu em virtude da minha experiência no pré-vestibular comunitário Padre José Maurício Nunes Garcia, na cidade do Rio de Janeiro. Comecei a dar aulas no pré-vestibular em 2017 e continuo até hoje - embora no ano de 2020 e 2021, por causa da pandemia de COVID-19, as aulas não aconteceram. Esse PVS foi vinculado à EDUCAFRO<sup>32</sup> até o ano de 2022 e se localiza em Parada de Lucas, a quinze minutos a pé da minha casa, e aproximadamente a 4 Km de Caxias - município da Baixada Fluminense mais próximo da minha residência. Funciona no espaço físico de uma igreja católica às terças, quartas e quintas-feiras à noite; sábado de manhã e à noite e domingo de manhã.

Meu objetivo inicial quando comecei a dar aula foi o de conseguir experiência como professora. Conforme fui conhecendo as fragilidades do ensino na vida das/os alunas/os e o poder de transformação da educação, permaneci no PVS não mais pela experiência exclusivamente, mas para auxiliar aquelas/es - em sua maioria negras/os - que tinham dificuldades de compreender os conteúdos exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para que elas/es pudessem ingressar na universidade.

Destaco que quando entrei no PVS não esperava encontrar a maioria de estudantes negras/os. Na verdade, não havia pensado nisso- novamente a branquitude se mostra como a norma: que tipo de estudante eu esperava encontrar, então? Certamente, estudantes brancas/os. Além disso, não ter pensado sobre isso

---

<sup>32</sup> A EDUCAFRO é uma Organização não governamental (ONG) que tem o objetivo geral de “reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira”. (Fonte: <https://www.educafro.org.br/site/quem-somos/>)

mostrava um desconhecimento de minha parte sobre a proposta e realidade dos pré-vestibulares sociais.

Quando submeti o projeto utilizei a lente decolonial, referencial de autores/as negros/as e a interseccionalidade. A interseccionalidade é a *sensibilidade analítica* para reconhecer que mulheres negras são discriminadas e estão posicionadas nas avenidas identitárias onde raça, classe, território, gênero e outros marcadores sociais se cruzam. Cabe ressaltar que as intersecções não são hierarquizadas nem somadas, são analisadas as “condições estruturais que atravessam os corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos” (AKOTIRENE, 2019, p. 43).

Akotirene (2019) afirma que a interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica que instrumentaliza os movimentos feministas, antirracistas e que lutam pelos direitos humanos a se ocuparem das pautas das mulheres negras. Portanto, com o já exposto, considero que as análises desta dissertação devem valer-se da interseccionalidade com o intuito de considerar todos os marcadores de diferença, opressão e desigualdade que se cruzam na vida das mulheres negras entrevistadas.

É importante ressaltar que conforme o andamento da pesquisa e com o auxílio da minha orientadora, percebi que dois pontos na minha ideia no pré-projeto deveriam mudar. O primeiro ponto era a pesquisa ser realizada com mulheres negras de três instituições; decidi focar em apenas uma instituição para uma maior amplitude das discussões: FEBF/UERJ. O segundo ponto era o de colocar o pré-vestibular social como um dos critérios para selecionar as entrevistadas. Retirei esse critério porque poderia enviesar minha pesquisa.

Esses movimentos de construção e mudanças na pesquisa no decorrer do mestrado, além de outros momentos intrínsecos do processo de formação na pós-graduação, como: as disciplinas cursadas, reuniões de orientação, reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismos, Relações Raciais, Deficiência e outras dissidências (GIRA), da escrita da dissertação, da leitura e releitura de textos, me constituem pesquisadora. E um dos momentos importantes e decisivos nessa caminhada como pesquisadora em Políticas Públicas e Formação Humana que estuda as relações raciais e o racismo, é ter atentado que sou uma pesquisadora branca crítica da branquitude.

## 2. CONSTRUÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 Por que utilizar a categoria analítica raça? Considerações sobre essa escolha

Antes de discutir branquitude, é preciso discorrer sobre a utilização de raça nesta pesquisa como categoria analítica. Essa escolha é política e tem como base os trabalhos de Guimarães (2003), Munanga (2004), Quijano (2005), Guimarães (2009), Schucman (2010), Gomes (2012) e Gomes (2020).

No século XX, pesquisadoras/es concluíram que raça como realidade biológica não existia, pois não há marcadores genéticos relacionados a raças - pessoas brancas, negras, amarelas e indígenas não possuem nenhuma diferença genética que as diferenciem enquanto raças (SCHUCMAN, 2010). Ainda nesse século, segundo Gomes (2020, p. 243), “raça foi transformada em categoria de análise para interpretar as relações de poder, a interiorização e o racismo construídos pelo colonialismo”.

Por isso, neste trabalho utilizo o conceito de raça não como construção social, ou seja, “raças sociais” que são “formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 2009, p. 67). Além disso, a partir de uma perspectiva do contexto latino-americano, Quijano (2005) aponta para a raça como “construção mental”:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, **uma construção mental** que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117, grifo nosso)

Após a segunda guerra mundial, houve esforços de biólogos, sociólogos e antropólogos para não mais utilizar a ideia de raça, mesmo quando usada como categoria científica - esse seria o primeiro passo para acabar com o racismo na visão desses cientistas (GUIMARÃES, 2003). Será que não foi uma utopia pensar que eliminar uma palavra - raça- acabaria com o racismo? Mesmo sem falar em raça, o racismo continuou existindo e estruturando a sociedade. Raça continua existindo “de

modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas” (GUIMARÃES, 2009, p. 67).

No Brasil é por conta da raça - na forma do racismo - que pessoas negras têm dificuldade de acesso, por exemplo, a educação, saúde, moradia, lazer e segurança. Se existe racismo no Brasil é “porque a categoria raça está não só construída como também se atualizando em todos os momentos” (SCHUCMAN, 2010, p. 51).

Há pesquisadoras/es que utilizam o conceito etnia no lugar de raça. Munanga (2004) diferencia os conceitos de raça de etnia: raça tem relação morfo-biológica enquanto etnia tem relação sócio-cultural, histórica e psicológica. Todavia, nos estudos de relações raciais e racismo há a preferência com frequência das/os pesquisadoras/es brasileiras/os por utilizar o conceito raça, que é adequado “para explicar o racismo, na medida que esse fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo” (MUNANGA, 2004, s.p) nas sociedades contemporâneas.

Schucman (2010) acredita que a luta antirracista deve ser articulada por meio da categoria raça. Gomes (2012) afirma que o movimento negro no Brasil ressignificou e politizou afirmativamente a ideia de raça, pois acreditam ser uma potência de emancipação:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 731)

Portanto, em consonância com Schucman (2010) e Gomes (2012), considero que utilizar o conceito de raça como categoria política e analítica em um trabalho com mulheres negras, cotistas e periféricas seja importante na articulação da luta antirracista e na discussão sobre a implementação de ações afirmativas - mais

especificamente a política de cotas. Ademais, trabalhar com a categoria raça politicamente resignificada de maneira afirmativa, “implica um processo de descolonização do conhecimento e dos sujeitos que o produzem” (GOMES, 2020, p. 243). É a partir da ideia da descolonização do conhecimento que trilho o caminho teórico- metodológico desta pesquisa, descrito neste capítulo 2.

## 2.2 A construção de uma pesquisadora branca crítica da branquitude

O reconhecimento que tive como pesquisadora crítica da branquitude e a localização do lugar social que ocupo como mulher branca é o ponto de partida para apresentar a construção do caminho teórico-metodológico que trilho nesta dissertação. Dessa forma, é necessário discorrer sobre a branquitude e quais foram os deslocamentos e caminhos percorridos na construção como pesquisadora branca crítica da branquitude.

Para iniciar essa discussão, trago a síntese dos traços gerais do conceito de branquitude, elaborada pela pesquisadora Priscila Elisabete da Silva, a partir de oito pontos sobre a definição da branquitude (termo utilizado pela autora do texto) elencados no trabalho de Ruth Frankenberg<sup>33</sup>:

[...] a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (SILVA, 2017, p. 27- 28)

Contudo, Silva (2017) ressalta que o conceito de branquitude não é homogêneo: ele pode receber novas conformações e, por isso, devem ser considerados os estudos sobre a branquitude a partir do contexto brasileiro. A partir dessa consideração, Priscila Elisabete da Silva elenca algumas características do conceito de branquitude no Brasil a partir de trabalhos de diversas/os autoras/es:

[...] a necessidade de pensar o conceito fora da dualidade branco/negro; a *superioridade estética* mostra-se como um dos traços fundamentais da

---

<sup>33</sup> Para acessar esses oito pontos, consultar Frankenberg (2004).

construção da branquitude brasileira (SCHUCMAN, 2012, p. 69); o silêncio tem sido uma estratégia utilizada para proteger os privilégios em jogo (BENTO, 2009); a branquitude é uma identidade marcada racialmente, porém, ao indivíduo branco é dado o poder de escolher evidenciá-la ou não; as desigualdades raciais, ainda que sejam percebidas e reconhecidas, não são associadas à discriminação (BENTO, 2009); é um *lugar de poder* e vem atuando nas instituições (SILVA, 2014; LABORNE, 2014); é um *símbolo da dominação* (MALOMALO, 2014); reproduz um colonialismo epistemológico (LABORNE, 2014); tem a *tendência a resvalar para a classe como marcador para definir a própria condição de branquitude* (COROSSACZ, 2014); contudo, demonstra capacidade de exercer autorreflexão- *branquitude crítica* (CARDOSO, 2010). (SILVA, 2017, p. 30- 31, grifo da autora)

E o que seria a branquitude crítica que a pesquisadora menciona? Na dissertação de mestrado de Lourenço Cardoso (2008) intitulada *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil*, o autor apresenta os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica. Branquitude crítica é “aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam ‘publicamente’ o racismo” (CARDOSO, 2017, p. 33), enquanto, segundo o pesquisador, a branquitude acrítica é aquela que segue a defesa da supremacia branca, ou seja, é a favor de uma superioridade racial. Como exemplo de branquitude crítica, Cardoso (2017) cita os brancos antirracistas e como exemplo de branquitude acrítica, o autor cita os membros da Ku Klux Klan, nos Estados Unidos.

No Brasil, pensando com o trabalho de Cardoso (2017), na categoria branquitude acrítica poderíamos englobar todas as pessoas brancas que acreditam na superioridade racial branca- mesmo que não expressem opinião publicamente - que comungam com pensamentos e práticas racistas em suas ações ou por omissão - como Gonzalez (2020) denominou “racismo por omissão”, referindo-se a um programa do Partido dos Trabalhadores (PT), veiculado na televisão em 1983, em que “esqueceu” de mencionar as pessoas negras<sup>34</sup>, mas que pode ser problematizado e entendido para todas/os aquelas/es que se omitem diante do racismo.

Cardoso (2017) afirma que a definição de branquitude crítica foi tecida por ele com base apenas na desaprovação do racismo em público - uma pessoa branca que se identifica com a branquitude crítica não reconhece, necessariamente, seus

---

<sup>34</sup> Lélia Gonzalez faz uma analogia do programa do Partido dos Trabalhadores (PT) com o desfile de uma escola de samba: “Seguindo o enredo, ‘Da economia à mulher’, a escola desfilou com dez alas, o que foi uma pena. Duas alas ficaram excluídas, embora pudessem ter sido enxertadas na outras. A dos Favelados (32 milhões, mais ou menos) poderia ter sido enxertada na da Habitação, por exemplo. A dos Crioulos, em várias outras: Desemprego, Saúde e Educação, Mulher, Habitação (de novo), Reforma Agrária, Democracia, etc.” (GONZALEZ, 2020, p. 220). A esse “esquecimento” e “invisibilização” das pessoas negras e indígenas, ela denominou racismo por omissão.

privilégios. Esse autor alerta que nem sempre o que é defendido publicamente é reproduzido no espaço privado: nesse ambiente, “opiniões ou teses podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas” (CARDOSO, 2017, p. 33). Cabe ressaltar que pesquisadoras/es brancas/os que estudam relações raciais podem reproduzir pensamentos e práticas racistas em seus cotidianos, entre as pessoas em quem confiam (CARDOSO, 2017).

Portanto, a partir da leitura e do entendimento do trabalho de Lourenço Cardoso, reconheço que como pesquisadoras/es brancas/os não devemos apenas dizer publicamente que condenamos o racismo e que somos pesquisadoras/es críticos da branquitude: nossas atitudes no âmbito privado têm que condizer com a luta antirracista e com a tese que defendemos em público, isso inclui o reconhecimento de privilégios da branquitude e o rompimento com a lógica na qual o privilégio sustenta uma ideia de superioridade.

Ruth Frankenberg, a partir de seu relato pessoal, apresenta como foi ter consciência de sua branquitude e sua relação com o racismo:

Minha própria história, por exemplo, é marcada por uma transição da inconsciência de minha branquitude e meu enredamento no racismo para um despertar para ambos. [...] Mas **meu despertar nunca é completo**. Embora a transformação inicial tenha tido as proporções de um grande terremoto, há sempre espaço para outro tremor subsequente ao abalo principal, há sempre necessidade de **um novo despertar**. **O anti-racismo branco talvez seja uma postura que requer vigilância pela vida afora**. (FRANKENBERG, 2004, p. 313- 314, grifo nosso)

Em consonância com o que Frankenberg (2004) expõe, o meu despertar também nunca será completo: terremoto é movimento. Por isso, compreendo que para “um novo despertar” (FRANKENBERG, 2004, p. 313) para as questões sobre as relações raciais é necessário para pesquisadoras/es brancas/os críticas/os da branquitude e antirracistas<sup>35</sup> movimento contínuo de aprendizado, vigilância da postura, autoanálise, (des)construção, reflexão, respeito escuta das vozes de pessoas negras. Como afirma Cardoso (2014, p. 241): “o branco ao reconstruir sua branquitude

---

<sup>35</sup> Denomino pesquisadoras/es brancas/os críticas/os da branquitude e antirracistas para demarcar que temos que ir além da crítica da branquitude em âmbito público: no privado devemos reproduzir aquilo que defendemos publicamente e ter atitudes antirracistas nas práticas do dia a dia. Além disso, ressalto que minha compreensão abarca as pessoas brancas no geral, não só pesquisadoras/es, porém, quero dar destaque no texto ao caso específico das/os pesquisadoras/es.

no sentido de abolir sua característica racista trata-se de uma tarefa difícil que o branco antirracista pode enfrentar todos os dias”.

Grada Kilomba (2019) apresenta, segundo discurso público de Paul Gilroy, cinco mecanismos de defesa desenvolvidos por pessoas brancas quando se tornam conscientes de sua branquitude e de que são perpetradoras/es do racismo: “*negação*; culpa, vergonha, reconhecimento; reparação” (KILOMBA, 2019, p. 43, grifo da autora). Esses passos apontam “a consciência sobre o racismo não como questão moral, mas sim como um processo psicológico que exige trabalho” (KILOMBA, 2019, p. 46). Com isso, resalto que eu, como pesquisadora branca crítica da branquitude e antirracista, tenho consciência de que estou em um processo de desconstrução.

Como um exemplo desse meu processo é que a cada leitura de obras de pessoas negras e a cada curso sobre a temática do racismo e relações raciais aprendo algo que nunca havia me dado conta. E a isso incluo as releituras que faço no decorrer do mestrado de obras que iniciei lendo em 2019 - cada vez que leio outras reflexões são suscitadas.

Para materializar mais o exemplo, trago uma reflexão apresentada na aula da professora e pesquisadora Lia Vainer Schucman do curso *Racismo e política: questões contemporâneas*, promovido pelo Instituto para Reforma das Relações entre Estado e Empresa (IREE). Lia Schucman afirma que se entrarmos em uma universidade cheia de pessoas brancas provavelmente falaremos que a universidade está cheia. Agora se uma universidade estiver cheia de pessoas negras, possivelmente pensaremos que é uma universidade localizada na África ou que é uma universidade de negros. A pesquisadora conclui que uma universidade só com brancos é vista com normalidade, isto é, as pessoas brancas são vistas como indivíduos enquanto as pessoas negras são vistas como pertencentes a um grupo racializado. Por isso é essencial e intrínseco ao processo psicológico exposto por Grada Kilomba que pessoas brancas se reconheçam pertencentes a um grupo racial - a branquitude.

Em estudos sobre questões raciais, é sempre importante considerar a identificação racial do/a pesquisador/a, pois “os fenótipos dos pesquisadores imprimem marcas (ou pode imprimir-las) em suas interações com os entrevistados e, por conseguinte, em suas pesquisas” (SCHUCMAN et al., 2012, p. 17).

Segundo Schucman et al. (2012), a assimetria racial é um recurso possível para se trabalhar sobre a temática racial, pois colabora de uma forma singular, fazendo

emergir assim diferentes aspectos das relações raciais no Brasil. Entendo que essa pesquisa parte do reconhecimento da assimetria racial, ou seja, sou uma pesquisadora branca que entrevista mulheres negras. Compreendo que uma mulher negra falando de racismo comigo será diferente dela falando sobre esse tema diretamente com uma pesquisadora negra.

Portanto, a assimetria racial tem limitações. Reconheço que haverá situações, vivências e experiências que as sujeitas da pesquisa não revelarão para mim por pertencer a outro grupo racial. Ciente disso, os instrumentos e abordagens metodológicos apresentados nesta pesquisa- abordados ao longo deste capítulo- foram selecionados com a finalidade de estar atentar as possíveis influências desse não compartilhamento de algumas informações.

A pesquisadora Priscila Elisabete da Silva entende que o conceito de branquitude, considerando a realidade brasileira em que as dinâmicas sociais estão ancoradas no racismo, “[...] pode configurar-se como *dispositivo analítico*, pois tem o potencial para evidenciar a atuação da lógica racial como orientadora de concepções ideológicas e de práticas sociais” (SILVA, 2020, p. 26). Diante disso, o conceito de branquitude é considerado nesta pesquisa como “dispositivo analítico” (SILVA, 2017, p. 20; SILVA, 2020, p. 26), uma “[...] ferramenta capaz de fazer emergir o pensamento racial, mais especificadamente a subjetividade do branco, em contextos aparentemente não racializados” (SILVA, 2017, p. 20).

Portanto, a problematização da branquitude está presente como um elemento de análise em toda a pesquisa, incluindo as análises das entrevistas das sujeitas da pesquisa e as escolhas metodológicas- como abordado acima. Ressalto que tenho o compromisso ético, político e pessoal de manter vigilância na escolha das referências bibliográficas, escrita e análises para não reproduzir o “colonialismo epistemológico” (LABORNE, 2014, p. 157).

Falar de racismo não é fácil, pois expõe muitas feridas. No livro *Memórias da plantação*, Grada Kilomba (2019) afirma que “o racismo é uma realidade violenta” (p. 71). O seu livro apresenta narrativas de duas mulheres negras que vivem na Alemanha sobre diversas situações racistas ocorridas em seus cotidianos- considerando território, cabelo, hiperssexualização, traumas, consequências psicológicas etc - que são denominadas pela autora como *episódios de racismo cotidiano*. Em todas essas histórias podemos perceber o quanto as situações vividas

afetaram essas mulheres e o quão doloroso é para elas falar sobre o vivido. Todavia, é necessário falar.

A partir de tudo já dito até aqui, recorro ao livro *Lugar de fala*, de Djamila Ribeiro (2019). Segundo essa autora, todas/os têm lugar de fala, pois isso se refere a sua localização social e, por conta disso, é possível refletir e debater criticamente sobre diversos temas presentes na nossa sociedade. O importante é que indivíduos localizados em um grupo social privilegiado no que diz respeito às dinâmicas raciais no Brasil, consigam enxergar as hierarquias que são produzidas a partir desse lugar e como isso impacta a constituição dos lugares dos indivíduos de grupos subalternizados, como o das mulheres negras. Ambos os grupos devem e podem discutir sobre as questões de opressão em uma sociedade como a brasileira, com herança escravocrata, entretanto, seus discursos serão proferidos a partir de lugares de fala distintos (RIBEIRO, 2019). Estou ciente disso. Por isso busquei nesta dissertação colocar em prática recursos metodológicos mais apropriados para essa pesquisa- como abordei acima- e fazer autoanálise.

Alberto Guerreiro Ramos (1995), no livro *Introdução crítica à sociologia brasileira*, publicado originalmente no ano de 1957, aponta que na época de escrita do livro falava-se em sociologia ou antropologia do negro, ou seja, a situação das pessoas negras no Brasil era um “problema do negro”:

(...) o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. **A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência.**

E, de fato, a cultura brasileira tem conotação clara. Este aspecto só é insignificante aparentemente. Na verdade, merece apreço especial para o entendimento do que tem sido chamado, pelos sociólogos, de “**problema do negro**”. (RAMOS, 1995, p. 192, grifo nosso)

Portanto, a discussão do racismo e das questões raciais seria um “problema do negro”, ou seja, só os negros eram estudados, afinal, pessoas brancas eram vistas como a norma, enquanto pessoas negras eram consideradas anormais. Nesse mesmo livro supracitado, em um texto intitulado *Patologia social do “branco” brasileiro* que foi o primeiro estudo sobre a “brancura”, como o autor denominava na época a branquitude, Alberto Guerreiro Ramos cunha dois conceitos que considero importante para esse trabalho: negro-vida e negro-tema:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade afetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida.

O **negro-tema** é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção.

O **negro-vida** é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje. (RAMOS, 1995, p. 171, grifo nosso)

O estudo das pessoas negras por pessoas brancas era intitulado de negro-tema, ou seja, pessoas negras eram tema de pesquisa, tratados como mero objeto de pesquisa de brancas/os e não como sujeita/o(s). No texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, publicado originalmente em 1984, Lélia Gonzalez dá uma pista do porquê isso pode ocorrer: pessoas negras têm sido infantilizadas e, de acordo com a definição da autora, “infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos” (GONZALEZ, 2020, p. 78). Nesse texto, Lélia Gonzalez (2020) inicia discorrendo sobre um acontecimento em que fica claro o quanto as pessoas brancas acham que sabem mais sobre as pessoas negras do que elas mesmas e usam do seu poder de dominação para silenciar as vozes negras.

Alberto Guerreiro Ramos (1995) coloca o tema das relações raciais como o “problema do branco”, pois no Brasil o que é chamado de “problema do negro” na verdade “é reflexo de uma patologia social do ‘branco’ brasileiro, de sua dependência psicológica” em que o ‘problema do negro’ foi criado por pesquisas de uma minoria de pessoas brancas” (RAMOS, 1995, p. 171; 191-192). Na verdade, ele retira o foco antes sobre colocado nas pessoas negras e coloca as pessoas brancas e a branquitude para discussão.

No livro *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, fruto da defesa da tese de doutorado, Lia Vainer Schucman (2020) afirma que por mais que as teorias da branquitude se debrucem sobre os estudos das pessoas brancas, não quer dizer que elas estejam propondo que os estudos da negritude devam acabar, pelo contrário, é necessário pesquisar a respeito das pessoas negras, uma vez que se encontram ainda em posição de desvantagem social e racial.

A partir do entendimento do trabalho de Guerreiro Ramos e quando ele diz que “o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio”, entendo que abordar “negro-vida” possa ser uma ferramenta para o empoderamento de pesquisadoras/es negras/os (RAMOS, 1995, p. 171). Como pesquisadora branca entendo meu lugar social e que é essencial considerar a assimetria racial que perpassa a pesquisa. Mais do que afirmar que não posso tratar sobre “negro-vida”, acredito que as entrevistadas trarão a dimensão negra/o-vida em suas narrativas.

Destaco que não vou transformá-las em objeto de estudo, desejo manter o que ouvir, com análises cuidadosas, para que não haja distorções de suas vivências. Entendo que o reconhecimento do lugar social ocupado como pesquisadora deve fazer parte dos estudos no âmbito das relações raciais não só como um ato político, mas como parte do caminho teórico-metodológico trilhado.

Ademais, a membra da minha banca de qualificação, a pesquisadora Janaína Damaceno Gomes, me provocou a repensar a minha identidade racial branca. O que suscitou o seguinte questionamento: e os outros marcadores sociais de diferença, opressão e desigualdade que se cruzam na minha vivência? Para discorrer sobre isso é necessário falar sobre a hierarquia interna da branquitude na cidade do Rio de Janeiro a partir da análise de implicações<sup>36</sup> da minha vivência enquanto mulher, branca, gorda, cisgênera, heterossexual, ex-aluna cotista e moradora da periferia do Rio de Janeiro.

### **2.3 Se eu não sou branca, eu sou o quê? Hierarquia interna da branquitude na cidade do Rio de Janeiro a partir da minha vivência**

Na palestra-performance proferida em 2016 na cidade de São Paulo “Descolonizando o conhecimento”<sup>37</sup>, a artista interdisciplinar, teórica e escritora portuguesa Grada Kilomba, enuncia: “Há esta anedota: uma mulher negra diz que ela é uma mulher negra. Uma mulher branca diz que ela é uma mulher. Um homem branco diz que é uma pessoa”. Homem como norma, sujeito universal, sinônimo de humano.

Trago essa reflexão para iniciar a discussão à qual me proponho fazer neste tópico e para pensar a relação intragênero analisada por Grada Kilomba. Nesta

---

<sup>36</sup> O conceito de análise de implicações será apresentado ainda neste capítulo.

<sup>37</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs&t=9s&ab\\_channel=CLINICAND](https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs&t=9s&ab_channel=CLINICAND)

anedota da autora, percebemos que o homem branco se vê como a norma - um sujeito universal, como sinônimo de humano. A mulher branca se vê como mulher, sem precisar dizer sua raça. Já uma mulher negra se racializa e é racializada, mesmo quando não é perguntada sobre sua raça.

Sojourner Truth - ex-escravizada e ativista feminista negra do século XIX – em um discurso emblemático proferido na convenção dos direitos da mulher de 1851 em Akron (Estados Unidos, Ohio), também nos ajuda a pensar essa questão quando ela questiona: “e por acaso não sou uma mulher?” (COLLINS, 2020, p. 51-52). Com isso podemos refletir de que mulher está sendo falado e sobre a própria categoria “mulher”. Quando falamos que as mulheres são a maioria no ensino superior, de que mulher estamos falando? Dados que falam somente do gênero, sem racializar as relações, podem ser considerados dados condizentes com a realidade brasileira?

Oyèrónké Oyěwùmí afirma que gênero é uma construção sociocultural e que as pesquisadoras feministas brancas o utilizam “como modelo explicativo para a subordinação e a opressão das mulheres em todo o mundo” (Oyěwùmí, 2020, p. 173). Isto é, segundo a autora, a categoria “mulher” é utilizada de forma universal, contudo, deve atentar-se “ao imperialismo, à colonização e outras formas locais e globais de estratificação, que dão peso à afirmação de que o gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas de hierarquia” (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 173). Pensando com Oyěwùmí (2020), retorno à anedota proferida por Grada Kilomba: a mulher negra se racializa, pois há outra opressão vivenciada por mulheres negras- o racismo- que faz com que a categoria “mulher” unicamente não seja aplicada para essas mulheres.

Como Lélia Gonzalez (2020) afirma, as mulheres amefricanas e ameríndias vivenciam uma dupla discriminação. E esse “caráter duplo de sua condição biológica-racial e/ou sexual- as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (GONZALEZ, 2020, p. 145).

Desse modo, algumas perguntas são suscitadas e norteiam a escrita deste tópico da dissertação: por que nós, mulheres brancas, não nos racializamos? Quando me reconheci enquanto pessoa racializada? Como se configura a branquitude no Rio de Janeiro? As pessoas brancas circulam pela cidade de forma igual?

Na tentativa de respondê-la minha análise se vale da interseccionalidade como uma *sensibilidade analítica* e ferramenta teórico-metodológica (AKOTIRENE, 2019; COLLINS e BILGE, 2021) que permite analisar, a partir da minha vivência e

experiência, como raça, classe, gênero, estética e território se cruzam. Digo que é uma tentativa porque não tenho a pretensão de exaurir toda a discussão sobre o assunto neste trabalho. Contudo, é necessário ir além de falar que sou uma mulher branca, de classe média, cisgênera, gorda, heterossexual, moradora da periferia e ex-aluna cotista - esses marcadores devem ser analisados a partir de uma análise de implicações<sup>38</sup> valendo-se da interseccionalidade.

Para Collins e Bilge (2020), utilizar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica “[...] vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder” (COLLINS e BILGE, 2020, p. 46). Por isso trago para discussão alguns pontos da minha trajetória pessoal, escolar e acadêmica que considero relevantes para a discussão a qual proponho, ampliando a lente de análise para além de raça e classe.

Desse modo, como tenho a intenção de discorrer sobre hierarquias internas da branquitude, é necessário explicar de que forma a branquitude faz parte de um recurso metodológico neste trabalho, que permite efetuar análises. A pesquisadora Priscila Elisabete da Silva entende que o conceito de branquitude, considerando a realidade brasileira em que as dinâmicas sociais estão ancoradas no racismo estrutural, “[...] pode configurar-se como *dispositivo analítico*, pois tem o potencial para evidenciar a atuação da lógica racial como orientadora de concepções ideológicas e de práticas sociais” (SILVA, 2020, p. 26, grifo da autora).

Diante disso, o conceito de branquitude é considerado nesta pesquisa como “dispositivo analítico” (SILVA, 2017, p. 20; SILVA, 2020, p. 26), uma “[...] ferramenta capaz de fazer emergir o pensamento racial, mais especificadamente a subjetividade do branco, em contextos aparentemente não racializados” (SILVA, 2017, p. 20). Para Foucault (2018), dispositivo tem relação com jogo de poder:

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentada por eles. (FOUCAULT, 2018, p. 367)

---

<sup>38</sup> O conceito de análise de implicações será apresentado ainda neste capítulo.

Portanto, pensando com Foucault (2018) e Silva (2017; 2020), a problematização da branquitude emerge como um elemento de análise neste trabalho, uma vez que pesquiso um grupo racial diferente do qual pertenço. Além disso, sendo um trabalho de relações raciais, é necessário discorrer sobre de onde falo e como estudar essas questões me (trans)formou enquanto pesquisadora e na vivência pessoal.

Maria Aparecida Bento em seu trabalho *Branquitude - o lado oculto do discurso sobre o negro* auxilia na discussão sobre a branquitude como “dispositivo analítico”. Bento (2014) discorre sobre o processo de formação sobre relações raciais ministrado pelo Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades (Ceert) para integrantes de diversas instituições:

Ao discutir sobre racismo, elas esperam abordar uma opressão que “está lá” na sociedade, e não em algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte. Nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancas, em alguma instância são beneficiárias do racismo. (BENTO, 2014 p. 148)

Com isso convoco para emergir minha subjetividade neste trabalho- por intermédio da análise de implicações<sup>39</sup>- enquanto mulher branca, cisgênera, heterossexual, gorda, ex-aluna cotista e moradora de Vigário Geral, ciente de que como mulher branca me beneficiei/ benefício do racismo, considerando também na minha análise outros marcadores sociais que se cruzam em minha vivência. Ressalto que é uma discussão inicial, muitos elementos podem ser trazidos para discutir as questões levantadas.

Logo, pensando como as pessoas brancas são responsáveis pelo racismo- que é uma relação de poder, como pesquisadora e mulher branca, estou implicada e isso deve ser colocado em análise em minha pesquisa.

Para essa discussão, trago uma das descobertas de Lia Vainer Schucman em sua tese de doutorado, *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, defendida em 2012 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP):

[...] a compreensão de que essa identidade racial tem fronteiras e distinções internas que hierarquizam os brancos através de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo (SCHUCMAN, 2020, p. 197).

---

<sup>39</sup> O conceito de análise de implicações será apresentado ainda neste capítulo.

Em todo o município do Rio de Janeiro sou vista como pessoa branca; de cabelos ondulados e olhos castanho escuros; boca, nariz e olhos pequenos - não tenho o fenótipo europeu, mas minha autodeclaração enquanto mulher branca na maioria das vezes não é questionada no Rio de Janeiro - no ano de 2022 vivenciei duas situações que descrevo ainda neste tópico. Com relação aos termos nativos que emergiram na pesquisa de Schucman (2020), em São Paulo, me considero “encardida”.

Quando perguntam da minha origem se referem apenas aos meus olhos, pois, por curiosidade, acreditam que eu tenha alguma descendência asiática. Mas, mesmo sendo branca, eu posso dizer que circulo em toda a cidade do Rio de Janeiro sem nenhum problema? A resposta é não. Como moradora da periferia e gorda, há lugares em que não me sinto pertencente, não me sinto a vontade e recebo desde olhares desconfiados a recusas de ser atendida em lojas pelas/os vendedoras/es. Esses locais são a zona sul do Rio de Janeiro e a Barra da Tijuca, locais onde residem “os branquíssimos”, expressão nativa apresentada por Schucman (2020) no contexto da branquitude paulista e que me parece caber para uma analogia com o contexto carioca.

Classe, estética e território são marcadores articulados que impedem minha circulação de forma confortável ou privilegiada na cidade do Rio de Janeiro. Mesmo que eu coloque a minha roupa mais cara, ainda me identificarão como “suburbana” pelo jeito de andar, de falar e de vestir.

Sou moradora da margem – residi durante 32 anos no bairro de Vigário Geral e moro há quatro meses no bairro de Vista Alegre<sup>40</sup>, no município do Rio de Janeiro - e segundo bell hooks, “estar na margem é fazer parte de um todo, mas fora do corpo principal” (hooks, 2019a, p. 23). bell hooks reflete sobre a relação dos habitantes da margem com o centro:

Olhávamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Focávamos nossa atenção no centro assim como na margem. Compreendíamos ambos. Essa forma de ver nos lembra da existência de todo um universo, um corpo principal com sua margem e seu centro. (hooks, 2019a, p. 23)

---

<sup>40</sup> O bairro de Vista Alegre fica a cerca de 3,5km do bairro de Vigário Geral, 8km do centro de Duque de Caxias. É um bairro com maior acesso a estabelecimentos comerciais e tem moradores com melhores condições financeiras que Vigário Geral. É considerado pelas/os moradoras/es da região (principalmente, moradoras/es de Vigário Geral, Cordovil e Parada de Lucas) como a “zona sul” dessa região da zona norte, juntamente com os bairros de Irajá e Vila da Penha.

A forma como a autora escreve me contempla: esse movimento de ida e vinda da margem para o centro e do centro para a margem, em diversos momentos da minha vida, faz com que eu compreenda os diferentes lugares do Rio de Janeiro. Ressalto que minha compreensão perpassa pelos marcadores sociais que cruzam a minha existência e vivência- compreendo meu local social em todos os locais.

Para explorar melhor a relação entre território, raça e classe é importante, de forma breve, discorrer sobre minhas origens, ou seja, sobre as gerações anteriores a minha: meus pais e avós, mais precisamente suas escolaridades, classe e território de moradia.

Minha avó materna- uma mulher negra<sup>41</sup> não retinta que por muito tempo morou no Complexo de São Carlos, no bairro do Estácio, como era a filha mais velha, foi impedida de prosseguir os estudos aos nove anos de idade para cuidar dos irmãos enquanto a mãe dela- uma mulher negra não retinta- trabalhava para sustentar quatro crianças pequenas- em um desses trabalhos ela lavava e passava roupas em casa para as classes altas. Meu bisavô materno era alcoolista, faleceu quando minha avó tinha 13 anos de idade e não era muito presente- financeiramente e fisicamente. Por muitos anos minha avó trabalhou como auxiliar de serviços gerais e depois foi promovida a ascensorista na mesma empresa. Essa realidade vivida por minha avó e sua mãe é vivenciada por muitas mulheres negras.

Meu avô materno era branco, de olhos verdes e tinha origem alemã- seu avô era alemão. Por conta disso minha família carrega o sobrenome “Von Helde” que não possuo porque, quando se casou, minha mãe trocou de nome e o tirou porque não via sentido em um nome inventado<sup>42</sup>- além do incômodo de todos os lugares pedirem para soletrar. Meu avô parou de estudar cedo porque com 12 anos veio para o Rio de Janeiro, para o Complexo de São Carlos- ele era de Cardoso Moreira, interior do Rio de Janeiro- e começou a trabalhar.

---

<sup>41</sup> Minha avó materna não se autodeclara como uma mulher negra. Quando questionada ela se autodeclara “morena”, assim como ela se refere a sua mãe. Hoje em dia, ela admite ser uma mulher parda, mas não se considera negra. Na construção desse texto considero a percepção racial da minha mãe e a minha, a partir dos estudos que venho realizando. Por isso, considero minha avó materna e minha bisavó materna mulheres pardas- ou seja- mulheres negras.

<sup>42</sup> Não há esse nome na Alemanha. A história que meu avô contava era que o avô dele veio fugido da Alemanha em alguma das guerras ocorridas no século XIX na Europa. Quando chegou ao Brasil trocou de nome (colocou um nome mais “brasileiro”: Jerônimo) e inventou esse sobrenome- “von” no sobrenome na Alemanha significa nobreza e “heldé” significa herói.

Minha avó paterna- uma mulher branca- morou por muitos anos em São João de Meriti, na Baixada Fluminense- só se mudou, após meu nascimento, para Vigário Geral. Ela faleceu quando eu tinha 13 anos de idade, então não pude saber mais de sua história a partir da narrativa dela. O que meu pai conta é que ela não tinha interesse e motivação para estudar<sup>43</sup>, por isso parou- ela foi trabalhar como camareira após meu pai nascer.

Com meu avô paterno biológico- um homem branco- tive pouco contato- se separou da minha avó quando meu pai tinha dois anos de idade. Foi o único dos meus avós que completou o ensino médio. Sua família, comparando com as famílias dos meus outros avós, tinha uma condição financeira melhor e acredito que por isso tenha conseguido terminar o ensino básico.

Meu avô paterno de consideração (companheiro de minha avó) é um homem negro retinto e nordestino- foi ele quem estava presente durante toda a minha criação. Ele concluiu o ensino fundamental I e chegou a cursar o ensino fundamental II, mas não concluiu. Sua escolaridade só foi possível porque ele estudou para ser padre, a partir do momento que ele não quis mais seguir no seminário, teve que trabalhar e parar de estudar. Ele trabalhava como motorista de caminhão e no final dos anos de contribuição previdenciária trabalhou como motorista de ônibus.

Embora meu avô de consideração e minha avó vivessem uma relação conjugal inter-racial, ou seja, fiz parte de uma família inter-racial, não discutíamos racismo na minha família- meus pais e eu percebíamos que ele tinha e ainda tem vergonha de entrar em certos locais, como exemplo, o supermercado. Considerávamos “bobeira”, achávamos que não tinha problema nenhum ele ir aos lugares, pois achávamos “normal” nosso tráfego pela cidade - só que não colocávamos em questão o fato de ele ser um homem negro. Essa discussão que trago demonstra que conviver em famílias inter-raciais, por si só, não exclui o racismo.

Por isso sempre ouvia as falas: “ele é racista com ele mesmo”, “ele mesmo tem preconceito com ele”. Não havia o entendimento dos motivos por trás dessa “vergonha”. A partir dessas falas percebo o quanto uma educação antirracista no ambiente familiar é fundamental para entendermos o racismo. Eu produzi muitas dessas falas ao longo da minha vida e se não tivesse começado a estudar as relações raciais certamente ainda estaria produzindo-as.

---

<sup>43</sup> Ressalto que problematizações sobre relações de gênero em uma sociedade patriarcal e a dimensão territorial podem ser exploradas nesta fala dele, mas não é o intuito desse trabalho.

Meus pais são pessoas brancas e são “mais brancas” do que eu - não são “branquíssimos”, mas acredito que sejam os “brancos” tal como na tese de Lia Vainer Schucman. Desde pequena me questionei por que eu tinha a cor da pele mais escura do que a dos meus pais. Não só isso, me questionava por que eu tinha os “olhos puxados” e eles não; porque eu era gorda e eles não.

Até o momento deste texto me reconheço enquanto mulher branca, mas houve uma mudança que ainda estou em processo de elaboração. Como comentei acima, minha autodeclaração como branca nunca havia sido questionada até o ano de 2022.

O primeiro episódio que provocou deslocamento sentido foi quando comentei com o coordenador - um homem negro - do pré-vestibular social em que trabalho, que era uma mulher branca. Na mesma hora ele disse que eu não era uma mulher branca e sim indígena. Olhei para ele com incredulidade e pensei: “ele está doido”. Alguns meses depois, uma participante do grupo GIRA, coordenado pela minha orientadora, que se autodeclara afro-indígena, quando também comentei ser uma mulher branca pensou um pouco e falou: “você sabe que tem traços indígenas, né?”. O diálogo prosseguiu comigo perguntando: “são os olhos, né?”. E para o meu espanto ela disse que não são apenas os olhos- tenho outros traços que, segundo ela, em uma aldeia pessoas indígenas conseguiriam dizer qual tribo possui esses traços.

A partir do momento que refutaram minha autodeclaração como branca, por duas vezes, comecei a refletir sobre alguns questionamentos que tinha quando criança e adolescente: que eu tinha a pele mais escura que meus pais- como comentei acima, que quando me descrevia na época dos bate-papos eu falava que era “morena” e de que quando eu era mais nova achava que tinha traços indígenas. Com isso indaguei: por que nunca falaram do meu olho ser indígena? Por que sempre me indagaram ser de origem asiática? É interessante perceber que pessoas asiáticas são amarelas e não brancas. E embora eu estivesse estudando relações raciais, fiquei surpresa quando me dei conta do apagamento que temos dos povos indígenas e do que sabemos sobre as nossas origens - o mais provável são meus olhos terem origem indígena e não asiática- até onde sabemos, não há asiáticos na família.

Lembro que minha bisavó materna (mãe do meu avô) e sua filha tinham traços indígenas. Foi a partir daí, quando questionei a minha mãe, que ela contou que a mãe da minha bisavó era indígena e residia na Bahia - está aí a possível explicação para a minha atual identificação ainda em elaboração; pessoa mestiça, ou seja, não-branca.

A identificação racial no Brasil é complexa quando se é mestiça; se colocar em “caixinhas” é difícil quando se está entre essas “caixinhas”. Na classificação do IBGE me considero branca, afinal, se eu não sou branca, eu sou o quê? Será que sou parda (branca+ indígena)? Será que sou mestiça? Será que sou branca? Por isso, provisoriamente, mantenho a identificação enquanto pessoa branca no decorrer deste texto. Contudo, quando falamos em cor, entendo que tenho um tom de pele entre o branco e o pardo, por isso me considero da cor parda. Munanga (2020) aponta para a relação entre colorismo e a hierarquia interna da branquitude, citando Schucman (2020):

[...] dependendo do degrau da Branquitude que os caracterizam, brancos propriamente ditos que confirmam sua ascendência europeia, brancos brasileiros que teriam sofrido alguma mestiçagem com negros e indígenas embora apresentem um fenótipo europeu, os chamados morenos, sararás, entre outros, eles/elas participam desigualmente da distribuição das vantagens e privilégios que a brancura lhes oferece na sociedade. Alguns recebem mais e outros menos, de acordo com a intensidade da brancura ou da variabilidade de tons da cor branca e de outras características morfológicas que acompanham a cor (SCHUCMAN, 2014). Isso mostra que o colorismo, enquanto espécie de ideologia que distribui as vantagens de acordo com a cor da pele, existe também entre os participantes da Branquitude, como existe entre os participantes da negritude. (MUNANGA, 2020, p. 131- 132)

Portanto, como afirma Munanga (2020), o colorismo, enquanto “espécie de ideologia que distribui as vantagens de acordo com a cor da pele” (MUNANGA, 2020, p. 132) existe para as pessoas brancas assim como para as pessoas negras. Então, de acordo com o “degrau da Branquitude” (MUNANGA, 2020, p. 131), há uma distribuição desigual dos privilégios e vantagens da branquitude.

Dando prosseguimento à contextualização da minha família, meu pai tem o ensino médio completo (estudou em colégio particular durante toda a sua trajetória escolar, pois na época, em São João de Meriti, não havia colégio público acessível), é filho único e morou parte da sua vida nesse município da Baixada Fluminense - só mudou de bairro/município uma única vez para Vigário Geral e atualmente está desalentado (desempregado desde 2015).

Minha mãe é formada em Administração e Biblioteconomia<sup>44</sup> e faz mestrado com previsão de conclusão em 2023. Estudou durante toda sua trajetória escolar em

---

<sup>44</sup> Biblioteconomia foi a segunda graduação que ela concluiu em 2009, quando tinha 47 anos de idade.

escola pública, possui dois irmãos mais novos e morou boa parte da sua vida no Complexo do São Carlos, região central do Rio de Janeiro - só se mudou uma vez, também para Vigário Geral, onde reside. Quando minha mãe mudou para Vigário Geral, um vizinho a chamava de “favelada branca”, pois sabia que ela tinha vindo de uma comunidade em que a maioria moradora são pessoas negras.

Durante minha infância, adolescência e parte da minha vida adulta fomos uma família de classe média baixa, por isso ingressei pelas cotas sociais na UERJ, no ano de 2008.

A respeito da classe social que pertenço hoje, desde 2014 minha família é considerada da classe média porque foi quando minha mãe passou a ser servidora federal. Onde moramos é uma casa própria, mas que foi construída no terreno dos meus avós maternos. Essa é uma característica que observo na periferia do Rio de Janeiro - cada geração que passa permanece nos mesmos terrenos, construindo casas umas em cima das outras. Esse fato retrata a desigualdade social e racial no Brasil, onde gerações de classe baixa à classe média não conseguem sair do local onde viveram durante a infância e adolescência- quando há o interesse em sair. Atualmente moro em Vista Alegre com meu companheiro.

A rua onde morei em Vigário Geral materializa essa característica. Morei em uma ladeira, mas que usualmente nos referimos a ela como “morro”. Até o terreno da casa dos meus pais, a maioria dos terrenos possuem três casas no máximo e a maior parte dos moradores são pessoas brancas. Depois que passa da casa dos meus pais- moro exatamente nessa fronteira, muitos terrenos possuem mais de três casas e a maior parte dos moradores são pessoas negras. Em uma determinada parte da rua- denominada pelos moradores de “favelinha” - a quantidade de casas por terreno aumenta bastante e a maioria delas não tem emboço- visual característico das comunidades no Rio de Janeiro. Nessa parte da rua raramente vemos pessoas brancas.

Além da observação, essa diferença da rua é sentida quando utilizo carros de motoristas de aplicativos. Quando “subo” a rua pelo lado que tem muitas casas sem emboço e com construções irregulares, os motoristas costumam questionar: “é perigoso?”, “preciso ligar o pisca-alerta?”, “preciso abrir os vidros?”, “aqui é comunidade?”. Quando subo pelo outro lado da rua, nunca me direcionaram nenhuma dessas perguntas.

Até aqui expus a relação entre raça, classe e território - volto a ressaltar que reconheço que sendo uma pessoa branca devo assumir responsabilidade e me posicionar para combater o racismo, mas o que demonstro até aqui é que essa branquitude tem uma hierarquia interna, não tenho os mesmos privilégios materiais nem mesmo simbólicos de uma/o “branquíssima/o” (SCHUCMAN, 2020).

Alguns exemplos concretos dessa hierarquia interna são: não tenho acesso fácil a alguns locais de lazer, como teatro - a maioria das casas de teatro são distantes e caras; há o adoecimento mental por conta de questões financeiras; o acesso aos meios de transporte público são precários - após às 21 horas a circulação dos ônibus diminui o que faz com que não consiga ficar até tarde em locais longe de casa; cancelamento usual de corridas de carro de aplicativo, entre outros. O sentimento que tenho é de confinamento: sinto-me confinada a uma área do Rio de Janeiro - a região da zona norte do Rio e Duque de Caxias.

Agora, como a estética pode ser relacionada ao demais marcadores sociais supracitados? Se pararmos para observar como são as pessoas que residem nos bairros considerados nobres da cidade do Rio de Janeiro, vamos nos deparar com corpos nos padrões vigentes atualmente, dificilmente veremos uma pessoa gorda - principalmente uma mulher gorda. Então quando me desloco para esses bairros, além do jeito de andar, falar e vestir tem a estética que diz que eu não sou dali - para me encaixar ali eu teria que perder muitos quilos. Ser uma mulher gorda periférica nesses bairros em muitos momentos é desconfortável.

Em Vigário Geral há também olhares de estranheza quanto a minha presença, não pela estética porque no subúrbio do Rio de Janeiro há muitas mulheres gordas, mas por ser uma pessoa branca em um local majoritariamente de pessoas negras. Nesse sentido, reconheço meu privilégio simbólico de ser uma pessoa branca no local em que resido. E para elucidar esses privilégios, trago uma vivência - poderia refletir sobre inúmeras outras, mas precisei selecionar.

Como citei antes, estudei do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio no Colégio Pedro II - Unidade São Cristóvão e adolescente fiz curso de inglês na Tijuca, um bairro da zona norte próximo ao meu colégio, no qual as pessoas têm um poder aquisitivo maior. Então durante toda minha adolescência eu sonhava em morar na Tijuca e tinha pavor de dizer que morava em Vigário Geral. Eu saía do colégio uniformizada (e tem muito prestígio ser aluna do Colégio Pedro II) e ia direto para o curso, então na minha cabeça se eu não falasse que não era dali ninguém

perceberia. Como afirma Schucman (2020, p. 175, grifo da autora), “os brancos pobres podem alcançar o *status* do branco rico, e o negro não”. Portanto, eu como pessoa branca poderia me passar por moradora da Tijuca ou ao menos das proximidades. Essa é apenas uma vivência que mostra como tentei me “encaixar nos padrões exigidos pela branquitude” (SCHUCMAN, 2020, p. 182), naquele momento sem questionar, mesmo sem as condições de classe para alcançar aquele lugar social.

A minha identificação com um ideal de branquitude - o “branquíssimo” descrito por Schucman (2020) - causou efeitos em todo o corpo social e também sobre mim e minhas vivências. E o que eu desejava nos momentos em que sofri e quis ser uma branca “branquíssima”? Refletindo hoje, acredito que o que eu almejava era o poder aquisitivo, poder ter bens materiais, morar em um lugar melhor (com maior acesso a lazer e estabelecimentos comerciais) e não ter problemas financeiros (isto é, ter estabilidade financeira). Minha visão mudou quando eu iniciei a Licenciatura em Química; passei a frequentar mais o território de Duque de Caxias e conviver com minhas amigas – que são mulheres negras e moradoras da Baixada Fluminense. Embora morasse perto de Duque de Caxias, meus pais e eu recusávamos frequentar este município - para consultas médicas poderia me deslocar por 2 horas para ir a um médico em Copacabana, por exemplo, mas não me deslocava por 20 minutos para ir a Caxias. Hoje, meus pais e eu frequentamos mais Caxias. Hoje, minha mãe e eu pegamos trem - durante a graduação na UERJ, nunca peguei trem, mesmo que a diferença no deslocamento fosse de 1 hora, eu preferia me deslocar de ônibus ou metrô. Consigo ver uma transformação no meu olhar em relação à Baixada e para as pessoas que lá residem. Envergonho-me do meu olhar antes de 2015 - olhar carregado de preconceito e racismo.

Além disso, consigo ver transformação no que almejo da minha vida: a única coisa que ainda permanece é o desejo pela estabilidade financeira - não tenho mais nenhum desejo de ser a branca “branquíssima” e a isso credito muito a minha vivência no IFRJ - *campus* Duque de Caxias e durante o mestrado que me proporcionou esse giro na minha vida.

A partir desse giro - que inicia na Licenciatura em Química e continua em processo- começo a olhar para as relações raciais de outra maneira, não negando o racismo e percebendo as mulheres negras. Esse início acontece quando compreendo as desigualdades no Brasil para além da classe social e quando entendo os

marcadores que se cruzam em minha vida. Passo a perceber e me incomodar que não somos todas/os tratadas/os com igualdade, que há uma injustiça social e racial com a qual não concordo e desejo lutar contra. Quando nos incomodamos com alguma coisa abrimos espaço para compreender o porquê do incômodo, por isso desde 2015 estive/ estou aberta para aprender sobre as opressões e como elas são vivenciadas pelas pessoas de grupos subalternos.

#### **2.4 Crítica à branquitude e a pesquisa em relações raciais: ética na pesquisa**

Como descrevi anteriormente, minha inserção no campo de estudos das relações raciais é recente, mais precisamente a partir do segundo semestre do ano de 2019. Com frequência me deparo com perguntas como: por que você, uma mulher branca, estuda uma temática que diz respeito a pessoas negras? Essa pergunta me traz um desconforto: por que me sinto desconfortável com essa situação? Por que temos que justificar que o estudo das relações raciais e do racismo também é responsabilidade das pessoas brancas?

O desconforto que relato acima foi atenuado na apresentação do meu trabalho intitulado *Mulheres negras e educação: diferenças na experiência no ensino médio e em pré-vestibular social* no GT21- Educação e relações étnico-raciais na 14ª Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Sudeste, em dezembro de 2020, realizado *online*.

Na sala em que apresentei havia quatro trabalhos, todos de mulheres negras. Inclusive a coordenadora de sessão era uma mulher negra. Isso me deixou com um misto de emoções: estava feliz por ver aquelas mulheres ocuparem o espaço, mas ao mesmo tempo estava aflita de pensar que talvez não deveria estar naquele local e da minha pesquisa ser considerada sem relevância. Depois do ocorrido, pensando com minhas colegas e minha orientadora na reunião de orientação, me dei conta de que esse desconforto costuma ser sentido por pessoas negras a todo o momento, em todos os lugares. O sentimento de não pertencer aos espaços, de temer ser avaliada por pessoas brancas e ter seu trabalho considerado sem relevância.

Hoje entendo que a branquitude é como um passaporte válido, poder estar em todos os lugares sem ser questionada, na verdade, sua presença é vista como “normal”. Hoje, analisando, vejo que meu desconforto é oriundo de pertencer ao grupo

que historicamente tem poder racial, a branquitude que oprimiu e oprime as pessoas negras. Se pararmos para pensar, o que acontece comumente é a situação contrária a minha: em uma sala ter normalmente um/a negro/a. Essa situação se configura em uma opressão, pois por conta do racismo pessoas negras foram e são sistematicamente excluídas de diversos espaços sociais<sup>45</sup>, diferentemente do que ocorreu comigo: não fui excluída.

Como pesquisadora passei a analisar como positivos o desconforto e a insegurança que experimentei, tanto quando sou perguntada do porquê estudo mulheres negras quanto do ocorrido na apresentação do trabalho da ANPEd. Embora em um primeiro momento tenha ficado preocupada com os rumos da pesquisa, após reflexões e leituras, consegui ressignificar o desconforto e o sentimento que se produziu. Ambas as situações possibilitaram que eu entenda mais o local que me insiro na discussão sobre as relações raciais, sobretudo o estudo em relação à experiência de mulheres negras cotistas em um *campus* periférico na universidade. Além disso, percebo mais a importância de, em um trabalho sobre relações raciais e racismo, a/o pesquisadora/o localizar seu *lócus* social.

Conforme avancei nas leituras, no capítulo *Estudos feministas: questões éticas*, do livro *Erguer a voz*, de bell hooks (2019a) encontrei mais respostas para afirmar que a pesquisa tinha relevância, sentido e propósito na luta antirracista e na busca por uma academia que acolha os conhecimentos produzidos por pessoas negras.

Em uma de suas aulas, bell hooks (2019a) questionou estudantes se achavam que mulheres brancas deveriam ou não escrever sobre mulheres negras. Alguns estudantes responderam que as pessoas deveriam escrever sobre o que quisessem, mas outras/os disseram que não. A discussão prosseguiu com a exposição de alguns fatos como a maioria dos livros sobre escravidão e experiência negra serem escritos por pessoas brancas e poucos homens negros e que muitos livros sobre homossexualidade são escritos por pessoas heterossexuais. Isto é, a realidade e as experiências desses grupos eram relatadas por outros que se tornavam “autoridades” no assunto e faziam com que os grupos de pessoas retratados fossem objetos de estudo alheio (hooks, 2019a).

---

<sup>45</sup> “Opressão é um termo que descreve qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade”. Raça, classe, gênero, sexualidade, nação, idade e etnia são exemplos das principais formas de opressão (COLLINS, 2020, p.33).

Com essa discussão travada no início do capítulo, bell hooks queria chegar em um ponto que considero importante também para minha pesquisa: “quando escrevemos sobre experiências de grupos aos quais não pertencemos, devemos pensar sobre a ética de nossas ações, considerando se nosso trabalho será usado ou não para reforçar e perpetuar a dominação” (hooks, 2019a, p. 101).

É preciso ter um cuidado, ou seja, uma ética na pesquisa para que o que escrevo não dê continuação às políticas de dominação, para que eu não seja “autoridade”, ou seja, que meu trabalho não seja mais valorizado que os trabalhos escritos por pessoas negras (hooks, 2019a). Segundo a autora “estudos feministas interétnicos deveriam enfatizar o valor de um trabalho de pesquisa, bem como a perspectiva singular que todo pesquisador traz para dar base ao assunto” (hooks, 2019a, p. 110).

Por isso, em consonância com a ética na pesquisa proposta por bell hooks (2019a), reforço o que já abordei anteriormente no texto: reconheço o privilégio da branquitude presente no grupo de pessoas brancas do qual faço parte, minha construção como pesquisadora crítica da branquitude, meu engajamento na luta antirracista e o deslocamento das práticas de relações raciais que tiveram o racismo como pilar de sustentação para não mais ser uma forma de perpetuação de violência com as pessoas negras.

Entendo que meu trabalho, na perspectiva e análise de uma mulher branca, difere significativamente dos trabalhos escritos por mulheres negras a respeito de mulheres negras. Como mulher periférica sofro com o classismo e sexismo, mas como mulher cisgênera, branca e heterossexual reconheço que a cor da pele, identidade de gênero e orientação sexual me privilegiou e faz com que eu conheça sobre o racismo e a opressão de uma sociedade cisheteronormativa<sup>46</sup> a partir da minha própria experiência (das situações que vivenciei mesmo que não tenham acontecido diretamente comigo) e das experiências de pessoas negras e do grupo LGBTI+(Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Rosa (2020), explica que a cisheteronormatividade considera que: “Todo o sistema de relações de poder baseadas na heterossexualidade dos corpos pressupõe, antes, que esses corpos são cisgêneros. Assim, o corpo feminino sempre coincidirá com um corpo portador de uma biovagina e o corpo masculino sempre coincidirá com um corpo portador de um biopênis (PRECIADO, 2018, p. 134), e esses corpos diferentes sempre se atrairão mutuamente por ser essa a ordem naturalizada pela heteronormatividade” (ROSA, 2020, p. 68).

<sup>47</sup> Bruna Irineu (2021) discorre sobre os vinte anos da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH) e quando se refere a políticas públicas utiliza a sigla LGBTI+.

Entendo também como questão ética dessa pesquisa a contraposição a uma epistemologia eurocêntrica cisheteropatriarcal<sup>48</sup> e considerar como abordagem teórico-metodológica as epistemologias elaboradas por feministas negras. A contribuição de mulheres negras no conhecimento deve ser considerada e valorizada, uma vez que sempre tiveram suas experiências e saberes distorcidos e excluídos do que é considerado como conhecimento pelos homens brancos da elite, o que promove a manutenção das desigualdades (COLLINS, 2020).

As obras de bell hooks (hooks, 2019a, 2019b e 2019c) consideram suas experiências como mulher negra professora universitária dos Estados Unidos e ela contribuiu com uma crítica ao movimento feminista branco e os movimentos negros por excluírem a realidade das mulheres negras. Suas análises são importantes para entender o lugar social das mulheres negras e como elas experienciam raça, classe e gênero. Embora considere as mulheres negras dos Estados Unidos, seus escritos podem ser inspiradores para entender a realidade brasileira, uma vez que esses dois países passaram pela experiência do colonialismo e estão assentados no racismo.

Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2003, 2020) e Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 2020) contribuem com pesquisas sobre o feminismo negro no Brasil e mostram a realidade da mulher negra brasileira considerando o entrecruzamento entre raça, classe e gênero.

Grada Kilomba (KILOMBA, 2019) em seu trabalho apresenta a definição para racismo genderizado, que será abordado e explicado no capítulo seguinte desta dissertação. Ademais, tomo como base a maneira como Grada realizou o roteiro de entrevista - separado por grupos de informações. O livro *Memórias da plantação-episódios de racismo cotidiano* foi o quarto livro escrito por uma pessoa negra que li em toda a minha vivência. Os episódios de racismo cotidiano descritos e discutidos por Grada tiveram um impacto diretamente nos rumos das minhas percepções sobre as relações raciais e sua intrínseca relação com o poder e o privilégio da branquitude. Foi o momento em que reconheci minha branquitude e o racismo, que como discutido anteriormente, corresponde ao quarto mecanismo – reconhecimento- apontado por

---

<sup>48</sup> Carla Akotirene explica o que é cisheteropatriarcado em uma nota de rodapé: “o patriarcado é um sistema modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente, nas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas. A despeito do gênero atribuído socialmente, pessoas não-cis estão fora da identificação estética, corpórea e morfo-anatômicas instituídas” (AKOTIRENE, 2019, p. 118).

Grada Kilomba, segundo Paul Gilroy. Os episódios embora vivenciados na Europa - tanto por pesquisadora e entrevistadas - também são vivenciados por pessoas negras no Brasil. Portanto, a obra de Grada Kilomba é importante para minha pesquisa não só por conta dos conceitos, metodologia e método, mas porque a leitura deu início a minha construção enquanto pesquisadora crítica da branquitude.

Como exemplo, trago o episódio *Performando negritude* deste livro de Grada Kilomba em que a entrevistada diz que precisava ser sempre a melhor aluna da sala de aula e Grada Kilomba ressalta como a entrevistada é vista não apenas “como uma ‘raça’, mas também reconhece em si mesma a responsabilidade de ser a ‘raça’” (KILOMBA, 2019, p. 173). Desse modo, a cada episódio narrado, comecei a me dar conta da violência do racismo em situações cotidianas que eu nunca havia imaginado que aconteciam. Hoje compreendo que não ter me dado conta dessas situações faz parte do meu privilégio como pessoa branca.

Da obra de Carla Akotirene (AKOTIRENE, 2019) utilizo o conceito de interseccionalidade. Além disso, a obra de Carla Akotirene também expõe sobre feminismo negro e oferece uma dimensão das experiências de mulheres negras brasileiras, considerando o cruzamento de raça, classe, gênero e outros marcadores sociais.

Patricia Hill Collins (COLLINS, 2015, 2017, 2019; COLLINS e BILGE, 2021) tem uma pesquisa sobre o pensamento feminista negro estadunidense em que expõe a definição do que é epistemologia feminista negra. Além disso, ela contribui para o estudo sobre a interseccionalidade, assim como Carla Akotirene.

## **2.5 O mestrado em meio à pandemia de COVID-19**

Na semana de início no mestrado, no dia 13 de março de 2020, teve início a quarentena por conta da pandemia mundial da COVID-19 - transmitida pelo vírus SARS-CoV-2. O isolamento social possibilitou um acesso mais fácil a cursos, palestras e *lives*, o que fez com que meu acesso ao conhecimento acerca das relações raciais se expandisse. O ambiente virtual propiciou uma maior possibilidade de trocas com pessoas de diversos estados do Brasil e, não só isso, permitiu momentos de

reflexão, os quais descrevo em seguida, que considero importantes para este trabalho.

Dentro desse contexto pandêmico, quase um ano depois do início da pandemia, no dia 9 de março de 2021, o grupo GIRA, do qual participo sob coordenação da minha orientadora, Giovanna Marafon, promoveu uma roda de conversa intitulada *Educação antirracista - relatos de pesquisa*<sup>49</sup> veiculada no canal do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER PPFH) do *YouTube*, como uma das atividades da Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo<sup>50</sup>.

O título da minha apresentação foi *Mulheres negras no ensino superior: reflexões sobre cotas raciais e educação antirracista*. A proposta de pensar a pesquisa que desenvolvo no mestrado com relação à educação antirracista trouxe à tona novas questões que incorporei ao meu trabalho: por quais caminhos as mulheres negras entrevistadas se atentaram positivamente para sua negritude? Como essas mulheres prepararam suas trajetórias de identificação com a negritude e acessaram o ensino superior por intermédio das cotas? Pensar educação antirracista e sua relação com as cotas raciais pode mostrar caminhos ainda pouco explorados pela academia.

A pandemia proporcionou momentos imprescindíveis para minha pesquisa, como o descrito acima, além de se tornar uma questão a ser investigada também nas entrevistas. Por isso, se faz necessário ressaltar o quanto as desigualdades educacionais, raciais, territoriais, de classe social e de gênero foram mais evidenciadas em meio à pandemia. As aulas foram suspensas e com isso o ensino *online* passou a vigorar como realidade possível, inclusive no mestrado. Muitas escolas particulares conseguiram seguir com as aulas remotas, cada uma com suas adaptações tecnológicas. No final do ano de 2020 a maioria das escolas particulares voltaram as aulas presenciais sem obrigatoriedade de presença dos estudantes.

Devido à maior parte das/os alunas/os não ter acesso a recursos tecnológicos, tais como computador, internet e celular, a maioria dos colégios públicos estaduais ficaram parte do ano de 2020 sem aula e quando retornaram era *online* por intermédio da plataforma *Google Classroom*- não havia aulas ao vivo. Já o Colégio Pedro II, por

---

<sup>49</sup> Roda de conversa disponível no *link* do YouTube:

[https://www.youtube.com/watch?v=3mIACQhCdSo&ab\\_channel=NEERPPFH](https://www.youtube.com/watch?v=3mIACQhCdSo&ab_channel=NEERPPFH)

<sup>50</sup> A Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo iniciou no ano de 2017 com o objetivo de promover atividades no Rio de Janeiro em diversos espaços sociais e culturais para ampliar a discussão acerca do racismo. No ano de 2021 a edição ocorreu dos dias 1 a 21 de março no formato online por conta do isolamento social da pandemia da COVID-19.

exemplo, ficou todo o ano de 2020 sem aula, o ano letivo de 2020 iniciou em 2021 e foi feito um ano em seis meses.

Essa realidade de escola pública estadual estava próxima de mim: meu primo, autodeclarado pardo, no ano de 2020 estava matriculado no terceiro ano do ensino médio. Ele não tinha computador, o celular era antigo e durante muitos meses da pandemia ele não teve acesso à internet, então, para entregar as tarefas, ele vinha para a minha casa para ter acesso a internet.

Nesse período também pensei sobre a realidade das/os estudantes do CIEP<sup>51</sup> 032- Cora Coralina em que fiz estágio supervisionado na graduação em licenciatura em química. Na época em que estagiei- entre os anos de 2017 e 2019- muitos alunos não possuíam nem sequer celular e quando tinham eram celulares antigos. Como será que tiveram acesso aos estudos durante a pandemia? Não tenho a intenção de responder a esta pergunta até porque o professor que me supervisionou não está mais na unidade. Trago como forma de materializar a grande defasagem na vida escolar e social dessas/es alunas/os. De acordo com os dados da PNAD Contínua, realizada em 2021, e analisada pela organização Todos pela educação, teve um aumento de 171,1% de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos fora da escola (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Muitas pessoas que sustentavam suas famílias ficaram desempregadas e sem aulas muitas/os jovens podem ter visto a oportunidade de conseguir ajudar em casa.

No ano de 2021 as escolas públicas estaduais tiveram o formato de ensino híbrido- que combina atividades remotas e presenciais. No final do ano as aulas presenciais retornaram. Na maioria das escolas particulares o ensino em 2021 foi presencial, sem obrigatoriedade da presença nas aulas presenciais. Os colégios federais tiveram aulas remotas. No final do ano de 2021 o Colégio Pedro II anunciou a volta ao ensino presencial.

Toda essa reflexão suscitou a seguinte pergunta: Quem tem direito à educação no Brasil? A Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) prevê que a educação é um dos direitos sociais de todas/os as/os sujeitas/os. Contudo, se analisarmos não só o período da pandemia, mas o período pré-pandemia, o acesso à educação está sendo garantido a todos? Considerando os anos de políticas de exclusão educacional aos quais o povo negro foi acometido, não só no vestibular, mas

---

<sup>51</sup> Centros Integrados de Educação Pública.

durante toda a sua trajetória escolar, afirmo que não. O racismo estrutural e a manutenção da lógica colonial ainda são impedimentos para que sujeitas/os negras/os tenham o direito à educação garantido, conforme a Constituição prevê, mas não se concretizou ainda. Diante de tantas desigualdades, podemos falar em democratização do ensino superior?

Reconhecer o racismo existente no Brasil é o primeiro passo, mas o que vemos hoje é um governo tido como negacionista. Nega a gravidade da COVID-19. Nega a importância da vacina. Nega a ciência. Nega o racismo no Brasil. Finguerut e Silva (2020) afirmam que os negacionismos no governo Bolsonaro não são somente mentiras que teriam a intenção de virarem verdades. Na realidade, a proposta da propagação do negacionismo nesse governo é considerada por Finguerut e Silva (2020) como uma “estratégia política de investir na ‘guerra cultural’ e na ‘guerra de narrativas’, mas sobretudo, é uma estratégia ilusionista de tentar tornar um presidente democraticamente eleito numa espécie de ‘soberano’ [...]” (FINGUERUT e SILVA, 2020, p. 85).

No dia 20 de novembro de 2020, dia da Consciência Negra, o vice-presidente da república, Hamilton Mourão, afirmou que não existe racismo no Brasil, que “isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil”<sup>52</sup>. O vice-presidente da república reconhece o racismo nos Estados Unidos, mas no Brasil não. No dia 21 de novembro de 2020, o presidente Jair Bolsonaro discursou na conferência do Grupos dos 20 (G20), em que também negou o racismo dizendo da existência de “tentativas de importar para o nosso território tensões alheias à nossa história”<sup>53</sup>. É importante ressaltar que negar o racismo é perpetuá-lo.

Segundo Finguerut e Silva (2020) o governo de Jair Bolsonaro estimula e dá sentido político a ideias disseminadas na sociedade brasileira, além de se alinhar “[...] a uma mentalidade retrograda e racista” (FINGUERUT e SILVA, 2020, p. 84). Ainda segundo esses autores, o presidente tem a capacidade de transformar as ideias e naturalizar opressões:

Sua capacidade de capitalizar esse sentimento latente e transformá-lo em capital político é algo que merece atenção porque tem por subproduto a naturalização do racismo, da xenofobia, do machismo da LGBTQIA+fobia o que em si tem custos enormes seja para o sistema democrático brasileiro

---

<sup>52</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>

<sup>53</sup> Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-11-21/bolsonaro-ignora-caso-impacto-do-caso-carrefour-e-segue-negando-racismo-no-brasil.html>

(que tem sido sistematicamente afrontado) quanto para a vida dessas pessoas. (FIGUERUT e SILVA, 2020, p. 84- 85)

Além de negar o racismo, o que acaba naturalizando-o, o atual presidente e vice-presidente do Brasil falam da questão do racismo ser algo “importado”. Em um trecho do artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez (2020) aponta um discurso corriqueiro de muitas/os brasileiras/os, inclusive condizente com as falas dos dois governantes citados acima:

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

A negação do racismo no Brasil faz parte do que várias/os autoras/es, como Moura (1983), Guimarães (2001), Nascimento (2016), Guimarães (2019) e Gonzalez (2020) denominam mito da democracia racial. No livro *O genocídio do negro brasileiro*, originalmente publicado em 1978, Abdias Nascimento (2016) considera democracia racial como uma metáfora para o racismo estilo brasileiro:

Não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2016, p.111).

Nascimento (2016) afirma que o *apartheid* da África do Sul é igual à democracia racial no Brasil, pois se trata de políticas “separadas na geografia e nos respectivos métodos, porém iguais em seus efeitos funestos”. (NASCIMENTO, 2016, p. 104). Em concordância com essa afirmação, cito o exemplo da segregação socioespacial<sup>54</sup>: não seria uma forma de perpetuar o racismo? Se pegarmos o município do Rio de Janeiro como exemplo e transitarmos pelas regiões chamadas zona sul e norte, veremos uma grande diferença: as/os negras/os estão concentradas/os na zona norte da cidade, principalmente nas comunidades, enquanto na zona sul pessoas negras não são tão

---

<sup>54</sup> Vieira e Melazzo (2003) afirmam que “o processo de segregação socioespacial é o resultado das desigualdades existentes nas relações sociais entre as diferentes classes sociais e que resultam num acesso diferenciado à cidade, seja na sua localização espacial ou no acesso aos bens de consumo coletivo (...)” (VIEIRA E MELAZZO, 2003, p. 68).

presentes. A menos que frequentemente estejam exercendo funções e trabalhos voltados a atender a população branca.

Nos estudos interseccionais de raça, classe e gênero, o território também deve ser levado em consideração como um marcador de desigualdade, diferença e opressão. A escolha do território da Baixada Fluminense para essa pesquisa tem como base o que foi exposto por Gonzalez (2020) que desde a época da colonização há a separação do espaço físico em área dos dominados e dominantes, ou seja, a divisão racial do espaço. O que Gonzalez (2020) expôs ainda é observado nos dias de hoje e denomino nesse trabalho como periferia esses locais onde fica a população majoritariamente negra. A Baixada Fluminense é um exemplo desse tipo de lugar que fica na *margem* da cidade (hooks, 2019b), em território periférico. O acesso ao centro é dificultado: há escassez de transporte público, as passagens são caras, há bastante engarrafamento, os transportes são cheios e a distância é grande. A dificuldade no acesso ao centro não configura também uma forma de segregação e racismo?

As mulheres negras moradoras desses territórios periféricos possuem uma perspectiva privilegiada, pois transitam tanto no *centro* como na *margem* e compreendem ambos os lados o que lhes dá um “modo de ver desconhecido” de seus opressores: “estar na margem é fazer parte de um todo, mas fora do corpo principal” (hooks, 2019b, p. 23).

Destarte, essa pesquisa será realizada com alunas negras cotistas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF/UERJ, localizada no estado do Rio de Janeiro, município de Duque de Caxias, que pertence à Baixada Fluminense, também local de moradia delas.

Dessa forma, esse perfil de estudantes cotistas escolhido tem o intuito de uma pesquisa em que raça, classe, gênero e território se cruzam para que os desafios enfrentados na universidade pelas mulheres negras cotistas sejam discutidos e analisados por intermédio de uma perspectiva interseccional. Além disso, mesmo com a política de cotas raciais, como podemos observar nos dados acima, ainda há que se discutir a permanência no ensino superior.

Compreendo que os índices de inserção e de conclusão do nível superior, de acordo com dados do IBGE (2018), sejam menores para homens negros (15,7%) que para as mulheres negras (22,3%), mas nesse aspecto entra minha subjetividade enquanto pesquisadora: desde o fim do meu TCC de licenciatura em química queria pesquisar a realidade de mulheres. Por me identificar como mulher queria pesquisar

com pessoas que se identificassem com o mesmo gênero que o meu.

Além disso, é apostar na coalizão entre as mulheres brancas, mestiças, indígenas, amarelas e negras em busca de um movimento feminista coletivo em que sejam valorizadas as diferenças e complexidades (hooks, 2019c). Com isso, como destaca hooks (2019c, p. 149), “a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir”. Este trabalho tem o intuito de formar essas alianças com as mulheres entrevistadas, em busca de um “movimento feminista do futuro” (hooks, 2019c, p. 148).

A FEBF oferece cursos de licenciatura em geografia, matemática e pedagogia. Por conta dessa oferta de cursos, faço alguns questionamentos: considerando que cursos de licenciatura têm menor valorização social, por que na FEBF os cursos de graduação são licenciaturas? Existe alguma relação da disponibilidade de cursos com o fato dessa Universidade ser localizada em um território periférico como a Baixada Fluminense?

Ao mesmo tempo, diante da realidade dos cursos de graduação serem todos de licenciatura, fica mais evidente a emergência da educação antirracista se tornar uma questão de pesquisa: Na universidade a educação está sendo antirracista? Na formação de futuras professoras estão contempladas discussões acerca de educação antirracista? Essas mulheres estão sendo preparadas para colocar em prática nas escolas a educação antirracista?

Kilomba (2019) possui um capítulo intitulado *performando negritude*, com o subtítulo: *Se eu fosse a única estudante negra na sala, eu tinha, de certa forma, de representar o que aquilo significava - Performando perfeição e representando raça*. Esse capítulo suscitou a investigar e apresentar histórias de resistência de mulheres negras cotistas e moradoras de territórios periféricos na superação de episódios de racismo em sua trajetória acadêmica: como foi se perceber negra e cotista na trajetória no ensino superior? Negras e negros conseguem se ver nas bibliografias na Universidade? A educação antirracista é praticada? É possível dizer que com as ações afirmativas há inclusão das pessoas negras no nível superior? Que dispositivos essas mulheres utilizaram para enfrentar as opressões de gênero, raça, território e classe e conseguir entrar num ensino superior tão excludente? Após o acesso ao ensino superior, como se dá a permanência?

Os questionamentos feitos até aqui são para refletir acerca do problema de pesquisa e destacar a importância dessa discussão na universidade, fortalecendo

assim a necessidade de analisar a influência do racismo na produção de subjetividade, a partir das narrativas e experiências das mulheres entrevistadas.

Segundo Collins (2020, p. 70), “as diferenças entre mulheres negras produzem padrões diferentes de conhecimento experiencial que, por sua vez, dão forma a reações individuais às questões centrais”. Por conseguinte, ressalto que não são histórias únicas, cada mulher tem uma história singular; “não há um ponto de vista homogêneo da *mulher* negra” (COLLINS, 2020, p. 73, grifo da autora). Nem todas têm o mesmo percurso, todavia reconhecer as marcas coloniais<sup>55</sup> nas suas trajetórias acadêmica é de fundamental importância para o desmonte dessa lógica<sup>56</sup> e para uma luta antirracista.

Todas as questões levantadas até o momento são fruto das minhas vivências, experiências, leituras e análise de implicações. Segundo Collins (2020, p. 431) “cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha conhecimentos parciais e localizados”.

Donna Haraway invoca uma objetividade feminista que, nas palavras autora: “trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 1995, p. 21). O que a autora propõe são saberes localizados e um conhecimento corporificado:

A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar. (HARAWAY, 1995, p. 33).

Em consideração à racionalidade posicionada e à epistemologia feminista proposta por Donna Haraway, situo os marcadores sociais que atravessam meu corpo de acordo com pertencimentos racial, social, de gênero, classe, identidade de gênero, estético e sexualidade que vivencio: sou uma mulher branca com traços indígenas,

---

<sup>55</sup> As marcas coloniais as quais me refiro têm relação com marcas psicológicas em pessoas negras, marcas perpetradas pelo racismo. Desde a colonização pessoas negras são silenciadas, objetificadas e desumanizadas, o que gera impactos em suas vidas. Vale destacar que as pessoas brancas também têm marcas coloniais, uma vez que o colonialismo teve efeitos na vida dos brancos, pois definiu a branquitude como norma: detentora de privilégios e poder.

<sup>56</sup> A lógica à qual me refiro é a lógica colonial que perpetua as marcas coloniais na vida das pessoas negras, pois continua objetificando, silenciando e desumanizando-as.

com e contra os privilégios da branquitude, ex-aluna cotista da UERJ, gorda, moradora da periferia da cidade do Rio de Janeiro, usufruiu dos privilégios materiais e simbólicos da cisgeneridade quando me apresento como mulher e não sou questionada, ocorre igualmente em relação à heterossexualidade.

Algumas situações que mostram meu desconforto com os privilégios da branquitude e o engajamento na luta antirracista: consciência do meu corpo com todas as identidades que me acompanham que foram descritas acima, empatia com a vivência de pessoas negras impactadas pelo racismo, luta em favor das ações afirmativas e cotas raciais, atuação no pré-vestibular social, leitura de livros escritos por pessoas negras, preferência por profissionais negras/os (como médicos e terapeutas, quando possível), compartilhamento dos meus conhecimentos sobre relações raciais com familiares e amigos próximos, consumo de conteúdo produzido por pessoas negras nas redes sociais, dentre outras. Ressalto que ser contra os privilégios da branquitude é um processo contínuo - ainda tenho muito para aprender e me (trans)formar.

Localizar-me em um lugar social também é importante no entendimento das possibilidades de engajamento na luta antirracista. Instigada por Kilomba inicio meu processo de trabalho psicológico de consciência sobre o racismo perguntando: “Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?” (KILOMBA, 2019, p. 46). Amplio esse questionamento, no que tange a essa pesquisa: como fazer uma dissertação engajada na luta antirracista e antissexista? Como dismantelar o racismo nas e com as cotas raciais?

## **2.6 Análise de implicações e pesquisa-intervenção**

Para dar prosseguimento à discussão da abordagem teórico- metodológica, afirmo que esta pesquisa se alinha e se compromete com a decolonialidade como um projeto político-acadêmico (BERNARDINO-COSTA et al., 2020). Contudo, antes de apresentar a decolonialidade, é preciso ressaltar que os trabalhos descoloniais de autoras/es negras/os com quem dialogo nesta pesquisa, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento, antecederam os estudos decoloniais de homens brancos, como Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel, sendo os últimos os que ganharam notoriedade no campo.

Para definir decolonialidade, é importante definir o que é modernidade/colonialidade<sup>57</sup>. Aníbal Quijano afirma que colonialidade é um conceito distinto de colonialismo<sup>58</sup>, ainda que tenham relação: a colonialidade está provando, ao longo de mais de 500 anos, que é mais duradoura e profunda que o colonialismo (QUIJANO, 2009). O autor apresenta uma definição do conceito de colonialidade:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escola societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73)

A ideia de colonialidade existe mesmo na ausência das colônias e tem uma lógica global de desumanização (MALDONADO- TORRES, 2020). Segundo Ochy Curiel, a modernidade/ colonialidade se estende até hoje como sequela do colonialismo e tem uma estrutura de dominação atravessada por raça, classe e regime de heterossexualidade (CURIEL, 2009).

Ramón Grosfoguel aponta que “[...] o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2020, p. 59). O racismo organiza a divisão internacional do trabalho até hierarquias epistêmicas, pedagógicas, médicas, de gênero etc, além das subjetividades e identidades (GROSFOGUEL, 2020).

A ideia de decolonialidade tem relação com a “luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Minha intenção em trazer essa discussão para a pesquisa, além da afirmação do comprometimento com a decolonialidade, é para falar de conhecimento, ou seja, dos efeitos da colonialidade no conhecimento e da potência de uma pesquisa engajada com a decolonialidade.

De acordo com Quijano (2009), na história da colonialidade o modo de

---

<sup>57</sup> De acordo com Maldonado- Torres (2020), modernidade/colonialidade é outra maneira de se referir a colonialidade; é uma forma mais completa de abarcar a modernidade ocidental. A modernidade, segundo Maldonado-Torres (2020), inicia com a “descoberta das Américas” e passagem para as Índias orientais. Esse autor afirma que “[...] colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade” (MALDONADO- TORRES, 2020, p. 36).

<sup>58</sup> Segundo Quijano (2009), colonialismo se refere “[...] estritamente a uma estrutura de dominação/exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73).

conhecimento tem origem eurocêntrica, não exclusivamente na perspectiva de europeus, mas daqueles que foram educados sob a hegemonia europeia. Isto é, nós aprendemos a reproduzir a colonialidade em nossos espaços sociais, seja escola ou ambiente familiar. Para romper com a colonialidade me lembro das palavras de Frankenberg (2004): teve que ter um terremoto de grandes proporções em 2019 em que sinto até hoje os terremotos secundários- e continuarei sentindo.

Destaco que o racismo não só organiza a dominação da modernidade/colonialidade; ele também organiza quem pode formular um conhecimento científico legítimo e quem não tem esse direito (BERNARDINO- COSTA et al., 2020). Para materializar essa afirmação, trago a discussão tecida por Kilomba (2019) em que ela aponta para as diferenças como pessoas negras e brancas experienciam a realidade:

Devido ao racismo, pessoas *negras* experienciam uma realidade diferente das *brancas* e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa “diferença”, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. (KILOMBA, 2019, p.54, grifo da autora)

A autora problematiza o conhecimento válido e, aqui, para uma pesquisa sobre episódios de racismo na trajetória escolar e acadêmica de mulheres negras cotistas, considero que é essencial discorrer sobre o conhecimento e sua relação com a suposta neutralidade. Qual conhecimento é válido na escola e academia? Sob qual perspectiva racial o conhecimento nos é apresentado? A quem interessa apresentar uma pesquisa desde um ponto de vista supostamente neutro?

O conhecimento a que tive acesso na minha trajetória escolar e acadêmica (até a segunda graduação) foi predominantemente cisheteropatriarcal e eurocêntrico ou estadunidense<sup>59</sup>. Sempre acreditei que a filosofia e as ciências haviam surgido na Europa, mais precisamente na Grécia. A primeira vez que ouvi sobre filosofia africana foi no ano de 2020 no curso *Pensando a branquitude*, promovido pelo Pretitudes<sup>60</sup>. A

<sup>59</sup> Vale ressaltar, que como Quijano (2009) expôs, o conhecimento pela lógica colonial não é só propagado por europeus e estadunidenses; aqueles que são educados sob essa perspectiva também o reproduzem.

<sup>60</sup> Pretitudes é uma iniciativa negra de formação ampla, tem um perfil no instagram (@pretitudes), coordenado por uma mulher negra e um homem negro, sócios. Eles postam conteúdos sobre negritude e branquitude voltados, sobretudo, para o empoderamento de pessoas negras. Além disso,

partir da vivência nesse curso senti a necessidade de buscar mais conhecimentos acerca do assunto e cursei, ainda em 2020, a disciplina *Filosofia africana*, oferecida pelo professor Julvan Moreira de Oliveira, no curso de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Um mundo novo de conhecimento foi apresentado que eu não fazia ideia da existência. Conto essa vivência como forma de mostrar o quanto a academia e a escola possuem uma perspectiva unidimensional e colonizada e perpetuam as políticas de dominação – em relação a raça, classe, território, gênero e sexualidade. Kilomba (2019) aponta a urgência de descolonizar o conhecimento.

Oyèrónké Oyěwùmí (2020) afirma que “interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro/estadunidense têm dominado a escrita da história humana” (2020, p. 171). Isso acontece por consequência do estabelecimento, no mundo, da cultura euro-americana como hegemônica. A autora prossegue na discussão de que essa hegemonia também é aplicada na produção de conhecimento sobre culturas, sociedades, histórias e comportamento humano:

Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como a fonte do conhecimento, e os europeus, como os conhecedores. De fato, o privilégio do gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu é consagrado na cultura da modernidade. Esse contexto global da produção de conhecimento deve ser levado em conta quando buscamos compreender as realidades africanas e, certamente, a condição humana de modo geral. (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 171- 172, grifo da autora)

O conhecimento euro-americano de homens brancos cis é tido como *verdade*<sup>61</sup>. Se pararmos para refletir nos currículos da escola e da universidade, por exemplo, a maior parte da referência são homens brancos cis, principalmente dos Estados Unidos e Europa, mesmo vivendo no contexto brasileiro que tem uma constituição populacional e construção social e histórica diferente. O conhecimento que adquirimos ao longo da vida é todo pautado na perpetuação dessa verdade que não representa as mulheres e pessoas negras. Tudo isso tem relação com o regime de poder

---

promovem cursos como: Pensando a branquitude, Introdução para uma psicologia antirracista, Teoria feminista negra e Educação financeira para mulheres.

<sup>61</sup> Para Michel Foucault (2018) o conceito de verdade é definido como “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Ou seja, a verdade está diretamente ligada aos sistemas de poder que lhe atribuem condição de veridicção (FOUCAULT, 2018, p. 53).

cisheteropatriarcal que subjuga conhecimentos outros e impõe seu conhecimento como a verdade absoluta. Para que essa lógica - que aqui denomino uma lógica de dominação<sup>62</sup>- o conhecimento deve se desvincular do “poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2018, p. 54). Por isso e em concordância com Oyěwùmí (2020), essa pesquisa tem que entender o contexto global de produção de conhecimento, por ser uma pesquisa sobre vivências de mulheres negras.

Grada Kilomba apresenta algumas considerações sobre o conhecimento e o mito do universal e afirma que “conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p. 50). No mundo ocidental, historicamente, quem possui essa autoridade são as pessoas brancas, ou seja, a academia não é um local neutro, pois o conhecimento de pessoas negras é, muitas vezes, desqualificado e considerado inválido, o que faz com que as produções de escritoras/es e intelectuais negras/os sejam inviabilizadas e fiquem fora da academia, como afirmou Kilomba (2019).

Algumas versões da academia defendem que haja neutralidade nas pesquisas a serem praticadas por pesquisadoras/es, contudo essa neutralidade não existe: o que pesquiso irá me afetar, assim como eu, pesquisadora, irei afetar o que pesquiso (LOURAU, 1993). De acordo com Kilomba (2019, p. 58): “todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas - não há discursos neutros”.

Considero que não há neutralidade nesse trabalho, uma vez que marcar meu lugar social e minha realidade faz parte da abordagem teórica-metodológica com a qual me alinho nessa pesquisa. Com isso, considero importante utilizar ferramentas da análise institucional, como a análise de implicação e a noção de pesquisa-intervenção.

Essa pesquisa considera que o “pesquisador ocupa um lugar privilegiado para analisar as relações de poder, inclusive as que o perpassam” (ROMANGNOLLI, 2014, p. 46). Nessa direção, Rossi e Passos afirmam que a análise de implicações tem o intuito de analisar o “sistema de lugares ocupados, apontando para forças

---

<sup>62</sup> Entendo que nesse caso, a imposição da verdade pelos homens brancos cis euro-americanos possa ser considerado como uma forma de dominação dos corpos de mulheres e pessoas negras. Seguir fomentando no contexto acadêmico a existência dessa verdade, ou seja, continuar utilizando apenas essas referências e manter uma lógica de dominação.

extrapessoais que compoem os contextos institucionais” (ROSSI e PASSOS, 2014, p.177). A análise das implicações busca romper “com as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p.72), ou seja, pesquisador/a e sujeitas/os da pesquisa fazem parte do mesmo processo<sup>63</sup> (ROCHA e AGUIAR, 2003). Logo, pensando como a branquitude é responsável pelo racismo, como pesquisadora e mulher branca, estou implicada e isso deve ser colocado em análise napesquisa. Reconheço o cuidado e a ética que tenho que ter na escrita do texto e nas análises para que elas sejam fiéis ao que as sujeitas da pesquisa irão compartilhar, tendo ciência, a todo o momento, que a branquitude deve ser uma categoria analítica da pesquisa, o que requer vigilância constante.

A pesquisa-intervenção é o momento de produção do conhecimento com a finalidade de produzir intervenções (ROSSI e PASSOS, 2014). Segundo esses autores, a pesquisa-intervenção tem como intuito “explicitar as relações de poder do campo de investigação, uma desnaturalização permanente das instituições, incluindo a própria instituição de análise” (ROSSI e PASSOS, 2014, p. 176). Na pesquisa-intervenção, há uma relação dinâmica entre pesquisadora/o e pesquisada/o que:

[...] determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise (AGUIAR e ROCHA, 2000, p. s/n)

Abordar a epistemologia feminista negra neste trabalho é uma proposta de intervenção no *modus operandi* da academia; no modo de conduzir a pesquisa acadêmica, isto é, de quais epistemologias usar quando se pesquisa em relação a grupos socialmente excluídos e diferentes do grupo ao qual a/o pesquisadora/o pertence.

Para explicar por que uma pesquisa-intervenção, retorno a um questionamento feito no subitem 2.3 desta dissertação e acrescento outro: como fazer uma dissertação engajada na luta antirracista e antissexista? Construir um texto em relação a mulheres negras sem utilizar como referência a experiência e obra das intelectuais negras para analisar o que elas têm em comum: o cruzamento entre raça, classe e gênero, para

---

<sup>63</sup> As autoras se referem a “sujeito que conhece e objeto a ser conhecido” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 72), contudo, no decorrer deste trabalho, não utilizo o termo objeto por uma posição política e metodológica. Utilizo o termo sujeitas da pesquisa, pois pesquiso com mulheres negras e não tenho intenção de objetificá-las.

quê? Esta pesquisa considera a educação antirracista e antissexista, por isso tem como referência o conhecimento produzido por pessoas negras, sobretudo a referência e leitura de pensamentos e pesquisas desenvolvidos por autoras da epistemologia feminista negra.

A pesquisa-intervenção é uma “prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição de análise e da pesquisa” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 71) e suas estratégias de intervenção:

terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, **desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas**. Procedemos, desse modo, à **crítica ao estatuto da Verdade**, interpelando o poder das teorias, das organizações e das formas constituídas no que tange ao conhecimento e às relações sócio-institucionais, frente à realidade complexa e diferenciada (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 71, grifo nosso).

Com isso, considero como intervenção a utilização desse referencial que durante muito tempo não estive na formação universitária, na pós-graduação e em trabalhos acadêmicos. Desse modo, novas práticas são implementadas na academia; desconstruindo e desnaturalizando o conhecimento tido como verdade - de acordo com a definição de Foucault (2018), apresentada acima – pela comunidade universitária.

Seguindo nessa proposta de intervenção, neste trabalho será feita uma pesquisa centrada em sujeitas. Ressalto que Kilomba (2019) utiliza a designação pesquisa centrada em sujeitos, contudo, como pesquisarei sujeitas, quando estiver abordando diretamente o meu trabalho, como foi o caso acima, adotarei a conjugação da palavra no gênero feminino.

Em abril de 2021 apresentei um trabalho no X Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Étnico-racial e de Gênero (X CINABEH) na sessão temática 08 (Educação: políticas públicas, cotidiano escolar e processos formativos), intitulado *Estratégias de permanência no ensino superior acionadas por mulheres negras cotistas no IFRJ-Campus Duque de Caxias*. A mediadora do debate na sessão em que participei, a pesquisadora e professora Megg Rayara Gomes de Oliveira, indagou se eu problematizava a categoria mulher em meu trabalho. Amara Moira Rodvalho (2017) no texto *O cis pelo trans* comenta que a palavra trans é utilizada “a rodo” enquanto as mesmas pessoas que a utilizam se recusam a empregar o termo cis

(RODOVALHO, 2017, p. 366). A autora prossegue explicando por que as pessoas trans utilizaram o termo cis:

A nomeação daquilo que seria não-trans, não-nós, surge duma necessidade muito nossa, de percebermos com cada vez mais clareza que a insuficiência daquilo que dizem que somos tem que ver, sobretudo, com a recusa em se situarem, em dizerem quem são, ao falarem de nós, dado que são essas as pessoas majoritariamente que falam de nós, por nós: se lhes damos um nome, “cis”, é para entender melhor do olhar que primeiro nos concedeu existência, do olhar que, hoje, começa a nos deixar existir. (RODOVALHO, 2017, p. 367)

Essa recusa em se situar das pessoas cis deve ser modificada nos trabalhos acadêmicos. Por que quando os trabalhos são realizados com mulheres transgêneras ou travestis marcamos sua identidade de gênero e quando são mulheres cisgêneras não fazemos o mesmo? Amara Rodovalho afirma, em concordância com as feministas radicais, que “mulheres cis são mulheres antes mesmo de terem uma identidade, antes mesmo de poderem dizer o que são ou deixam de ser” (RODOVALHO, 2017, p. 371). Portanto, para a autora, ser mulher não é questão de auto-identificação ou sentimento, não adianta dizer “não me sinto mulher” ou “não queria/ não quero ser mulher”, a leitura que a sociedade faz dessa pessoa e a forma como ela é tratada continuará da mesma maneira (RODOVALHO, 2017, p. 371).

Judith Butler no livro *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia* considera a importância de pensar desde uma categoria “expandida e expansível das mulheres” (BUTLER, 2018, p.155). Butler considera a vulnerabilidade e a invulnerabilidade como efeitos políticos distribuídos de forma desigual por conta dos regimes de poder que agem “sobre e por meio dos corpos” (BUTLER, 2018 p. 159). Isto é, segundo Butler:

(...) a vulnerabilidade e a invulnerabilidade não são características essenciais dos homens ou mulheres, mas, na verdade, processo de formação de gênero, os efeitos de modelos de poder que tem como um de seus objetivos a produção das diferenças de gênero que caminham lado a lado com a desigualdade (BUTLER, 2018, p.159).

A partir da leitura de Butler (2018), entendo a definição da categoria mulher como abrangente que produz diferença e desigualdade em decorrência dos processos de formação de gênero. Com isso, junto com o questionamento e convite à reflexão feito por Megg Rayara Gomes de Oliveira, reconheço que é necessário, além de

indicar o grupo racial ao qual as mulheres pertencem, indicar a identidade de gênero das sujeitas da pesquisa.

É importante identificar a presença de mulheres negras transgêneras e travestis na Universidade. No ano de 2020 foi discutido e ampliado o debate acerca da implementação da comissão de autoavaliação de declaração racial e por intermédio de um ato executivo de decisão administrativa (AEDA 65/2020<sup>64</sup>) foi criada na UERJ a CIPAAI (Câmara para Implementação de Políticas Afirmativas Antirracistas e Interseccionais). A CIPAAI foi criada como uma forma de combate ao racismo, ao sexismo, à LGBTfobia e qualquer forma de violência. Uma das atribuições da CIPAAI é “formular, incentivar e apoiar a criação e implementação de ações afirmativas direcionadas as populações historicamente excluídas” e pessoas trans e travestis estão incluídas nesse grupo (UERJ, 2020).

Compreendo que o estudo de cotas para pessoas trans, quilombolas e indígenas é importante, contudo, não é o foco da dissertação, pois todas as entrevistadas identificam-se como mulheres cisgêneras e nenhuma pertence à comunidade quilombola ou é indígena.

Grada Kilomba (2019) se vale do trabalho desenvolvido por Paul Mecheril (1997) para apresentar a pesquisa centrada em sujeitas/os em seu trabalho sobre racismo cotidiano, em que “examina as experiências, auto-percepções e negociações de identidades descritas pelo *sujeito* e pela perspectiva do *sujeito*” (KILOMBA, 2019, p. 81).

Esse trabalho contará as narrativas das sujeitas da pesquisa segundo suas descrições e perspectivas sobre suas experiências e vivências como cotistas na universidade. De acordo com Grada Kilomba, essas mulheres negras têm o “direito capital” de serem reconhecidas como sujeitas e esse direito também deve ser “reconhecido dentro de processos de pesquisa e discursos acadêmicos” (KILOMBA, 2019, p. 82). As mulheres negras são silenciadas por toda sua vida, então uma pesquisa centrada em sujeitas é fundamental para que as narrativas e experiências delas sejam conhecidas pela comunidade científica e a própria FEBF.

Diante disso, e a partir das contribuições do membro da banca de qualificação, o pesquisador Julvan Moreira, esta pesquisa parte do reconhecimento de que as mulheres entrevistadas são intelectuais negras- são produtoras de conhecimento

---

<sup>64</sup> O documento AEDA 65/2020 está disponível no link: [http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/02/aeda\\_00652020\\_24092020.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/02/aeda_00652020_24092020.pdf)

sobre a política de cotas na FEBF. Patricia Hill Collins (2020) apresenta uma explicação sobre o que seriam intelectuais negras<sup>65</sup>:

Desenvolver o pensamento feminista negro como teoria social crítica implica incluir tanto as ideias de mulheres negras que não eram consideradas intelectuais-muitas das quais da classe trabalhadora, empregadas fora da academia – quanto as ideias que emanam dos ambientes de conhecimento mais formais e legitimados. As ideias que compartilhamos umas com as outras, como mães de família estendidas, como mães de criação em comunidades negras, como membros de igrejas negras e professoras de crianças de comunidade negra, constituem área fundamental, na qual afro-americanas elaboraram um ponto de vista feminino negro multifacetado. Musicistas, cantoras, poetas, escritoras e outros artistas constituem outro grupo do qual emergiram intelectuais negras. (COLLINS, 2020, p. 55)

Então, segundo Collins (2020), ser uma intelectual negra não é algo que caracteriza somente as mulheres que estão na academia - mulheres fora da academia também são intelectuais, uma vez que “elaboram um ponto de vista feminino negro multifacetado” (COLLINS, 2020, p. 55) baseado em seus saberes da vivência. Como Giovanna Xavier aponta no livro *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história* publicado em 2019:

[...] eu, doutora, nomeio mulheres como intelectuais negras: cientistas da casa, da educação básica, do trabalho doméstico. Embora em espaços de atuação distintos, os trabalhos oriundos do nosso livre pensar despertam as mesmas ondas conservadoras. Incômodo, rejeição e ódio diante da constatação de que **“fazemos ciência e acumulamos observações com nossos corpos negros”**, tal qual Ajarry<sup>66</sup>, a avó de Cora, trazida para América na condição de uma mulher africana escravizada, que insistiu em ser pessoa. (XAVIER, 2019, p. 36- 37, grifo nosso)

O conhecimento que é considerado tem estreita relação com quem chamamos de intelectuais. Quem chamamos de intelectual? Por que chamamos de intelectuais somente as pessoas com relação com a academia? Há de se rediscutir quem detém

---

<sup>65</sup> Na disciplina que cursei no ano de 2021 intitulada “*O que significa ser uma intelectual negra? Trajetórias e questionamentos*” ofertada pelo professor Henrique Samyn do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, uma das convidadas da disciplina- a intelectual Raquel Barreto- nos provocou a refletir sobre a utilização do termo “intelectuais negras”: por que racializar sendo que pessoas negras já são racializadas? Segundo Raquel, para romper essa dicotomia- intelectuais e intelectuais negras- temos duas opções: ou só utilizamos “intelectuais” ou racializamos todas/os as/os sujeitas/os. Portanto, em consonância com a reflexão suscitada por Raquel, quando me refiro às mulheres participantes da pesquisa as denomino como intelectuais, sem racializar. Quando faço referência a textos de outras/os autoras/es mantenho o termo que utilizam- normalmente, intelectuais negras.

<sup>66</sup> Ajarry é uma personagem do livro *The underground railroad: os caminhos para a liberdade*, de Colson Whitehead, de 2016.

o conhecimento: pessoas pertencentes a comunidades tradicionais, como indígenas, ribeirinhas/os e quilombolas, por exemplo, possuem o conhecimento da vivência e experiência, mas por não terem um diploma de ensino superior não são consideradas intelectuais.

Giovana Xavier (2019) aponta que algumas transformações como “regulamentação do trabalho doméstico, acesso de pessoas negras às universidades públicas, mudanças no mercado editorial, promulgação da lei 10.639/03” (XAVIER, 2019, p. 68) mostram “fissuras” na ideia de que intelectual é o homem, branco, cisgênero e heteronormativo, além disso:

Demonstram também a inevitabilidade de criarmos novos referenciais para definir o que é saber. Quem tem o direito de autorizá-lo como científico e relevante. Na questão antiga, é necessário lembrar: **em um país de maioria de mulheres e negros as formas de produção de conhecimento em espaços de poder continuam baseadas na lógica conhecimento branco versus experiência negra**. Uma forma perversa de hierarquizar sujeitos e saberes. (XAVIER, 2019, p. 68- 69, grifo nosso)

Mesmo quando na academia, pessoas negras têm seus trabalhos postos em dúvida, por ser “subjetivo”, “pessoal” ou “emocional”, como aponta Kilomba (2019, p. 51) ou como “experiência negra”, como aponta Xavier (2019, p. 69). Esses comentários acerca de trabalhos acadêmicos de pessoas negras ilustram como a colonialidade está presente na academia e funcionam como uma máscara que silenciam essas vozes (KILOMBA, 2019). Isso permite que as pessoas brancas posicionem os discursos de pessoas negras nas margens como “conhecimento desviante”, enquanto seus discursos são considerados dentro da normalidade, como uma norma (KILOMBA, 2019, p. 51).

A reflexão feita por Giovana Xavier (2019) reverbera quando discutimos conhecimento: quem tem o direito e poder de classificar um conhecimento como relevante e científico? De acordo com Kilomba (2019, p. 52) “quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico”, ou seja, as pessoas brancas que determinam o que é científico ou acientífico.

Reconhecer a intelectualidade das sujeitas da pesquisa é romper com a colonialidade na academia e mostrar o que elas podem oferecer à Universidade a partir de seus conhecimentos. Suas narrativas são carregadas de saber a partir da experiência e da vivência em serem mulheres negras, cotistas e periféricas. A partir da experiência que é elaborada, as sujeitas da pesquisa fazem análises da política de

cotas- com sugestões, críticas e elogios e reflexões sobre os diversos espaços sociais que elas frequentaram e frequentam (como pré-vestibular social, FEBF e escola).

Entre mim e as intelectuais entrevistadas há semelhanças que devem ser ressaltadas: cursei a segunda graduação na Baixada Fluminense, fui cotista na primeira graduação na UERJ, sou mulher e moradora de território periférico localizado a cerca de 4 km de Duque de Caxias, ainda que faça parte do município do Rio de Janeiro, o que confere um status socioespacial diferente. Compreendo que exista a diferença de pertencimento racial, mas levo em consideração o que afirma Audre Lorde no livro *Irmã Outsider* (2019):

Certamente existem diferenças muito reais entre nós, com relação a raça, idade e sexo. No entanto, não são essas diferenças que estão nos separando. É, antes, nossa recusa em reconhecê-las e analisar as distorções que resultam de as confundirmos e os efeitos dessas distorções sobre comportamentos e expectativas humanas. (LORDE, 2019, p. 142)

Ter estudado no IFRJ- campus Duque de Caxias me permitiu conhecer mais o território de Duque de Caxias, o que facilitou nas entrevistas quando as mulheres queriam falar sobre um determinado local no bairro- eu os conhecia e a conversa fluía.

Cabe ressaltar que mesmo sendo moradora de um território próximo a um município da Baixada Fluminense, meu bairro ainda é localizado na cidade do Rio de Janeiro o que ocasiona em algumas diferenças. Diversas pessoas que residem na cidade do Rio de Janeiro proferem discursos preconceituosos sobre a Baixada Fluminense, pois consideram a região violenta, distante do centro da cidade do Rio de Janeiro, com pouco acesso a lazer, com escassez de transporte público, com trens e ônibus que possuem horários irregulares e com passagens de ônibus caras. Segundo os dados do Instituto de Segurança Pública (ISP), a Baixada Fluminense realmente é a região do estado do Rio de Janeiro com maior taxa de letalidade violenta - 56,2 por 100 mil habitantes - enquanto no estado do Rio de Janeiro essa taxa é de 39,4 por 100 mil habitantes (ISP, 2019). É uma região marcada com escassez de políticas públicas de educação, saúde, saneamento básico, cultura etc. Por isso, com todo esse contexto, quando afirmo que moro próxima do centro de Duque de Caxias as pessoas ficam surpresas, como se fosse um local muito mais distante do que acreditavam.

A periferia do Rio de Janeiro tem diferenças em relação à localidade, por isso, aqui destaco que as comparações são feitas em relação à Baixada Fluminense,

Vigário Geral e Vista Alegre. Do ponto de vista de quem mora na Baixada, Vigário Geral tem maior acesso a lazer, principalmente. Além das passagens serem mais baratas e o transporte público funcionar melhor. Quanto à violência, acreditam que há muita violência na periferia do Rio de Janeiro.

Quando falava que morava em Vigário Geral, há o preconceito de algumas pessoas porque na comunidade - que leva o mesmo nome do bairro - ocorreu em 1993 a Chacina de Vigário Geral, em que 25 pessoas foram assassinadas<sup>67</sup>. Contudo, compreendo que o preconceito que observo quando comentam sobre a Baixada Fluminense é distinto - mesmo quando acham que moro na comunidade, ainda tenho o “privilégio” de morar no município do Rio de Janeiro. Em contrapartida, tanto Vigário Geral como a Baixada Fluminense carregam o estigma de serem locais violentos.

## **2.7 Como cheguei às sujeitas da pesquisa: pesquisa com a FEBF**

Para a realização da pesquisa centrada em sujeitas, realizamos conversas sobre a vivência na universidade das participantes da pesquisa. No TCC da graduação em licenciatura em Química usei dois instrumentos de coleta distintos – entrevista e questionário – e as diferenças entre esses instrumentos ficaram muito evidentes, uma vez que as entrevistas forneceram mais dados, mesmo que as perguntas fossem semelhantes. Ademais, com as entrevistas eu conseguia ver o comportamento e a emoção das sujeitas, o que também pode ser considerado na análise dos dados.

A minha proposta inicial, antes de realizar as entrevistas presencialmente, era durante o período do estágio em docência na FEBF observar a instituição, relação professoras/es-estudantes e relação entre as/os estudantes e trazer essas observações para discutir e analisar no texto. Contudo, com a pandemia de COVID-19 e o conseqüente isolamento social, em que as aulas nas universidades públicas estão ocorrendo de modo remoto, tive que repensar a forma como iria fazer as observações na instituição e a coleta de dados. A oportunidade que tive de analisar a

---

<sup>67</sup> Segundo reportagem do site do G1, a chacina de Vigário Geral ocorreu em 29 de agosto de 1993. Foram assassinadas 25 pessoas, dentre elas quatro policiais militares. (Fonte: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2013/08/chacina-de-vigario-geral-que-chocou-o-brasil-completa-20-anos.html>)

relação professoras/es-estudantes e relação entre as/os estudantes foi durante meu estágio de docência realizado no período 2020/2 e 2021/1<sup>68</sup> em modo *online* e no período de 2022/1 em modo presencial.

No decorrer do estágio no período de 2020/2 teve diversos assuntos do conteúdo que atravessaram a minha pesquisa como interseccionalidade, fracasso escolar e educação antirracista. Poder ouvir as/os estudantes sobre esses assuntos suscitou diversas reflexões que trago para a pesquisa. No início das aulas, havia uma demora nas/os estudantes em começar a falar quando eram questionados pelas docentes. Acredito que a dinâmica de aulas *online* tenha propiciado essa demora na resposta. Contudo, pouco tempo depois - às vezes com um maior estímulo à participação - ouvíamos suas vozes. A maioria das/os alunos/as que mais participavam eram negras/os e enriqueceram as aulas com suas opiniões e suas vivências. Havia uma emergência dessas vozes serem ouvidas tanto que em muitas vezes havia agradecimentos pelas aulas e pela construção do conhecimento que estavam fazendo.

Na última aula apresentei rapidamente minha pesquisa e fui muito bem recebida. Uma das histórias me chamou a atenção. Uma das mulheres, uma estudante negra - que participou ativamente de todas as aulas - relatou que era sua segunda graduação e que na primeira ela tinha sido aluna cotista em outra universidade pública. Como ela entrou na FEBF na condição de estudante em “aproveitamento de estudos”<sup>69</sup>, ela não cumpre os requisitos legais para ter o direito de receber bolsa permanência como aluna cotista. Essa aluna me fez refletir a eficiência na implementação da bolsa permanência: caso ainda cumpra os requisitos previstos em lei para ser considerada aluna cotista, por que ela não tem direito a receber bolsa permanência na FEBF tendo sido aluna cotista em outra instituição? Ela não deveria ser considerada uma aluna cotista? O que mudaria na sua trajetória na FEBF caso fosse considerada aluna cotista? Mesmo não tendo pretensão de responder essas perguntas nesta pesquisa, considero importante ressaltar esses

---

<sup>68</sup> No período de 2021/1 participei de três aulas: a aula inicial com a apresentação do cronograma e as duas últimas aulas que tiveram como pano de fundo a discussão racial (discussão da utilização da categoria raça e sobre letramento racial crítico).

<sup>69</sup> Segundo o Departamento de Administração Acadêmica da UERJ, o aproveitamento de estudos é uma forma de ingresso “(...) facultada ao graduado em outro curso superior, independente de Concurso Vestibular, condicionada à existência de vaga no curso pleiteado e à classificação em processo seletivo. O candidato à vaga deverá ser portador de diploma de curso superior de duração plena, reconhecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE)” (<https://www.daa.uerj.br/aproveitamento-de-estudos>).

questionamentos para que pesquisas futuras possam compreender melhor situações como a dessa estudante<sup>70</sup>.

Outro momento que me chamou a atenção neste mesmo dia foi quando houve a discussão sobre a Baixada Fluminense. Um dos homens negros - que também participava ativamente das aulas - falou que a Baixada Fluminense é “a periferia da periferia”. Essa sua frase resume o que abordei acima e que retomo: mesmo morando em Vigário Geral ainda resido no município do Rio de Janeiro enquanto o fato de morar em qualquer município da Baixada Fluminense carrega o estigma, principalmente, de “morar longe” – em referência ao centro. Naquele momento, muitas pessoas - sobretudo as pessoas negras - relataram que já sofreram preconceito por morar longe quando procuraram emprego. Por morar na periferia ou na “periferia da periferia”, como bem definiu o aluno, pessoas negras não possuem o direito de transitar em todas as regiões no município do Rio de Janeiro? As reflexões dos alunos me auxiliaram a pensar em possíveis questões e quais os caminhos que minha pesquisa poder ter.

Com isso, no dia 28 de junho, foi realizada uma reunião com a presença da minha orientadora, de Elaine Mateus (pedagoga da FEBF) e Luciano Ximenes Aragão (diretor da FEBF) para a apresentação da minha intenção de pesquisa como uma forma de construir a parceria para pesquisar com a FEBF. Nessa reunião tanto o vice-diretor quanto a pedagoga expuseram suas preocupações concernentes a diversas situações em relação a estudantes cotistas, como a dificuldade de cotistas em reunir os documentos solicitados para tentar o ingresso por cotas, como repensar as práticas e pensar nos alunos que abandonam ou desistem do curso e os desafios diários enfrentados por mulheres negras. Além disso, demonstraram preocupação com aquelas/es que tinham direito a concorrer pelas cotas raciais, contudo, por terem condições precárias e às vezes nem possuem todos os documentos solicitados não tentaram e não recebem bolsa permanência, o que pode prejudicar a continuação no curso por falta de condição financeira.

Diante das informações dadas, o questionário *online*<sup>71</sup> elaborado no *google forms* (Anexo I) - uma ideia que apresentei na reunião - foi reformulado para tentar

---

<sup>70</sup> O edital de 2023 para transferência externa e aproveitamento de estudos prevê reserva de vagas para estudantes cotistas.

<sup>71</sup> Link para acesso ao questionário: <https://forms.gle/9CDAzhVDhKbGnxAW9>

abranger todas as mulheres negras que estão cursando a partir do 2º período de uma das graduações da FEBF<sup>72</sup>. Esse questionário foi utilizado para levantar informações gerais das possíveis entrevistadas como: idade, identificação de gênero, colégio em que cursou o ensino médio, contato, curso e período na Universidade, se entrou por cota - por qual tipo ingressou (caso não tenha entrado o porquê de não tentar) -, município que reside, como se autodeclara (preta ou parda), entre outras perguntas.

Antes de iniciar o questionário, as mulheres responderam se estão de acordo ou não com o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II) disponível em um *link* no texto de apresentação do questionário. Todas as perguntas são obrigatórias, exceto a que, na verdade, é um espaço para elas colocarem mais sobre as cotas, a experiência na FEBF como mulher negra, sugestões para a pesquisa e outros pontos que consideram importantes. No final do questionário pergunto se há o desejo de participar da segunda etapa da pesquisa que é a entrevista e, caso tenham interesse, solicitei o número de celular.

O questionário foi um instrumento de pesquisa fundamental para traçar os rumos do que investigar e para elaborar o contexto das entrevistas, além de identificar as sujeitas para participar das entrevistas e receber delas a confirmação de interesse para as entrevistas:

Para acessar as sujeitas da pesquisa algumas estratégias de divulgação elaboradas na reunião com a direção da FEBF e com a minha orientadora, Giovanna, foram feitas durante o mês de agosto de 2021: divulgação na página do *Facebook* e *Instagram* da FEBF e no *Instagram* do Centro Acadêmico de Geografia; contato por e-mail com os três Centros Acadêmicos da instituição; divulgação por *Whatsapp* por duas alunas bolsistas da FEBF/UERJ e vinculadas ao mesmo grupo de pesquisa; divulgação na aula da minha orientadora na graduação e no grupo do *Facebook* da disciplina e divulgação em grupos do *Facebook* da FEBF por parte da minha orientadora. Após a qualificação, enviei novamente mais duas vezes o questionário, pelos mesmos meios descritos acima, sendo uma dessas vezes direcionado a todas as estudantes mulheres cotistas.

---

<sup>72</sup> Por conta de interesse de uma egressa em participar, permiti que ela respondesse o questionário e, com isso, solicitei para mais três egressas que tinha contato para preencherem também, porém elas não responderam.

No total dos questionários apresentados em três momentos, obtive 18 respostas, sendo uma de uma mulher egressa que se interessou em participar da pesquisa. O

Quadro 1 apresenta dados sobre município de residência, idade, autodeclaração quanto ao pertencimento racial, forma de ingresso e se aceita participar da entrevista. Para não mostrar o nome das entrevistadas coloquei os nomes das mulheres não entrevistadas representados por letras do alfabeto e para as mulheres entrevistadas os nomes são em homenagem a intelectuais negras. No capítulo 3 explico sobre os nomes.

Todas as participantes são do curso de pedagogia e se definiram como heterossexuais. Quanto à identidade de gênero, 16 são mulheres cisgêneras, uma é do gênero não-binário (entrevistada I) e uma prefere não informar sua identidade de gênero (entrevistada J). Em relação a filhos, sete possuem filhos e onze não possuem. Com relação à idade, 13 possuem idade entre 30 a 67 anos.

Quadro 1- Descrição das mulheres que responderam ao questionário.

Nome	Município	Idade (anos)	Autodeclaração quanto ao pertencimento racial	Participou da entrevista?
Antonieta	Rio de Janeiro	39	Negra	Sim
B	Rio de Janeiro	34	Negra	Não
C	Rio de Janeiro	30	Negra	Não
D	São João de Meriti	34	Preta	Não
E	Magé	19	Parda	Não
Maria	Duque de Caxias	31	Negra	Sim
G	Duque de Caxias	24	Negra	Não
Carolina	Nova Iguaçu e Duque de Caxias	38	Negra	Sim
I	Duque de Caxias	67	Preta	Não
J	Rio de Janeiro	38	Negra	Não
K	Duque de Caxias	34	Preta	Não
L	Queimados	44	Negra	Não
M	Nova Iguaçu	38	Negra	Não
N	Rio de Janeiro	53	Parda	Não

Marielle	Duque de Caxias	25	Preta	Sim
Tereza	Duque de Caxias	23	Preta	Sim
Luíza	Duque de Caxias	34	Negra	Sim
Beatriz	São João de Meriti	20	Negra	Sim

Descrição quanto a: nome (letras do alfabeto para as mulheres que não participaram das entrevistas e nome de intelectuais para as mulheres que participaram das conversas), município de residência, idade, forma de ingresso na FEBF e interesse em participar das entrevistas. Fonte: Autora (2023).

A partir da análise dessas respostas, questioneei: por que essas mulheres ingressam mais tardiamente na graduação? Por isso, para investigar a resposta a essa pergunta, a categoria idade será considerada nas entrevistas e na análise sob a perspectiva da interseccionalidade, como um marcador social que se cruza com a raça, classe, território e gênero.

O questionário também mostrou o relato de uma estudante - aqui denominada L - que não foi aluna cotista, todavia considero seu relato importante para entender o início da implementação da política de cotas na instituição. No espaço do questionário para que elas partilhem sobre a experiência na FEBF como mulher negra, sobre as cotas, sugestões para a pesquisa e outros pontos que deseje partilhar, ela compartilha:

Eu entrei na UERJ em 2001 antes das ações afirmativas. Cursei um período, e depois tive que trancar pq estava desempregada. Voltei em 2003 e neste período a universidade estava recebendo os primeiros alunos cotistas. **Na minha primeira turma antes das cotas só havia eu e uma outra aluna negra. Quando eu retornei percebi que o número de pessoas negras e em condições econômicas parecida com a minha aumentou significativamente. A UERJ se tornou mais plural, respeitando a diversidade que existe em nosso país.** (Resposta de L ao questionário, grifo nosso)

Sua vivência antes e depois da implementação da política de cotas mostra a mudança na universidade como foi possível que ela fosse mais plural; com mais pessoas negras.

A participante Antonieta, embora tenha colocado que reside no Rio de Janeiro, morou por muito tempo, do início da graduação na FEBF e até pouco antes do questionário, no município de Duque de Caxias e o bairro que ela mora atualmente no Rio de Janeiro, Cordovil, é periférico e próximo ao centro de Duque de Caxias (cerca

de 5 a 6 km, considerando a distância entre as estações de trem de Cordovil e Duque de Caxias).

A participante N respondeu na segunda vez que enviei os questionários. Ela se identifica como uma aluna cotista, porém quando ela responde por que concorreu às cotas, diz que foi porque é funcionária pública, do município de Duque de Caxias. A FEBF, conforme a lei federal nº 13.478 de 30 de agosto de 2017<sup>73</sup>, dispõe de processo seletivo especial para ingresso nos três cursos de graduação de professores das redes públicas de educação básica dos municípios de Duque de Caxias e São João de Meriti que não possuam diploma de graduação, a partir de um convênio firmado entre a UERJ e as referidas prefeituras para a formação docente em nível superior. Essa lei não é uma ação afirmativa, tampouco uma política de cotas. O relato da estudante demonstra um possível desconhecimento sobre o que é a política de cotas. Por isso, essa política deve ser discutida na universidade para que todos entendam o que ela é e qual o seu propósito.

## 2.8 O processo de elaboração do roteiro de questões principais

Para a pesquisa empírica, a coleta de dados foi realizada por intermédio de um roteiro de perguntas semiestruturadas para uma conversa. Para construir esse roteiro com questões principais (ANEXO III) de acordo com a perspectiva metodológica da interseccionalidade, me baseio no trabalho de Díaz-Benítez e Mattos (2019):

Tal articulação de categorias (ou marcadores sociais da diferença), mais do que enunciada, **precisa ser abordada metodologicamente**: a pesquisa interseccional precisa ser pensada não apenas em termos de seus referenciais bibliográficos, mas da contribuição dessas referências para a **elaboração de seus métodos e técnicas**, sua concepção e intervenção no campo empírico, de maneira a visibilizar as intersecções que tendem a ser naturalizadas e apagadas no cotidiano. (DÍAZ- BENÍTEZ e MATTOS, 2019, p. 82, grifo nosso)

Portanto, a entrevista foi elaborada pensando no cruzamento entre os marcadores sociais: raça, classe, gênero, território e idade. Ou seja, o roteiro da entrevista construído tem o intuito de conter perguntas cujos marcadores estejam entrelaçados, o que visibiliza essas intersecções. Com isso, esta pesquisa pretende

---

<sup>73</sup> A lei federal nº 13.478 de 30 de agosto de 2017 “altera a lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), para estabelecer direito de acessos aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado” (BRASIL, 2017).

fazer “[...] outras perguntas aos fenômenos que historicamente têm sido abordados pelas metodologias científicas numa perspectiva de neutralidade, imparcialidade e centralidade da visão do pesquisador sobre os fenômenos estudados” (DÍAZ-BENÍTEZ e MATTOS, 2019, p. 82).

Ademais, para elaborar o roteiro de entrevistas me baseei no que faz Kilomba (2019) em sua pesquisa, agrupei as perguntas norteadoras para as entrevistas da pesquisa em grupos de informações (Anexo IV) que desejo estudar e que permitem entender os objetivos geral e específicos desta pesquisa:; a) formação na Universidade; b) percepções de racismo e sexismo na Universidade; c) relação com as cotas; d) Impactos da COVID-19; e) vida das mulheres negras moradoras da periferia.

O retorno dos questionários também orientou para elaborar o roteiro. Alguns temas apareceram e ganharam destaque na investigação do trabalho de campo. A seguir apresento enxertos e algumas respostas fornecidas no espaço do questionário destinado para que elas pudessem dizer um pouco mais sobre a experiência de ser mulher negra na FEBF, sobre cotas e sugestões para a pesquisa:

**Se eu não recebesse a bolsa permanência não teria condições de arcar com as despesas da casa.** Atualmente me encontro trabalhando... antigamente eu sobrevivia com o dinheiro das bolsas, fui bolsista EIC<sup>74</sup>. Tenho duas filhas, e **abandonei um relacionamento abusivo graças ao conhecimento que obtive na Faculdade.** (Resposta de Antonieta ao questionário, grifo nosso)

Além da cota possibilitar o meu ingresso na universidade pública, ainda me ajudou a me manter dentro da universidade com o auxílio da **bolsa permanência que me permitiu e ainda permite arcar com os custos** que sozinha eu provavelmente não conseguia manter. (Resposta de B ao questionário, grifo nosso)

Ainda temos muito que lutar pela nossa acessibilidade a universidade pública. O meu acesso para a universidade pública como aluna cotista está sendo maravilhosa, além da **ajuda financeira neste momento pandêmico** que vivemos, me ajudou a **assumir minha identidade de mulher negra na sociedade.** (Resposta de Maria ao questionário, grifo nosso)

**Sinto falta de disciplinas voltadas para a educação antirracista e de professoras negras no período noturno.** Se que a FEBF tem várias, mas a maioria trabalha na parte da manhã. (Resposta de K ao questionário, grifo nosso)

---

<sup>74</sup> A sigla EIC significa Estágio Interno Complementar.

A bolsa permanência foi destacada por duas participantes como fundamental para a continuidade dos estudos e, além disso, para seu próprio sustento. A participante Maria não cita a bolsa permanência explicitamente, mas afirma a importância da ajuda financeira durante a pandemia. Portanto, investigar sobre a bolsa permanência, ajudas financeiras concedidas na pandemia e participação em outros projetos com bolsa é essencial no estudo das cotas raciais e da permanência de mulheres negras no ensino superior.

Nos excertos das participantes Antonieta e Maria é perceptível o impacto em suas vidas pessoais e o pertencimento racial, respectivamente, proporcionados pelo ingresso na FEBF. Esses dois trechos demonstram que por conta da política de cotas, que garantiu o acesso dessas mulheres à universidade, elas avaliam que suas vidas foram transformadas. E, além disso, a formação que possuem na FEBF permitiu com que elas refletissem sobre suas próprias vidas, sendo a FEBF um agente importante nessa transformação. Portanto, investigar e conhecer mais histórias sobre a relação da entrada na universidade e mudanças em suas vidas pessoais e no reconhecimento de sua identidade torna-se um ponto relevante para destacar que o impacto das cotas na vida de uma pessoa vai além da garantia o acesso: a política de cotas pode ser uma ponte para uma transformação que irá depender também da instituição.

Outro ponto que apareceu nos questionário foi sobre a educação antirracista e a ausência de professoras negras no período noturno. Questões sobre educação antirracista e a representatividade de pessoas negras nos currículos, disciplinas e corpo docente são necessárias para entender como a instituição está operando, pois não basta garantir o acesso ao ensino superior por intermédio das cotas se pessoas negras não se sentem representadas na universidade. O trabalho de Silva e Passos (2021) apresenta que há expressões da branquitude no ensino superior brasileiro no currículo, no corpo docente, no corpo discente e no modus operandi da instituição. O currículo ainda segue uma perspectiva eurocêntrica da ciência e o corpo docente é majoritariamente branco e masculino (SILVA e PASSOS, 2021).

Até aqui apresentei o percurso teórico-metodológico da pesquisa. No próximo capítulo faço uma apresentação das sujeitas da pesquisa e discorro sobre as conversas realizadas.

### 3. “[...] SER COTISTA É DESPERTAR A CONSCIÊNCIA DO QUE É SER NEGRO, DO QUE É SER MULHER” (CAROLINA<sup>75</sup>): POLÍTICA DE COTAS E MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

#### 3.1 “Mulheres negras da Baixada não são ouvidas com frequência” (Luíza)<sup>76</sup>: “PesquisarCOM”<sup>77</sup> mulheres, negras, cotistas e periféricas

O sistema pode até me transformar em empregada  
 Mas não pode me fazer raciocinar como criada  
 Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo  
 As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo  
 Lutam pra reverter o processo de aniquilação  
 Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão  
 Não existe lei Maria da Penha que nos proteja  
 Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza  
 De ler nos banheiros das faculdades hitleristas  
 Fora macacos cotistas  
 Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão  
 Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação  
 [...]  
 Não precisa se esconder, segurança  
 Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, a minha trança  
 Sei que no seu curso de protetor de dono praia  
 Ensinarão que as negras saem do mercado com produtos embaixo da saia  
 Não quero um pote de manteiga ou de xampu  
 Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru  
 Fazer o meu povo entender que é inadmissível  
 Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino  
 Cansei de ver a minha gente nas estatísticas  
 Das mães solteiras, detentas, diaristas  
 O aço das novas correntes não aprisiona minha mente  
 Não me compra e não me faz mostrar os dentes  
 Mulher negra não se acostume com termo depreciativo  
 Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino  
 Nossos traços faciais são como letras de um documento  
 Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos  
 Fique de pé pelos que no mar foram jogados  
 Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados  
 [...]  
 Mulheres negras são como mantas kevlar  
 Preparadas pela vida para suportar  
 O racismo, os tiros, o eurocentrismo  
 Abalam mas não deixam nossos neurônios cativos (YZALÚ- Mulheres  
 negras, 2012)

Mulher cisgênera. Bissexual. Heterossexual. Negra. Moradora da periferia do Estado do Rio de Janeiro. Favelada. Pobre. Cotista. Essas são algumas das

---

<sup>75</sup> Entrevista com Carolina.

<sup>76</sup> Entrevista com Luíza.

<sup>77</sup> Moraes (2014)

identidades que se cruzam na vida das sujeitas da pesquisa. As narrativas das vivências delas na FEBF mostram um saber sentido na pele cotidianamente. Um saber de resistência e (re) existência de estar em um lugar que até o ano de 2003 era pouco ocupado pelos corpos negros - a universidade. Trago a letra da música *Mulheres Negras*, de Yzalurú, porque, além de ser uma bela introdução para o capítulo, nela vejo a história de vida e na universidade de Luíza, Antonieta, Beatriz, Maria, Tereza, Marielle e Carolina- todas as mulheres que participaram das conversas desta pesquisa.

Não é uma pesquisa sobre mulheres negras, é uma pesquisa COM mulheres negras, cotistas e periféricas. A respeito do pesquisar COM, a pesquisadora Marcia Moraes realiza trabalhos com pessoas cegas e com baixa visão e orienta suas pesquisas por meio do método que ela intitulou como “pesquisarCOM” (MORAES, 2014, p. 132). Com a analogia do método de pesquisa como um guia de viagem ou mala, a autora enumera uma lista de pontos relevantes que não podem faltar no “pesquisarCOM”:

a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente e expert e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las, alargá-las e problematizá-las. (MORAES, 2014, p. 132)

Embora os trabalhos de Marcia Moraes não sejam realizados no campo das relações raciais, o conceito do método desenvolvido pela autora pode ser tomado como referência para a pesquisa em tela. Portanto, a pesquisa empírica deste trabalho teve como propósito o lugar de escuta, do “pesquisarCOM” (MORAES, 2014): ouvir as narrativas que têm a potência de contribuir para o aprimoramento da política de cotas, para que no futuro essa política possa ser pensada nas especificidades das identidades que se cruzam na vida das mulheres negras.

Com isso, foram realizadas sete entrevistas no período de 5 de abril de 2022 a 9 de julho de 2022, sendo que três delas ocorreram de modo online pelo aplicativo *google meet* e quatro aconteceram presencialmente - duas na FEBF, uma no Carioca

Shopping<sup>78</sup> e a outra na Igreja Santo Antônio<sup>79</sup>. Os locais e modalidades dos encontros foram escolhidos pelas intelectuais. Antes de iniciar as conversas, foi lido junto com elas e disponibilizado para as participantes um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo V), que foi assinado por mim e pelas mulheres. O material de análise corresponde à transcrição das conversas e as emoções e reações das sujeitas da pesquisa às perguntas analisadas. Ressalto que quando apresentar trechos das conversas eles virão em itálico no texto para dar destaque às falas das mulheres.

O Quadro 2 apresenta informações gerais das sujeitas da pesquisa, como: município de residência, nome, orientação sexual, idade, se tem filhos ou não, tempo de conversa, local da conversa, se frequentou pré-vestibular social ou não, data da conversa e escolaridade da família (mães/ pais e irmãs/ os). Com o intuito de preservar a identidade das sujeitas da pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes de intelectuais negras brasileiras de diversas épocas na história do Brasil: Tereza de Benguela (1700-1770), Luíza Mahin (desconhecido, mas nasceu, possivelmente, em 1812), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Antonieta de Barros (1901-1952), Carolina Maria de Jesus (1914- 1977), Beatriz Nascimento (1942-1995) e Marielle Franco (1979- 2018). O anexo V apresenta uma breve biografia de cada uma dessas mulheres negras que inspiraram a identificação de nomes para as sujeitas na pesquisa.

---

<sup>78</sup> Shopping localizado no bairro de Vicente de Carvalho, zona norte do Rio de Janeiro e próximo às residências da pesquisadora e da sujeita da pesquisa.

<sup>79</sup> Local onde ocorrem as aulas do Pré-vestibular para Negros e Carentes – Pastoral da Juventude (PVNC-PJ), em Duque de Caxias, em que a entrevistada é coordenadora.

Quadro 2- Descrição das mulheres que participaram das conversas.

Nome fictício	Data da conversa	Tempo de conversa	Local de conversa	Idade (anos)	Ano de ingresso/ Previsão de formatura	Orientação sexual	Município/ Bairro	Fez PVS ?	Tem filhos ?	Escolarização dos pais e irmãos
<b>Maria</b>	05/04/2022	1h34	Quiosque na FEBF	31	2018/2023	Heterossexual	Duque de Caxias/Vila Operária	Não	Não	Mãe: ensino médio Pai: ensino fundamental incompleto
<b>Marielle</b>	07/04/2022	1h28	Sala de aula na FEBF	25	2015/2022	Heterossexual	Duque de Caxias/Parque Lafaiete	Não	Não	Mãe: ensino médio incompleto Pai: acha que não fez o ensino médio Irmãos (2): Ensino médio completo
<b>Antonieta</b>	07/04/2022	1h09	Praça de alimentação do Carioca Shopping	39	2017/2022	Heterossexual	Rio de Janeiro/Cordovil (Cidade Alta)	Sim	Sim	Mãe: ensino fundamental I completo Pai: ensino médio completo Irmãos: ensino médio incompleto
<b>Carolina</b>	09/04/2022	1h40	Online	38	2015/colou grau em 2022	Heterossexual		Sim	Não	Mãe: ensino médio completo Pai: ensino médio completo Irmão: ensino superior completo
<b>Tereza</b>	27/05/2022	1h30	Online	23	2018/2023	Heterossexual	Duque de Caxias/Saracuruna	Sim	Não	Mãe: ensino superior completo Pai: ensino fundamental I completo

										Irmão: ensino médio completo Irmã: cursando ensino superior
<b>Luíza</b>	05/07/2022	1h13	Igreja Santo Antônio (PVNC-PJ)	34	2020/2024	Bissexual	Duque de Caxias/Vila Ideal	Sim	Sim	Mãe: ensino fundamental I completo Pai: analfabeto Irmão: ensino superior completo
<b>Beatriz</b>	09/07/2022	1h07	Online	20	2021/2026	Bissexual	São João de Meriti/Parque Tietê	Sim	Não	Mãe: ensino fundamental I completo Pai: Ensino fundamental I incompleto Irmão: ensino médio incompleto Irmão: cursando ensino superior

O quadro apresenta o nome fictício, data da conversa, local da conversa, tempo de conversa, idade, ano de ingresso e previsão de formatura, orientação sexual, município e bairro de residência, se cursou PVS, se tem filhos e a escolarização dos pais e irmãos. Fonte: Autora, 2023.

Para a realização das conversas, tomei como inspiração particularidades do trabalho *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor* de Lia Vainer Schucman (2018). Schucman (2018) aponta em sua pesquisa que a temática racial brasileira, considerada tabu na sociedade, há de se ter um cuidado e muita transparência. Para isso, a autora decidiu por conduzir a entrevista para uma “conversa franca” e não uma “entrevista protocolar” (SCHUCMAN, 2018, p. 28). Portanto, por abordar as vivências de mulheres negras, cotistas e periféricas – que, em diversos momentos das conversas foram tratados assuntos e temas sensíveis - busquei conduzir as conversas como essa pesquisadora fez; de forma mais franca possível e com transparência.

Ao pensar entrevista em trabalhos acadêmicos, as palavras rigidez, distanciamento e formalidade me veem a cabeça. A busca por construir uma pesquisa COM as mulheres – baseada no “pesquisarCOM” (MORAES, 2014) - tem a potência de romper com essa sensação que tenho. Essa mesma sensação é percebida por outras pessoas. Em um trecho da conversa com Carolina, quando perguntei como ela havia se sentido participando da conversa, ela compartilha sua percepção antes e depois da realização da conversa:

*[...] Senti **privilegiada** também, **lisonjeada** também porque **parece uma conversa como você conversa com um amigo**, que a gente fica **meio tensa**: “nossa vai ter uma entrevista”. Mas eu **me senti bem à vontade** e também tipo, de compartilhar conhecimento, de dialogar, de você saber um pouquinho da minha história, da minha trajetória, das minhas opiniões, não só questão minha, mas da gente, **uma entrevista a pessoa fala, nossa imagina que tem um pensamento ideal** [...] Eu me senti muito privilegiada e muito agradecida pela entrevista, **me senti muito a vontade** também de falar da minha trajetória na FEBF, da Baixada Fluminense, da periferia, do meu povo negro, de todas as coisas que em volta, a educação, né, das coisas e boas e ruins também, nós estamos para isso. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)*

Carolina estava tensa pelo fato de participar de uma pesquisa, mas com o desenrolar da conversa sentiu que estava “conversando com um amigo”. As sujeitas da pesquisa demonstraram por intermédio não só da fala explicitamente, mas com sorrisos de como se sentiram a vontade, se sentiram bem, importantes e felizes de compartilharem as trajetórias. Além da Carolina, destaco abaixo os trechos de Tereza, Luiza e Beatriz que abarcam o que mencionei:

*Eu **me senti confortável**, eu gostei das perguntas. Bem elaboradas [risos]. **Gostei de fazer parte**. Saber que a pesquisa pode contribuir para outras pessoas, elas conhecerem o lugar dela de cotista. **Como uma mulher negra***

**também, ser ouvida porque a gente não é ouvida, né.** Às vezes ninguém quer saber [risos]. Aí você tem um **espaço para poder falar, ficar a vontade para falar.** Eu gostei. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

Ah, eu me **sentí privilegiada, me senti ouvida.** Ah, eu adorei ser convidada para falar um pouco do que é ser negra e cotista na Baixada Fluminense. **Mulheres negras da Baixada não são ouvidas com frequência então você tá fazendo uma pesquisa muito importante,** eu agradeço por ter participado. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

[...] E essas questões da cota, de como eu me senti quando cheguei a FEBF foi legal, né, poder compartilhar isso com alguém e ter alguém para **poder me escutar melhor** sobre. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022, grifo nosso)

Além de se sentirem a vontade durante as conversas, o que também chama a atenção nos relatos acima é o sentimento de serem ouvidas. O fato desse sentimento aparecer nas conversas me lembrou do trabalho de Grada Kilomba, quando ela discutiu sobre a máscara que Anastacia foi obrigada a usar e a máscara do silenciamento:

[...] o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo. **O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta,** isto é, entre falantes e suas/seus interlocutoras/es (Castro Varela e Dhawan, 2003). **Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante.** Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, **aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que “pertencem”.** E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que “não pertencem”. A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, conseqüentemente, possam pertencer. (KILOMBA, 2019, p. 42- 43, grifo nosso)

Como na citação grifada acima, Kilomba (2019) afirma que as pessoas que são ouvidas são as que pertencem. De certa forma, Tereza disse isso no trecho mais acima quando disse que “gostou de fazer parte” da pesquisa, ou seja, tem relação com pertencimento e o fato de sua narrativa ter sido ouvida. Tereza reconhece a importância da participação dela na pesquisa como uma mulher negra e cotista, para outras pessoas se (re)conhecerem enquanto cotistas e qual o lugar delas.

A citação também aponta para outro ponto importante no contexto dessa discussão: a escuta. Se as conversas ocorreram da forma que foram - com muita partilha das vivências pelas sujeitas da pesquisa, em que elas se sentiram a vontade - é porque ocorreu um processo que considero uma via de mão dupla: houve a negociação entre quem fala e quem escuta, como afirma Kilomba (2019). Se elas

compartilharam momentos sejam dolorosos ou felizes foi porque pude ouvi-las com muito cuidado e atenção - ocupei o lugar da escuta.

Além disso, há proximidades entre mim e as sujeitas da pesquisa que podem ter contribuído para que elas se sentissem mais confortáveis e a vontade. bell hooks no texto *De mãos dadas com minha irmã* (2019c) comenta sobre como é a cumplicidade de mulheres brancas com mulheres negras:

Uma mulher branca me disse que parte do princípio de aceitar e reconhecer que “os brancos sempre têm pressupostos racistas com que têm de lidar”. A prontidão em lidar com esses pressupostos certamente facilita a formação de laços com mulheres não brancas. Essa pessoa afirma que o grau em que uma mulher branca é capaz de aceitar a verdade da opressão racista- da cumplicidade das mulheres brancas, dos privilégios que elas recebem numa estrutura racista- determina a medida com que é capaz de ter empatia com mulheres de cor. Nas minhas conversas, constatei que as feministas brancas de origem pobre frequentemente sentiam que sua compreensão das diferenças de classe as ajudava a ouvir, sem se sentir ameaçadas, as mulheres de cor falarem sobre o impacto da raça e da dominação. Pessoalmente, percebo que muitas das minhas amizades e laços feministas mais profundos se formam com mulheres brancas que nasceram na classe trabalhadora ou pertencem à classe trabalhadora e compreendem o impacto da pobreza e privação. (hooks, 2019, p. 143-144)

O fato de ter sido aluna cotista da UERJ, ter feito a segunda graduação em Duque de Caxias, ser moradora da periferia, dar aula em pré-vestibular social, ser orientada pela Giovanna Marafon – professora estimada por muitas sujeitas da pesquisa e também por me reconhecer como uma branca não “branquíssima” (SCHUCMAN, 2020).

Apesar das conversas terem sido realizadas com um roteiro de perguntas (ANEXO III), cada sujeita da pesquisa compartilhou o que desejava falar. Por isso, em algumas conversas<sup>80</sup>, por exemplo, as mulheres compartilharam sobre vivências na escola no que concerne ao racismo. No roteiro não há perguntas diretamente relacionadas a esse tópico (escolar), mas foi um dos assuntos que apareceram por iniciativa das sujeitas da pesquisa. Acredito que as partilhas daquilo que toca a subjetividade de cada uma das intelectuais são resultado do “pesquisarCOM” (MORAES, 2014) e do modo como conduzi as entrevistas - como uma conversa. Além disso, “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado [...]” (ANDRADE, 2021, p.

---

<sup>80</sup> Utilizo conversa como sinônimo de entrevista, pois a metodologia de realização de entrevista que trago neste trabalho tem o intuito de me aproximar das entrevistadas. Esse objetivo foi alcançado e será melhor abordado ainda neste capítulo.

178). Isto é, as narrativas sobre a trajetória na universidade - principalmente sobre suas vivências enquanto alunas cotistas - que perpassa suas trajetórias de vida também são uma (re)construção do passado a partir de (des)construções e aprendizados no presente. E esse passado vai passar por mais (re)construções ao longo do tempo.

Para dar continuidade ao trabalho, apresento em seguida, brevemente, as intelectuais entrevistadas com pontos relevantes para você, leitora/o, conhecê-las e entender os trechos das conversas compartilhados ao longo desta dissertação.

Ressalto que algumas mulheres terão maiores detalhes escritos, pois, como mencionei acima, cada sujeita da pesquisa compartilhou aquilo que queria compartilhar, afinal, não são histórias únicas (ADICHE, 2009), cada conversa foi diferente. Acredito que o roteiro de questões principais se moldou a cada uma das sujeitas da pesquisa.

Além disso, algumas detalharam bastante sobre suas histórias de vida e de suas ancestrais e como há uma riqueza, potência e inspiração nesses relatos, concluí que não podiam ficar de fora da escrita da pesquisa. Por isso, algumas passagens que trago das histórias que me foram confiadas não devem exaurir o debate, tampouco aprofundá-lo, sendo esse um momento de contar uma parte das histórias das entrevistadas que, em razão do objetivo dessa dissertação, não apareceriam nas outras páginas do trabalho.

A tabela é importante para fornecer a quem lê os dados gerais das sujeitas da pesquisa, as histórias delas são singulares, apresentadas antes de discutir sobre os próximos pontos. Todas responderam as perguntas sem hesitar, nenhuma se negou a falar sobre qualquer questão.

### 3.1.1 Carolina

A conversa com Carolina estava agendada para o dia 2 de abril de 2022 às 15 horas, no formato online, mas ela não apareceu no horário combinado. Por volta de 17 horas ela entrou em contato explicando sua ausência. Nos dias 1 e 2 de abril de 2022 choveu muito no estado do Rio de Janeiro, principalmente na região da Costa Verde (Angra e Paraty) e na Baixada Fluminense (os municípios mais afetados foram: Nova Iguaçu, Mesquita, Nilópolis e Belford Roxo). Foi uma catástrofe: muitas ruas com enchentes e mortes. A casa da mãe da Carolina (que fica em Nova Iguaçu) encheu,

ela ficou sem internet e acabou não dormindo a noite para limpar a casa. A mãe dela perdeu algumas coisas, mas todas/os da família ficaram bem fisicamente. Faço esse relato para mostrar a presença do racismo ambiental na vida de mulheres negras periféricas e como isso acaba sendo mais um obstáculo na vida delas.

Carolina foi morar em Duque de Caxias com o marido após o casamento, mas cresceu em Nova Iguaçu e continua frequentando o município por conta da sua mãe. Tanto que a conversa com ela foi realizada quando ela estava na casa da mãe. Contou-me que concluiu o ensino médio no ano de 2000 e tentou o vestibular das universidades públicas até 2015 - ano do ingresso na FEBF. No ano de 2014 ela ingressou no núcleo do Pré-vestibular Social para Negros e Carentes – Pastoral da Juventude (PVNC- PJ), que ocorria e ainda ocorre na Catedral de Santo Antônio, no centro do município de Duque de Caxias. Durante toda a graduação ela trabalhou - exceto durante aproximadamente dois meses em que ficou desempregada. A entrevistada defendeu seu trabalho de conclusão de curso no final de 2021 e colou grau em janeiro de 2022.

Quando perguntei sobre a sua relação com o marido no que diz respeito a apoio para os estudos, ela disse que ele a apoia e que ele se envolveu bastante com o PVNC-PJ: participava dos eventos culturais, dos encontros de estudantes e professoras/es e na divulgação do pré-vestibular nas escolas. Apesar de não cursar o pré-vestibular, ele foi incentivado por Carolina a prestar o vestibular, mas, como não passou, desistiu.

A entrevistada respondeu a todas as perguntas sorrindo, com animação e sempre muito solícita para falar sobre as questões levantadas. Via em seu modo de falar e expressões uma realização e felicidade muito grande por ter feito parte da FEBF e do PVNC-PJ.

### 3.1.2 Maria

Maria concluiu o curso normal no ano de 2009, mas não seguiu na área de educação assim que se formou, foi fazer curso preparatório para provas militares (pré-militar). Não se identificou e acabou indo fazer faculdade de letras na Unigranrio, localizada em Duque de Caxias. Não conseguiu chegar à metade do curso por não conseguir arcar financeiramente com a faculdade.

Ela ingressou na FEBF quando tinha 28 anos, em sua segunda tentativa de passar no vestibular. Conheceu a existência do campus da UERJ por intermédio de uma amiga de infância. É a única da família que está cursando faculdade pública - duas primas estão cursando faculdade particular. Com esse relato da escolarização de sua família, percebo que a geração de Maria é a primeira a ingressar no ensino superior, história similar à de muitas mulheres de famílias negras no Brasil.

Carlos Hasenbalg aponta, a partir da análise de dados estatísticos da população brasileira, que “os brasileiros não-brancos estão expostos a um ‘ciclo de desvantagens cumulativas’ em termos de mobilidade social intergeracional e intrageracional” (HASENBALG, 2005, p. 230), o que se confirma nas histórias de Maria e de outras sujeitas da pesquisa, como Marielle, Antonieta e Beatriz - que ainda serão apresentadas a seguir - serem a primeira geração de pessoas negras ou a primeira e única da família que acessou o ensino superior.

Além disso, o estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado em 2018, sobre mobilidade social com dados de 30 países, incluindo o Brasil, intitulado “*Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social*” mostra que no Brasil podem ser necessárias nove gerações para que aquelas/es que vêm de uma família de baixa renda consigam atingir a renda média, enquanto a média dos demais países para essa mobilidade fica em torno de cinco gerações (OCDE, 2018). O relatório apresenta essa informação só considerando a classe, em nenhum momento aborda a desigualdade racial. Contudo, se direcionarmos um olhar interseccional para o dado acima, podemos perceber o quanto raça, etnia, gênero, território e orientação sexual, identidade de gênero, entre outros marcadores de diferenças e desigualdades, também se relacionam com esse grande número de gerações para a mobilidade social de brasileiras/os. O caso de Maria é um exemplo desse “elevador social quebrado”: no ano de 2022 a geração dela é a primeira da família na universidade.

Quanto às observações feitas durante a conversa, quando falávamos sobre cotas, ela sorria bastante, transmitindo a sensação de orgulho em fazer parte dessa política. Respondeu a todas as questões com muita animação e interesse, dizendo ao final da entrevista que não é toda pessoa que quer ouvir cotistas falarem sobre esse assunto (mesmo ela não especificando qual o assunto, pelo que conversamos, entendo que engloba cotas e pessoas negras periféricas).

### 3.1.3 Marielle

Marielle ingressou na FEBF assim que saiu do ensino médio, com 18 anos de idade. Será a primeira da sua família a se formar na universidade. É a filha mais velha: tem três irmãos, um homem e duas mulheres, sendo que a mais nova é irmã somente por parte de pai. Os pais dela se separaram quando ela tinha 5-6 anos e como ela falou: “[...] desde então a minha vida ficou meio que enrolada, assim, porque eu tinha muitos problemas em casa, principalmente com minha mãe, a gente nunca teve uma relação muito harmoniosa [...]” (ENTREVISTA COM MARIELLE, 7 de abril de 2022).

A mãe da entrevistada tinha problemas com bebida alcoólica, o que gerava muito conflito dentro de casa. Com isso, desde nova ela começou a ter responsabilidade dentro de casa, já que era a filha mais velha. A relação dela com a mãe hoje está melhor. Segundo Marielle, não melhorou 100%, mas uns 40%, já que para ela não havia relação nenhuma, não tinha afeto (ela comenta que chamava sua avó de mãe e não chamava a mãe de mãe). Hoje ela considera que a relação com a mãe é melhor que com o pai. Essa melhora da relação começou após a mãe tentar suicídio (não especifica o ano, mas dá a entender que foi no ano que ela ingressou na FEBF), o que fez ela rever muitas questões na vida. No ano de 2021 a mãe sofreu um acidente e passou por uma cirurgia. Quem cuidava dela na época da entrevista era Marielle e, nas palavras da sujeita da pesquisa, “[...] acabou, tipo, amarrando mais esses laços” (ENTREVISTA COM MARIELLE, 7 de abril de 2022).

Durante a entrevista, ela sorriu bastante e se mostrou animada para responder as questões, principalmente quando falava da transformação que a FEBF trouxe para a vida dela.

### 3.1.4 Antonieta

Antonieta começou a “trabalhar”- entre aspas porque na verdade, começou a ser explorada quando criança, pois não é trabalho, é exploração infantil, por isso, quando me refiro a esse “trabalho” utilizo “explorada”- com 10 anos em casa de família como empregada doméstica: era explorada na parte da manhã fazendo os serviços de casa e na parte da tarde ia para a escola. Quando ela tinha 17 anos, trabalhou em uma casa em Botafogo, bairro da zona sul do município do Rio de Janeiro. No excerto abaixo ela relata como era trabalhar naquela casa:

*[...] E a parte mais engraçada e triste da história é que a patroa falou assim: “Antonieta, eu não vou te chamar pelo nome”. E eu falei: “Hã?”. Ela disse: “quando eu precisar de você eu vou tocar aqui em cima e você vai vim.” [...] “É, Antonieta, quando você ouvir esse sino tocar é pra você vim”. E era assim a minha vida. Casa maior casarão, uma casa enorme, só de quarto tinha mais de seis quartos, a casa dela. Banheiro, cinco banheiros. E o sino tocava. 1998. O sino tocava quase que o dia inteiro e eu subindo escada e descendo escada, subindo escada e descendo escada. Com 17 anos de idade. Quando eu fiz 18 anos eu pedi para sair, eu falei: “eu não vou ficar aqui não, não sou escrava não”. [...] eu tenho foto com a roupinha de empregada, com tênis, meia e tinha que ir no mercado com essa roupa. Tinha que levar os cachorros para passear com essa roupa, não podia tirar a roupa de empregada [...] (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022)*

Antonieta ingressou na escola com nove anos, pois sua mãe tinha medo de alguém bater ou maltratá-la assim como foi - era uma forma de proteção. No trecho abaixo ela conta como sua mãe sofreu indo à escola, o que culminou na sua desistência de estudar:

*[...] minha mãe desistiu de estudar, [...] ela disse que toda a vez que ela vinha, tinha que andar um pedacinho para chegar na escola, tinha que andar e todas as vezes que ela vinha da escola ela ouvia um coro de coleguinhas de sala, tô falando de coleguinha, mas não era colega porque colega não faz isso, **eles cantavam juntos que preto era fundo de panela, todo santo dia eles faziam um coral cantando que preto é fundo de panela.** E na época, né, as pessoas usavam lenha, como é o fundo da panela usando fogão de lenha? Então **minha mãe foi humilhada demais, demais. E isso ela ficou triste e resolveu não estudar mais porque ela ia para a escola e as pessoas, racismo, né.** E eu durante a minha infância também passei muito por constrangimento, muita coisa ruim mesmo, entendeu. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

Antes de Antonieta ingressar na escola, ela aprendeu a ler e escrever com o auxílio do irmão, por meio do que ela chama de cartilha. O irmão dela é esquizofrênico e ela relata que por conta disso ele não tinha paciência para ensinar, como nos trechos abaixo:

*[...] **Toda vez que eu tinha dificuldade por não conseguir ele me chamava de burra. Isso me tocou muito. Era mais burra do que parabéns.** Minha mãe trabalhava muito, minha mãe fazendo faxina, não tinha como me ensinar. Meu pai também não tinha como. Minha irmã não tinha paciência, tinha que cuidar das tarefas de casa também. E restou meu irmão que tinha desejo, ele gostava muito de ensinar, só que ele não tinha paciência por causa da cabeça dele. **Então quando eu errava ele me xingava e quando eu acertava o outro dia ele trazia a laranja da escola.** Aí às vezes eu passava a manhã inteira com a cartilha na mão lendo para eu acertar. Primeiro para não ser chamada de burra e segundo para ter a laranja porque*

*na escola dava merenda e os dois estudavam né, meus irmãos [...]* (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

*[...] E quando eu acertava era isso, ganhava frutas, né. Meu irmão buscava frutas. Então, **essa palavra burra ecoa até hoje nos meus ouvidos. Foi no normal, na formação de professores.*** (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

No decorrer de sua narrativa, Antonieta expõe como era difícil ouvir os xingamentos de seu irmão e diz como eles influenciam negativamente até hoje na sua vida: “[...] *mas aquela Antonieta do passado que foi humilhada pelo pai, pela mãe, por todos, está aqui muito presente, muito real, entendeu? Tá muito real*” (ENTREVISTA COM ANTONIETA, 7 de abril de 2022). Em outra parte da entrevista, quando pergunta sobre sua autopercepção racial, ela afirma que sempre soube que era negra. Nos excertos abaixo ela conta a influência da sua mãe nessa autopercepção:

*Sempre, sempre, sempre soube que eu sou negra [risos]. Eu quando era criança eu olhava os meninos brancos e achava bonito porque o cabelo era liso, a pele era diferente. **Aí minha mãe falava: “porque você tá olhando para esse menino? Eu hein, você é uma negrinha. Nunca que esse garoto vai querer você”.** Minha mãe falava isso: **que eu era negrinha, que meu cabelo era de Bombril, que era um picumã: “vamos pentear esse picumã”.** Então eu sempre fui chamada de neguinha mesmo pela minha própria mãe. Minha mãe nunca me chamou de princesa. Nunca me chamou. **Então eu sempre soube quando alguém me chamava de neguinha, que meu lugar era na cozinha eu entendia que ele estavam certos porque minha mãe já me chamava disso, entendeu?** [...] (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*[...] Então eu sempre soube, né, que eu sou negra e eu tenho que ouvir: “**o branco manda e o preto obedece**”. **Infelizmente minha mãe me criou com essa ideia** [...] (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

Esses trechos e a forma como Antonieta ficou emocionada durante a entrevista mostram que ela ainda sofre com esses traumas do passado- sua autoestima não foi trabalhada, pelo contrário, foi destruída e acredito que está sendo (re)construída aos poucos, com o ingresso dela na FEBF e a sua separação do ex-marido.

Depois que casou ela achou que a vida mudaria, mas como ela mesma disse: “*Eu fiquei sendo a empregada do meu ex-marido, ficava cuidando da casa o tempo todo e não tinha direito a nada*” (ENTREVISTA COM ANTONIETA, 7 de abril de 2022).

O ex-marido dela não era a favor de ela estudar nem trabalhar, pois “[...] *ele achava que mulher tinha que estar dentro de casa cuidando dos filhos e obedecendo,*

*né [...]*” (ENTREVISTA COM ANTONIETA, 7 de abril de 2022). Durante a entrevista, ela fez relatos sobre como no relacionamento o companheiro era abusivo e sobre a violência física e psicológica que ela sofreu. As duas filhas presenciavam essa violência e a filha mais velha também era agredida fisicamente pelo pai.

De acordo com o Atlas da Violência publicado em 2021, 66% das mulheres assassinadas eram negras, isto é, o risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que de uma mulher não negra (CERQUEIRA et al., 2021). Em relação ao feminicídio<sup>81</sup>, em 2019 foram registrados 1.246 homicídios de mulheres nas residências (CERQUEIRA et al., 2021). Os dados do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro do mês de janeiro de 2019, o município de Duque de Caxias é considerado o com maior registro de violência doméstica- 1073 casos (PJRJ). Por isso, abordar o tema da violência contra a mulher na FEBF é urgente. No capítulo 4 discorrerei melhor sobre a violência que ela sofreu e como a FEBF a ajudou a sair desse relacionamento.

Ela terminou o curso de formação de professoras em 2009 “na marra”, como ela mesma disse, quando ainda estava casada. Com vontade de fazer pedagogia pelo sonho de ser professora, tentou vestibulares de universidades particulares, já que se julgava incapaz de ingressar em uma universidade estadual ou federal, por achar que não havia bagagem e por ter feito supletivo do ensino fundamental. Quando chegava na hora da matrícula nas universidades particulares, não tinha condições de pagar e o ex-marido não queria ajudar, apesar de ele trabalhar e ganhar bem na época.

Em certo momento, ela teve coragem para fazer a prova do ENEM e teve um desempenho que a estimulou a estudar e tentar de novo. Nessa época ela ficou sabendo da existência de um núcleo do PVNC em Santa Cruz da Serra, bairro no município de Duque de Caxias - local que ela residia quando casada. Nesse pré-vestibular, por intermédio de voluntárias/os, ela conheceu a FEBF. Ela relata que sempre teve o desejo de ingressar na UERJ, mas achava que não era para ela. Nos anos que trabalhava como empregada doméstica, passava na frente da UERJ no Maracanã e ficava pensando: “*gente, que lugar lindo, que sonho*” (ENTREVISTA COM ANTONIETA, 7 de abril de 2022). Ela não conseguiu terminar os estudos com o pré-

---

<sup>81</sup> De acordo com Cerqueira et al., 2021, a definição de feminicídio foi dada pela lei nº 13.104/2015 que considera “feminicídio um tipo específico de homicídio doloso, cuja motivação está relacionada aos contextos de violência doméstica ou ao desprezo pelo sexo feminino” (CERQUEIRA et al., 2021, p. 41).

vestibular social porque tinha passado por uma cirurgia recente e não conseguia ficar muito tempo sentada, mas deu continuidade aos estudos em casa.

Com o ingresso na FEBF/ UERJ e o recebimento da bolsa permanência, depois somada à bolsa de iniciação científica, ela conseguiu sair da casa do marido com as duas filhas (na época da entrevista, a mais velha estava com 18 anos e a mais nova com nove anos) e foi morar na Cidade Alta, comunidade no município do Rio de Janeiro. Atualmente, a filha mais velha está cursando Engenharia Ambiental na Universidade Federal Fluminense (UFF) e ela fala isso com muito orgulho durante a entrevista. As filhas têm contato com o ex-marido, mas ela diz que faz tudo em relação à criação das meninas, ou seja, é mãe solo.

No dia da entrevista, como foi em um shopping, ela levou as duas filhas (a mais nova foi liberada mais cedo da escola por conta de tiroteio na Cidade Alta) e, enquanto acontecia a conversa, as meninas ficaram passeando pelo shopping. Antonieta ainda comenta que disse para a filha que seriam só 30 minutos e fica espantada com o tempo decorrido da entrevista:

*[...] Nem acredito que eu falei tanto assim. Gente, nem parece que ficamos falando uma hora. Ainda falei para a minha filha assim: “ah, uns 30 minutos é o suficiente, chega lá em 30 minutos”. Aí ela: “ah, mãe, será?”. Aí eu: “eu vou ter mais de 30 minutos para falar, minha filha? Lógico que 30 minutos já dá” [risos]. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022)*

Durante a conversa com Antonieta, houve muitos momentos em que ficamos emocionadas, principalmente quando ela falou das agressões do ex-marido e o quanto a FEBF foi importante na vida dela. Nesses momentos os olhos dela enchiam de lágrimas e ela tinha mais dificuldade para entrar em detalhes, mas mesmo assim falou algumas coisas que ele fez. Ela sorriu em muitas partes da entrevista também, principalmente quando falava das filhas, das cotas e da FEBF. Não hesitou em falar sobre qualquer assunto, mesmo quando tocava nos pontos mais dolorosos de sua vida, como o racismo e a violência doméstica.

### 3.1.5 Tereza

Tereza conheceu a FEBF por intermédio da mãe dela, que se formou antes em pedagogia na mesma instituição. A “escolha” dela foi induzida pela mãe, por isso coloco entre aspas: não foi uma escolha, foi uma imposição da mãe porque ela queria

abrir uma creche-escola e precisava de pessoas de confiança para trabalhar com ela. Tereza não queria estudar pedagogia, queria fazer dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mas, como morava com os pais, foi praticamente obrigada a prestar o vestibular para a UERJ. Chegou a cursar até o 3º período de dança, mas descobriram que ela estava com duas matrículas ativas em faculdades públicas então, por isso, teve que trancar a faculdade de dança. Segundo a lei nº12.089 de 11 de novembro de 2009, uma pessoa não pode ocupar vagas em duas universidades públicas simultaneamente.

Desde quando tinha 18 anos, ela queria sair da casa dos pais porque considerava a mãe muito autoritária, principalmente nas questões que envolvem os estudos. Assim que conseguiu sair de casa, começou a morar sozinha, mas, em seguida, em 2022, conheceu um homem e depois de muito pensar por que na igreja evangélica não é permitido morar com uma pessoa antes de casar, eles decidiram morar juntos, até porque iriam casar em 2022 mesmo. Depois da entrevista, enquanto escrevia a dissertação, por ter acesso ao status do aplicativo de conversa *whatsapp*, vi que ela se casou e estava grávida do primeiro filho.

Durante a entrevista com Tereza, percebi que ela não tinha o amor pela FEBF como as outras mulheres entrevistadas. Acredito que isso possa ser decorrente da não identificação com o curso: ela não queria estar ali cursando pedagogia. Ela respondeu a todas as perguntas sem hesitar, compartilhou muitos momentos dolorosos sobre o racismo que vivenciou na escola, temas que serão abordados no capítulo 4.

Percebi muita animação quando ela fala da igreja que frequenta (religião é algo muito forte na trajetória de vida dela e na FEBF) e do PVNC- PJ, do núcleo da Catedral Santo Antônio, em Duque de Caxias. Sobre a igreja

*Assim, eu tinha muita baixa autoestima. Minha mãe conversava bastante comigo, ela tentava falar que eu era bonita, mas assim, você escutar todo dia as pessoas falando que você é feia, que seu cabelo é feio, não era exatamente assim, eram coisas piores: “ah, seu cabelo é duro, cabelo de aço”. E eu não tinha o cabelo, agora depois dos 21 que eu fui assumir meu cabelo, que eu parei de usar química. Não que eu tenha nada contra, mas no caso das pessoas: “alisa o cabelo, faz isso, faz aquilo”. Aí na escola tinha muito isso: “usa tal roupa”. E se você não usava uma blusa de uniforme que era atualiza, que às vezes, tinha essa bobeira no ensino médio, tinha que usar blusa atualizada sem manga, aí você não usava você não tinha dinheiro, seu pai não pode comprar. Era uma coisa assim, é boba, mas você fica com mágoa no coração. E aí na igreja meus líderes identificaram: “ah, Tereza você tem baixa autoestima, você não consegue se aceitar”. E aí eles ficavam*

*orando comigo para poder sair, porque eu não conseguia às vezes nem me relacionar. Porque eu sempre achava que as pessoas perfeitas eram as meninas brancas do cabelo liso, que tinha iPhone. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022)*

Foi a igreja que ajudou a Tereza a melhorar sua autoestima, assumir o cabelo e se aceitar: lá ela teve um acolhimento que não teve na escola, por exemplo. Na escola ela sofreu diversos episódios de racismo, como os que ela conta no trecho acima.

### 3.1.6 Luíza

Luíza relata o quanto foi difícil para ela, seu irmão e sua mãe quando seu pai saiu de casa quando ela tinha 12 anos- a situação que eles viveram foi precária. Seu pai não dava dinheiro e sua mãe não trabalhava- assim que seus pais casaram, seu pai não deixou sua mãe trabalhar mais alegando que mulher dele não trabalhava. O trecho da entrevista abaixo, Luíza aponta as dificuldades que teve nessa época:

*Não porque meu pai saiu de casa quando eu tinha 12 e minha mãe foi trabalhar porque pensão alimentícia não existia para a gente, não tinha essa coisa: “ah, o marido quando sai de casa vai pagar pensão”. Não. Ele saiu de casa, foi viver a vida dele e a gente ficou lá. Muito mal a gente ia de vez em quando visitar ele e aí ele dava um dinheirinho para a gente: “toma, para você comprar uma coisinha”. Como a gente estava numa situação muito precária na época, minha mãe estava trabalhando cuidando de uma senhora idosa, que era acamada e a gente estava numa situação muito, muito precária, aí eu comecei a pegar revistinha da Hermes para levar na escola e vender, para levantar um dinheirinho. Comecei a fazer artesanato, pulseirinhas de miçanga com elástico e nylon para vender na escola e as professoras compravam porque sabiam da situação que a gente estava, de como a gente estava vivendo. Então foi uma época bem complicada, então mesmo quando eu, quando meu pai saiu de casa a gente já não tinha, minha mãe não tinha essa possibilidade de estudar, então não tinha essa possibilidade. Ela não pode voltar a estudar porque ela tinha que sustentar a casa. Meu pai não pagava pensão, ela ficou muito tempo fora do mercado de trabalho, não arrumava mais emprego de carteira assinada, aí pegava esses empregos de casa de família, de faxina. [...] o call center que sempre salvava que era carga horária reduzida que dava para a gente estudar. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022)*

A narrativa de Luíza é similar a de muitas mulheres negras: quando se separam de seus maridos têm que exercer a maternidade sozinhas e ainda sustentar uma casa. Muitas mulheres negras quando casam interrompem seus estudos e trabalhos e a única maneira de retornar ao mercado de trabalho é como empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais ou cuidadora de idosos.

Luíza fez ensino médio no Centro de Ensino Supletivo (CES) para jovens e adultos. Ingressou na UERJ em três momentos distintos, nos anos: 2009 (com cotas), 2015 (ampla concorrência) e 2020 (com cotas).

Em 2010 ela engravidou do primeiro filho e abandonou o curso. Mesmo com o filho recém-nascido, conseguiu cursar dois períodos: ela tinha que levá-lo para assistir aula. Como teve que voltar a trabalhar, não conseguiu conciliar a faculdade com o trabalho, por isso teve que sair.

Em 2014 perdeu o prazo para ingressar por cota, então tentou vestibular por ampla concorrência e conseguiu aprovação. Contudo, em 2015, sofreu um acidente em que rompeu o ligamento do ombro direito, por isso teve que parar a faculdade novamente. Tentou retornar em 2019, apresentando os laudos médicos, radiografias e documentação da fisioterapia para tentar provar que ela não tinha como ir até a UERJ campus Maracanã trancar a matrícula (o trancamento dela foi automático, ela não chegou a solicitar trancamento), mas não conseguiu. Com isso, fez novamente o vestibular optando pelas cotas e ingressou em 2020.

No momento da entrevista, ela morava com o marido, que faz licenciatura em matemática na FEBF e com os dois filhos do outro casamento (com idades de 10 e 12 anos). Um dos filhos dela é autista e o outro foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ambos fazem tratamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Ela considera a enteada como filha, por isso quando perguntamos quantos filhos ela tem, ela responde que tem três, mas a menina mora com a mãe biológica, então só frequenta a casa da Luíza de 15 em 15 dias. Também os filhos consideram o atual marido de Luíza como pai e ela comenta que ele ajuda e a apoia muito, tanto nos estudos como em casa.

A entrevista com Luíza ocorreu na Catedral Santo Antônio, local onde ocorrem as aulas de um dos núcleos do PVNC. No dia ela estava como a coordenadora responsável pelo pré-vestibular. Antes de iniciarmos a entrevista conversamos por cerca de 20 minutos, mas sem gravação. Trocamos experiências sobre os pré-vestibulares que atuamos, conversamos sobre o funcionamento do pré-vestibular, a frequência de alunas/os, como são professoras/es e a história do PVNC-PJ que ocorre na Catedral de Santo Antônio.

A sujeita da pesquisa respondeu a todas as questões propostas de forma animada e sorria em muitas vezes, principalmente quando falava dos filhos, do marido, do PVNC-PJ e da FEBF.

### 3.1.7 Beatriz

Beatriz fez curso normal e queria estudar licenciatura, mas em sociologia ou história. Em 2019, assim que saiu do ensino médio, tentou o vestibular e não conseguiu passar. Em 2021 passou para pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e na FEBF.

Ela é bissexual e atualmente namora e mora com a namorada. Quando perguntei para ela como foi se assumir uma mulher bissexual, ela relata a dificuldade que enfrentou - e ainda enfrenta - com os pais que são evangélicos, principalmente com a mãe, chegando inclusive a espancá-la quando a encontrou com uma mulher. Hoje, nas palavras dela, “[...] *ela aceita, aceita não, mas assim, ela fala com a minha namorada [...]*” (ENTREVISTA COM BEATRIZ, 9 de julho de 2022) referindo-se à mãe. Apesar da relação conturbada com a mãe, ela esclarece que não foi colocada para fora de casa, diz que se quiser retornar para a casa dos pais ela pode. Quando questiono o que ela percebe sendo mulher negra e bissexual, ela afirma:

*Beatriz: Assim, a gente é muito **hipersexualizada**, tanto o homem negro quanto a mulher negra. Então toda aquela imagem que as pessoas têm da gente, **primeiramente, não é imaginar a gente dentro da universidade, imagina em qualquer lugar e aquele estereótipo de ser uma mulher que fique por aí, que fique com muitos homens, que é isso ou aquilo que é a imagem que eles têm da gente. E quando você se assume uma mulher negra e você diz que é lésbica ou bissexual já muda completamente o roteiro. Tem sempre aquela história que as pessoas ficam: “ah, tem certeza disso?”, porque, por exemplo, se eu fosse lésbica: “eu vou te fazer virar hétero”. É uma loucura. Teve uma época eu me identificava como uma mulher lésbica. Eu não ficava com homens, nenhum. Foi até o ano de 2017, 2017 a 2018. Só ficava com mulheres, aí teve uma primeira vez que eu fiquei com homem e aí eu comecei a ficar com homens também, com mulheres e é isso [risos].***

*Pesquisadora: Tem muita gente que não entende, né?*

*Beatriz: Isso que é pior. Porque assim, **quando você fala que você é lésbica e tal, ou é gay, as pessoas aceitam. Aí você fala que você é bi, já é aquela questão toda: “tem que tomar vergonha na cara, você tá indecisa”. Muitas das vezes [inaudível] quando alguém pergunta a sexualidade, aí você fala que é lésbica só para poder evitar esse burburinho todo das pessoas.** (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022, grifo nosso)*

Beatriz traz no trecho acima alguns pontos sobre o cruzamento da sua orientação sexual com raça e gênero que merecem destaque. Em alguns casos Beatriz tem que mentir sobre sua sexualidade porque as pessoas não aceitam que ela seja bissexual: há aquelas/es que falam para “tomar vergonha na cara” ou para parar com a indecisão. As pessoas bissexuais são vistas como indecisas, ainda há na

sociedade a divisão binária das experiências com a sexualidade: gostar de homens/gostar de mulheres.

Enquanto mulher negra, Beatriz afirma o quanto às pessoas negras são hipersexualizadas. Para pensar a hipersexualização recorro ao conceito de imagens de controle da Patricia Hill Collins:

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, **as imagens estereotipadas da condição de mulher negra** assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, **grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição de mulher negra**. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos. Hazel Carby sugere que o objetivo dos estereótipos não é “refletir ou representar uma realidade, mas funcionar como um disfarce ou mistificação de relações sociais objetivas”. **Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana.** (COLLINS, 2019, p. 135- 136, grifo nosso)

Entendo as imagens de controle como uma forma de objetificar a mulher negra; como se tivessem diversas caixas de estereótipos negativos em que, enquanto uma sociedade racista e sexista, devêssemos encaixá-las e como Beatriz comenta, uma dessas caixinhas não é da mulher negra universitária. Carneiro (2003) aponta imagens de controle das mulheres brasileiras e sobre sua “identidade de objeto” (CARNEIRO, 2003, s.p):

Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2003, s.p)

Gonzalez (2020) também indica imagens de controle para as mulheres negras brasileiras: “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (GONZALEZ, 2020, p. 78). Além disso, Lélia comenta sobre a hipersexualização da mulher negra durante o carnaval: os homens reparam nas suas coxas, bunda, rebolado e como são “gostosas”- há esse “endeusamento carnavalesco” sendo que em contraponto a realidade do carnaval, há o cotidiano dessas mulheres em que ela se torna a empregada doméstica (GONZALEZ, 2020, p. 80). Na minha concepção, a hipersexualização que a entrevistada Beatriz comenta é

uma imagem de controle que persiste no imaginário da sociedade brasileira desde o colonialismo.

Considerando o conceito das imagens de controle, se assumir uma mulher negra lésbica ou, principalmente, bissexual, é difícil em uma sociedade que hipersexualiza as mulheres negras.

No que diz respeito às observações que fiz durante a entrevista, senti que ela estava mais introvertida e objetiva que as outras sujeitas da pesquisa, em alguns momentos eu tinha que fazer outras perguntas para ela me explicar mais sobre alguma determinada situação. Mesmo assim, ainda senti que ela estava à vontade para a conversa.

### **3.2 “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”<sup>82</sup>: definindo as ações afirmativas e a política de cotas raciais**

A pedra foi lançada. E que pedra é essa? Ou melhor, que pedras são essas? Essas pedras se chamam ações afirmativas, que começaram a ser lançadas no começo deste século, tendo como público-alvo pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência e, mais recentemente, mulheres, pessoas transgêneras e travestis. E quem é o pássaro? Esse vamos saber ao final desse tópico.

O texto de Joaze Bernardino publicado em 2004 tem um título intrigante- *Levando raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento*. Na concepção do autor, levar a raça a sério significa que devem ser elaboradas “[...] políticas sensíveis a raça em todos os espaços sociais em que se constate que a raça atua como obstáculo para o acesso da população negra” (BERNARDINO, 2004, p. 29). A universidade é um desses espaços em que a raça deve ser levada a sério.

Joaquim Barbosa Gomes, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2003 a 2014, no seu trabalho intitulado *O debate constitucional sobre as ações afirmativas* de 2003, apresenta uma discussão e define o que são ações afirmativas:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência e de origem nacional, bem como para **corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado**, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens

---

<sup>82</sup> Ditado Iorubá.

fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p. 27, grifo nosso)

Na definição de Gomes (2003) faço o acréscimo de que as ações afirmativas também visam o combate à discriminação pela identidade de gênero; só citando gênero, não inclui as pessoas transgêneras e travestis. Hoje, a partir do levantamento feito por Ribeiro (2020), temos a política de cotas para ingresso na graduação implementada em algumas universidades como: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Outra consideração que julgo necessária fazer na definição de Gomes (2003) é que o autor afirma que as ações afirmativas tem a finalidade de “[...] corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2003, p. 27). Considerando as ações afirmativas para pessoas negras, concordo com Gomes (2003) que a correção ou mitigação dos efeitos no presente tem relação com o racismo no passado, proporcionado pelo colonialismo e escravagismo. Entretanto, seria só o racismo em relação ao passado? E o racismo que ainda perdura na sociedade? Considero que as ações afirmativas são necessárias não só pelo passado que repercute hoje, mas no presente que ainda dá continuidade ao racismo.

Gomes (2003) afirma que não bastam políticas governamentais antidiscriminatórias, o Estado tem que promover políticas públicas que transformem o comportamento e a mentalidade coletiva que são “moldados pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história” (GOMES, 2003, p. 29). E a partir de que perspectiva é essa história? Da branquitude. Então, o que entendo que Gomes (2003) propõe, é que as ações afirmativas rompam com os privilégios da branquitude, que tenha uma mudança de perspectiva em que haja equidade, diversidade e pluralismo de pessoas que foram alijadas de direitos no passado e ainda são no presente. Ou seja, a ação afirmativa é uma potência para transformar a sociedade no presente. Dito isso, Gomes (2003) apresenta cinco objetivos das ações afirmativas listados abaixo:

[...] além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir

transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher.

[...] Por outro lado, as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os *efeitos persistentes* (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar.

[...] Figura também como meta das ações afirmativas a implantação de uma certa *diversidade* e de uma maior *representatividade* dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada.

[...] as ações afirmativas cumpriram o objetivo de criar as chamadas personalidades emblemáticas. Noutras palavras, além das metas acima mencionadas, elas constituiriam um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente (GOMES, 2003, p. 30, 32, grifo do autor)

Ao contrário da definição de ações afirmativas, quando Gomes (2003) apresenta os objetivos, ele esclarece que as ações afirmativas são para coibir as discriminações existentes no presente e eliminar os efeitos que persistem da discriminação do passado, conforme mencionei acima.

Constitucionalmente, as ações afirmativas encontram respaldo na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Gomes (2003) apresenta alguns dispositivos da Constituição que optam pela concepção da igualdade material ou de resultados<sup>83</sup>, como os artigos 3º, incisos I e III; 7º, inciso XX, 37º, inciso VIII e 170º, inciso VII e IX. Ou seja, a CF/1988 não prevê somente a discriminação no que tange a igualdade, como nos artigos 3º, inciso IV e 7º, inciso XXXI, mas permite “a utilização de medidas que efetivamente implementam a igualdade material” (GOMES, 2003, p. 40). Esse mesmo autor ainda conclui que somente com as ações afirmativas é possível garantir a igualdade prevista na CF/1988 como direito fundamental de todos.

A política de cotas raciais é uma técnica de implementação (GOMES, 2003), medida especial (BERNARDINO, 2004) ou mecanismo (VAZ, 2022) das ações afirmativas e é a mais comum nas universidades públicas. Essa política estipula a reserva de um percentual de vagas na instituição que deve ser destinada às pessoas de grupos marginalizados, como as pessoas negras e indígenas (BERNARDINO, 2004).

---

<sup>83</sup> Segundo Gomes (2003) a igualdade de resultados ou material “tem como nota característica exatamente a preocupação com os fatores ‘externos’ à luta competitiva - tais como classe ou origem social, natureza da educação recebida -, que têm inegável impacto sobre o seu resultado” (GOMES, 2003, p. 38).

Cabe ressaltar que ações afirmativas não se limitam a política de cotas (GOMES, 2003), ações afirmativas são baseadas no princípio da equidade e as cotas são uma das maneiras para colocar as ações em prática (BERNARDINO 2004).

As sujeitas da pesquisa compartilharam suas percepções a respeito das cotas raciais no ensino superior antes e depois de ingressarem na FEBF. Maria não tinha conhecimento sobre as cotas raciais antes de ingressar na Universidade e soube da política quando pesquisou sobre a FEBF e durante os estudos para o vestibular da UERJ/FEBF. Marielle também desconhecia a política de cotas raciais antes do ingresso na FEBF e soube de sua existência por intermédio de amigas do ensino médio que iam concorrer às cotas. Antonieta, Luiza e Carolina tinham uma visão negativa das cotas raciais antes de ingressarem na Universidade e entenderam o sentido quando ingressaram em um dos núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) na Baixada Fluminense. Beatriz e Tereza tinham uma visão positiva da política de cotas raciais antes do ingresso na FEBF, mas cabe ressaltar que ambas tinham familiares cursando ensino superior, o que pode ter contribuído para essa percepção. Abaixo alguns trechos do que elas dividiram durante as entrevistas:

*[...] Aí só fui começar a ter uma percepção da cota quando eu entro na universidade porque aí eu começo a pensar qual a importância do meu corpo dentro da universidade, da cota pra mim dentro da universidade e a pensar sobre isso. Porque antes eu não tinha, tipo, exatamente nada, **achava que a cota era uma forma de ingressar só, só apenas, sabe?** “Ah, vamos dar uma facilidade para ela entrar aqui, na faculdade”. Eu achava que era isso. Mas eu não sabia que era uma **reparação histórica** e tal, tal, tal. Não sabia de nada, nada, nada, nada. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Marielle: Então, eu já me identificava como uma pessoa negra, mas eu não sabia do que o meu corpo em si gerava nos lugares.*

*Pesquisadora: Você nunca tinha pensado sobre isso?*

*Marielle: Isso, do poder político, enfim, do meu corpo gerava eu estar aqui na universidade. Então, **pra mim era só mais uma pessoa negra e aí eu fui e falei; “eu sou negra, tem cotas para negros e eu vou pedir as cotas”**. E fui lá e pedi [risos]. Mas assim, **não foi algo pensado de maneira política ou de maneira muito pensada tipo: “ah, eu sou negra, tenho que reafirmar isso, vou pedir as cotas por causa disso”**. Eu não pensava nisso nessa época, **para mim era algo tipo: “ah, eu vou pedir porque eu sou negra”**. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Eu confesso que eu não era muito a favor não. Eu achava que, eu não entendia muito de história, né, então eu falava: **“ah, não, preto pode como branco, se eu estudar eu consigo”**. E eu tinha uma cabeça meio estranha, não tinha a noção que eu tenho hoje, entendeu? **Depois de ingressar no PVNC** que eu aprendi um pouco mais de história e as meninas, né, falavam constantemente e eu pude entender o porquê de tudo. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

A minha percepção era como a maioria pensava, pensa ainda, tem gente que pensa. Que era como se fosse o que eles querem que a gente pensa, **como se fosse desmerecer minha capacidade porque eu entrei a nível de cotas**. Essa visão que eu entendia, essa visão era que me passavam. Até eu entrar no PVNC que aquilo ali foi se desfazendo. [...] era passado para mim: “ah você vai entrar porque, ah lá, porque você tem menos, é menos capaz que os outros, por isso que você entrou”. Esse preconceito né, que depois de você estudando você fala: não é bem assim. Tinha muito essa visão, esse pensamento torto, tosco, das políticas afirmativas. **Hoje eu entendo, graças ao PVNC**, eu entendo porque as políticas afirmativas é tão importante, eu vejo como é tão importante nesse momento. Quando ela deixar de ser importante eu acho que talvez a gente estaria, talvez, idealizo, a gente está todo mundo ok, todo mundo tendo oportunidade. Mas **enquanto ainda tem desigualdade ela é importantíssima, indispensável**. Então eu tinha essa visão meio tosca das políticas afirmativas, que era isso que eu pensava, achava que eu entrei porque: “**ah, tem que deixar um pouquinho de gente entrar porque ela não era capaz**”. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

Eu achava que a **cota era para pessoa que não estudou ou era para pessoa que não tinha capacidade de entrar de outra forma, né**. E essa visão mudou complementarmente quando eu comecei a entender, quando eu **vim estudar aqui no pré-vestibular, aqui no PVNC** que eu comecei a entender, fazendo pré-vestibular comunitário foi que eu comecei a entender a importância das cotas, sabe? [...] Uma pequena porcentagem, uma pequena, sabe, **minúscula reparação para uma desigualdade tão grande** que tem no nosso país porque é isso que a cota é. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

Beatriz: Tipo assim, eu sempre vi as cotas como uma coisa boa, nunca tive uma visão negativa das cotas. **Embora eu tive professores durante meu ensino médio, no curso normal que estavam sempre tentando colocar aquela visão negativa**. Tanto das cotas como de qualquer outra coisa, como Paulo Freire, que eu tinha um professor que odiava Paulo Freire e ele ficava todo o tempo tentando influenciar nossa cabeça. Eu tinha a visão positiva das cotas porque para mim é **reparação histórica e sempre deveria ter existido**, mas a UERJ, no caso, já tem um bom tempo. No pré-vestibular que fiz, na CEDERJ, foi onde eu despertei mais ainda desse sentimento de querer entrar como cotista, fazer a UERJ e tal. Porque eu tive uma professora, eu esqueci o nome dela agora, de redação, que ela era muito, muito legal. Ela uma vez teve uma aula com a gente e colocou até uma música da Bia Ferreira que falava sobre as cotas. Aí todo mundo enturmado, **minha irmã também tentava conversar comigo. Porque ela sempre foi um exemplo para mim até por ter sido a primeira da nossa família a ingressar e ela tava sempre me apoiando e dizendo sobre as cotas, sobre querer as cotas, não se envergonhar porque é um direito nosso**.

Larissa (pesquisadora): Você lembra o que eles falavam no curso normal sobre as cotas?

Beatriz: Eles falavam que elas **serviam só para envergonhar a gente, para dizer que a gente estava apelando e como se diz? Tirar o mérito. Porque para eles o mérito é se você se esforçar, passar, sem [inaudível], as cotas seriam uma vergonha. É como você não tivesse passado, colocado ali a toa**. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022, grifo nosso)

Com esses trechos conseguimos extrair muitas informações sobre a visão das entrevistadas sobre as cotas raciais e ressaltamos em negrito algumas questões que são importantes para tecer uma discussão.

Marielle, Antonieta, Carolina e Luíza trazem nas falas pensamentos comuns que são disseminados na sociedade sobre a política de cotas para ingresso no ensino superior: cotas só como uma forma de ingressar e que são para pessoas que não estudaram ou que não tem a “capacidade” de conseguir acessar o nível superior por ampla concorrência. A palavra “capacidade” está entre aspas porque me incomoda o sentido em que ela é usada: capaz em relação a que e a quem? Embutida está a ideia de incapacidade, vinculada à raça. O sentido em que a capacidade é empregada é como se cotas fossem um privilégio e uma oportunidade não merecida por estudantes cotistas. Falar em capacidade é falar em meritocracia. Se essas mulheres estão no ensino superior é porque elas conquistaram seu lugar de direito e ancestrais delas lutaram para que isso acontecesse. Em diversos momentos das entrevistas as mulheres entrevistadas comentam sobre as escolas públicas em que elas cursaram o ensino médio, além disso, Carolina e Luíza materializam muito bem a questão da meritocracia quando fala da importância das cotas:

*[...] Porque é como eu falo, como eu tentei esses anos todos e sobre essa questão que muito se fala de meritocracia, de que: “ah, tá aí a oportunidade”. Não é bem assim. Hoje eu entendo por que esses anos todos que eu passei, que eu tentei e não passei eu não consegui ingressar na universidade, não é porque eu não sou capaz, não é porque, sabe, eu tenho que ter um preparo porque eu não tive oportunidade nem condições financeiras de ter uma preparação porque eu sempre estudei em escola pública. Sempre estudei, a minha vida toda em escola pública. Não estou desmerecendo a escola pública, mas a questão é que a gente sabe como a história da educação para aqueles que vão ingressar na universidade, as coisas são concorridas, aquela pessoa que só precisa estudar e o pai sempre deu uma base, os pais teve uma condição de dar uma base, vai entrar na sua frente, não tem para onde correr. E eu sempre tive que optar ou estudar ou trabalhar, ou estudar ou trabalhar. Em alguns momentos eu falei assim: “eu tenho que trabalhar senão não dá”. Não dava para conciliar. Então quando eu conseguia fazer mesmo o vestibular não me dedicava tanto porque as matérias que ele exige que as vezes são matérias que você nem vê na escola porque as vezes falta professor então tem sempre um vago, um vão, um vazio no meio dessa trajetória. Então quando eu entrei em 2015 eu mesmo não acreditava e sempre pensava: “ah, eu não sou capaz”. Depois desse preparo do PVNC para a universidade que eu fui entender: “agora eu entendo porque esses anos todos”. [...]* (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

*Geografia na escola, para mim é diferente da geografia que é dada para fazer vestibular. É bem diferente, ainda mais a geografia social. **Eu não tive***

**globalização na escola, não tive. Fui ver globalização no vestibular. Na escola só tinha clima, relevo, essas coisas. Já a questão social da geografia só fui ter no pré-vestibular.** Então imagina, se eu tivesse tido essa matéria antes na escola, isso já iria me ajudar futuramente. Já ia chegar no vestibular, às vezes até passava vergonha: “professor não sei, não sei”. O pessoal sabia e eu não sabia por que na escola, na minha escola não tinha esse tipo de assunto, esse tipo de matéria. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

[...] **Era só o que você vai precisar no mercado de trabalho.** Eu sempre tirei isso como minha conclusão. A gente nunca, assim, só em artes que a professora de artes que ela levava a gente para poder pensar, questionar as coisas e aí ela tinha alguns projetos que ela levava os alunos. Foi aí que eu me apaixonei pela dança, aí ela levava os alunos para dançar na UFRJ que ela tinha conhecido na UFRJ. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

E nas escolas públicas eles falam muito do ENEM, nunca falam da UERJ, que existe outro vestibular. Enfim, aí quando abriu as inscrições pra UERJ a minha amiga ia se inscrever aí eu falei: “ué, não é junto do ENEM, como é que é isso?”. Aí ela, “não, é separado, você tem que se inscrever e tal”. Aí eu fui e me inscrevi pra prova. E aí, é, eu fiquei meio, me inscrevi em pedagogia porque vi que era aqui na FEBF, então era mais perto e tal [...] (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Então tipo, quando eu passei na primeira fase eu passei com D, o último conceito. Então tipo, eu fiquei muito feliz, fiquei muito feliz, falei: “gente, eu consegui passar com D, mas eu consegui”. Sabe, eu não achava que ia conseguir. Que eu tava estudando ali precariamente e tipo, **eu não tinha professor, se não me engano, de biologia e física na escola, no ensino médio**, tipo, eu falei: “cara, como, são as matérias bases do vestibular e eu não tenho, não sei”. **Aí eu chegava em casa e ficava reforçando o que o professor dava na escola e tal o que ainda era meio básico**, mas que, foi o que me ajudou ali a conseguir o D para poder passar. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Tentar equilibrar um pouquinho a balança, **não dá para você cobrar de dois alunos que tiveram uma vida completamente diferente, que eles consigam o mesmo resultado. Eles tiveram ensino diferente, eles tiveram uma qualidade de vida diferente.** Eu ia para escola e às vezes eu não tinha o que comer em casa. Eu ia para a escola e às vezes no almoço era um angu bem ralinho com meio Knorr para dar um gosto. Como você pode exigir que essa criança tenha o mesmo rendimento igual a uma criança que comeu pão com blanquet de peito de peru tomando suco de blueberry? Gente, não dá. Eu tomava spin, aguado, às vezes era um spin que fazia dois litros lá em casa a gente fazia quatro. Então sim, a cota foi muito importante. (Entrevista com Luíza, 7 de julho de 2022, grifo nosso)

Nesses trechos as intelectuais compartilham sobre o ensino público e as desvantagens que elas viveram: falta de professores, não são abordados no ensino médio alguns conteúdos que são cobrados no vestibular, conteúdo focado no mercado de trabalho (segundo a interpretação de Tereza), a escola fala pouco da UERJ- as informações são focadas no ENEM e a ausência de discussão sobre as cotas nas escolas.

Reitero as reflexões que Luíza e Carolina fazem: como exigir mesmo desempenho para alunas/os com ensino e possibilidades materiais totalmente

divergentes? Como comparar desempenho de estudantes que têm o que comer em casa com aqueles que não têm? Como comparar o desempenho de estudantes que têm que conciliar trabalho e estudo ou que têm que optar entre o trabalho e estudo? Como falar em “capacidade” individual quando há trajetórias de vida e escolares tão discrepantes no Brasil?

Nessa direção, o relato de Beatriz é importante para entendermos que uma visão negativa das cotas é disseminada também na escola pelas/os próprias/os professoras/es, o que aponta uma questão importante: como está a discussão sobre educação antirracista nos cursos de formação de professoras/ es (tanto em nível superior quanto em nível médio)? Não tenho a intenção de responder esse questionamento - não é o foco desta dissertação. Mas trago para reflexão e para demonstrar que educação antirracista e a política de cotas estão interligadas – para combater os pensamentos que considero senso comum sobre as cotas o caminho está na educação; está na explicação da importância, significado e objetivos das ações afirmativas, mais especificamente da política de cotas, na escola. Nenhuma das sujeitas da pesquisa disse que conheceu a respeito das cotas na escola.

Em contrapartida, foi no pré-vestibular social (PVS) que Antonieta, Carolina e Luíza conheceram e entenderam a importância das cotas. Beatriz teve em casa um exemplo positivo sobre as cotas que foi a irmã dela, estudante de letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e primeira da família a ingressar no ensino superior. Seu relato mostra como a inserção de pessoas negras no ensino superior por cotas incentiva quem vem depois a continuar a luta pelo direito de concorrer às cotas. A irmã de Beatriz explicava sobre as cotas e a não se envergonharem de ser cotistas. Mas, ainda assim, Beatriz considera que o pré-vestibular social da Fundação CECIERJ<sup>84</sup> (comumente chamado de pré-vestibular do CEDERJ) que despertou mais sua vontade de ser cotista, principalmente por uma professora de redação levar o tema para discussão.

A partir do momento que as intelectuais entrevistadas entendem a política de cotas, elas a veem como importante no combate às desigualdades, como podemos observar no trecho da Carolina acima e nas respostas ao questionário (anterior às entrevistas) sobre o que elas pensam das cotas:

---

<sup>84</sup> Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

*Acho que é extremamente essencial na vida dos jovens quem tiveram o seu ensino/aprendizagem violados durante os anos nas escolas públicas e um direito as pessoas negras, indígenas e quilombolas. (Resposta de Marielle ao questionário)*

*Acredito que as cotas são resultado de muita luta a fim de equilibrar um pouco a balança para o lado das pessoas que tiveram menos oportunidades. (Resposta de Luíza ao questionário)*

Carolina apresenta uma definição muito interessante sobre o que é ser cotista: “[...] *ser cotista é despertar a consciência do que é ser negro, do que é ser mulher, do que você viver num país que o tempo todo tá falando aqui: ‘seu lugar é aqui, você não pode isso, você só pode até aqui’*” (ENTREVISTA COM CAROLINA, 9 de abril de 2022). Ou seja, na visão de Carolina ser cotista é ter a consciência de quem você é, de quais são as identidades que se cruzam em sua vida.

A maioria das sujeitas da pesquisa - Maria, Luíza, Marielle e Beatriz - entende a política de cotas como uma reparação histórica, o que podemos observar nos grifos feitos nos trechos acima e na resposta de Maria ao questionário quando perguntada sobre o que ela pensa sobre as cotas: *“Eu penso que precisamos ter acesso a essa política de cotas não só pela ajuda financeira e sim como uma **reparação histórica**”* (RESPOSTA DE MARIA AO QUESTIONÁRIO, grifo nosso).

Lívia Sant’anna Vaz, no livro *Cotas raciais*, lançado em 2022, afirma que cota não é o único mecanismo de reparação histórica para as pessoas negras e indígenas (VAZ, 2022). Sobre reparação histórica - que foi levantada pelas sujeitas da pesquisa - faço algumas considerações a seguir.

Vaz (2022) faz uma análise da música de Bia Ferreira, *Cota não é esmola*<sup>85</sup>, de duas formas distintas: uma em que ela considera a cota não ser esmola e a outra que considera a cota esmola. Essa análise é importante para entendermos sobre a relação das cotas com a reparação histórica.

Miguel Barros, sociólogo e ativista guineense, foi entrevistado por Rosa Cabecinhas entre os anos de 2019 e 2021, o artigo publicado recebeu o nome de *Produção de conhecimento, reparação histórica e construção de futuros alternativos*. Nessa entrevista, Rosa Cabecinhas, em uma das perguntas, afirma que “quando se fala em reparação histórica, tende-se a focar no passado e não tanto na construção

---

<sup>85</sup> A letra da música pode ser acessada em: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>. Vale ressaltar que foi essa música que a professora da entrevistada Beatriz trabalhou em uma aula de redação no pré-vestibular social e que fez com que ela despertasse um maior interesse em ser cotista.

do futuro” (CABECINHAS e BARROS, 2022, p. 255). Muito do que lemos sobre ação afirmativa e cotas foca em dizer que é uma reparação histórica. De acordo com Cabecinhas e Barros (2022):

A reparação histórica implica pensar como **construir o futuro juntos** e preservar a diversidade biológica e cultural. Implica refletir **como o passado histórico interfere na nossa vida do dia a dia** em todas as suas dimensões e construir novo conhecimento em diálogo. (CABECINHAS e BARROS, 2022, p. 257, grifo nosso)

Nesse sentido, Vaz (2022) faz uma reconstrução histórica de atos normativos e leis das províncias que proibiram ou restringiram as pessoas negras, escravizadas ou não, no acesso às escolas no século XIX para endossar a fala de Bia Ferreira de que cota não é esmola, pois com a história de exclusão de pessoas negras das escolas ao longo da história do Brasil, as cotas raciais são vistas como uma medida de reparação, ou seja, reparação histórica.

Entretanto, no último capítulo, ela revoluciona, como Livia Vaz Sant’anna mesma diz, sem a intenção de negar o que já foi dito, e afirma que cota é esmola (VAZ, 2022). Nesse momento fiquei surpresa e reflexiva com o giro do conhecimento que ela deu. Quando comecei a ler o livro já estava refletindo sobre as cotas não serem só uma reparação histórica e quando li o capítulo final, tudo fez sentido. Falar em reparação histórica dá margem para a afroconveniência<sup>86</sup>, já que o Brasil é um país miscigenado: caso uma pessoa tenha um/ a familiar de primeiro ou segundo grau negra/ o pode usar da reparação histórica para acessar o ensino superior, por exemplo, por cotas raciais, o que acabaria “esvaziando o sentido da política pública” (VAZ, 2022, p. 150).

Vale ressaltar que no Brasil, o preconceito é de marca ao contrário dos Estados Unidos, por exemplo, em que o preconceito é de origem (NOGUEIRA, 2006). O preconceito de marca determina uma preterição das pessoas negras e tem relação com o fenótipo ou aparência, já o preconceito de origem exclui incondicionalmente as pessoas negras e basta a pessoa ter uma gota de sangue de descendência negra que é considerada negra, independente de ter ou não fenótipo de pessoas negras

---

<sup>86</sup> Afroconveniência é um termo utilizado para as situações em que é conveniente para pessoas brancas se declararem pessoas negras. Por exemplo, para concorrer às cotas raciais pessoas brancas se declaram negras por possuírem pais e/ou avós negras/os para usufruir de um direito concedido às pessoas negras. Contudo, quando as situações privilegiam as pessoas brancas, essas mesmas pessoas se autodeclaram brancas.

(NOGUEIRA, 2006). Logo, no âmbito da política de cotas raciais, o critério para saber se uma pessoa pode concorrer às cotas raciais é o fenótipo e não a descendência (VAZ, 2022).

Vaz (2022) não aponta só para a afroconveniência, ela afirma que a cota “não chega nem perto de pagar a dívida histórica que o Brasil tem com o povo negro e indígena” (VAZ, 2022, p. 146). Por isso, de acordo com esse pensamento, a autora acredita que cota é esmola, pois não chega perto de quitar a dívida histórica com o povo negro, contudo ela reconhece que é um passo dado pelo Estado brasileiro diante dos séculos de colonialismo, genocídio e escravagismo de pessoas negras e indígenas rumo à democratização racial, contudo é insuficiente (VAZ, 2022). Livia Sant’anna Vaz apresenta alguns objetivos das cotas raciais, indo além da definição da reparação histórica e reconhecendo que cumprem “missões não declaradas” (VAZ, 2022, p. 27):

[...] para além do seu objetivo mais direto e concreto de incrementar a presença negra em espaços historicamente tão monocromáticos quanto monopólicos, as cotas raciais cumprem também missões não declaradas. Elas nos impelem à reflexão e à ação antirracista, para muito além dos meros discursos rasos da branquitude meritocrática. Também nos mobilizam a avançar para garantir dignidade às pessoas negras, cujas **vidas importam hoje e agora**. Além disso, as cotas raciais nos revelam que um **futuro digno e próspero é direito incontestado do povo negro**. Não num sentido individual e egoísta, mas sim, coletivo, a partir de uma cosmopercepção afrodiaspórica ubuntuista que busca concretizar o real sentido do “eu sou porque nós somos” (*ubuntu*). (VAZ, 2022, p. 27, grifo nosso)

A citação acima tem relação com a definição de reparação histórica dada por Miguel Barros na entrevista (CABECINHAS e BARROS, 2022). Acredito que essa é a chave para entender que não é suficiente falar que cotas raciais são uma reparação histórica. Segundo o que interpreto, ambas as citações falam para além do passado; falam em futuro e presente, pois as “vidas importam hoje e agora” (VAZ, 2022, p. 27). Não quer dizer que o passado não importe, o que acontece hoje em relação ao racismo e os privilégios da branquitude é resultado dos anos de escravagismo e colonialismo vivenciado pela sociedade brasileira, mas não devemos construir uma política pública, como as cotas raciais, pensando só na reparação histórica, o hoje - em que há o racismo estrutural impregnado na sociedade - e o futuro devem ser levados em conta também. Entendo a política de cotas como uma medida para alcançar a reparação histórica, mas ela por si só não é reparação histórica.

Como então ocorreria a reparação histórica? Vaz (2022) aponta que para que isso ocorra é preciso ampliar medidas de promoção da igualdade racial, com o intuito de abranger todos os direitos que foram negados historicamente às pessoas negras. Para saber mais das propostas da autora, ver Vaz (2022).

Após toda a discussão feita, agora chegou o momento de revelar quem é o pássaro do ditado iorubá do título: é o passado do colonialismo e escravagismo vivenciado pela sociedade brasileira ainda nos dias de hoje - o racismo e os privilégios da branquitude. Algumas pedras já foram lançadas, mas para Exu matar esse pássaro várias outras pedras (que nesse caso, não são só as ações afirmativas, mas outras políticas de promoção de igualdade) deverão ser lançadas no presente e no futuro para garantir uma reparação histórica daquelas/es que tiveram direitos historicamente negados, como é o caso das pessoas negras.

### **3.3 “*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós*”<sup>87</sup>: a luta do movimento negro por ações afirmativas**

As ações afirmativas no Brasil, mais especificamente a política de cotas raciais, é uma conquista do movimento negro<sup>88</sup>. Por isso, utilizo o refrão da música *Principia* do Emicida como título deste tópico: se não fosse pela luta do movimento negro, as ações afirmativas não teriam sido construídas e implementadas, tampouco o que sabemos sobre questão racial no Brasil e sobre conhecimento e cultura africana (GOMES, 2017). Por isso, para o povo negro “tudo que nós tem é nós”.

Com o intuito de não perder o foco desta dissertação, decido por apresentar brevemente a história das ações afirmativas no Brasil, principalmente sobre a política de cotas raciais, com destaque para o movimento negro (principalmente a partir da criação do Movimento Negro Unificado) e às pessoas negras, sobretudo as mulheres negras, que tiveram papel fundamental na discussão e implementação da política de cotas.

---

<sup>87</sup> Refrão da música *Principia*, de Emicida – álbum Amarelo, 2019.

<sup>88</sup> Utilizo movimento negro no singular, mas entendo que existem diversos tipos de movimentos, até porque, como Lélia Gonzalez afirma, os negros não são “um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis” (GONZALEZ, 1982, p. 19). Contudo, muitos pesquisadores e militantes, inclusive a Lélia Gonzalez em diversos momentos, utiliza-se dessa terminologia porque dizer dessa forma aponta para a especificidade e diferença dos movimentos negros para os outros movimentos sociais; o que não quer dizer que não tenha divergência dentro do movimento negro (GONZALEZ, 1982).

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico- Racial (MUCDR) surge em 1978 a partir de dois movimentos anteriores, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) e é renomeado em 1979 para Movimento Negro Unificado (MNU) (GOMES, 2017; GONZALEZ, 2020). Embora o MNU tenha origem nesses dois outros movimentos, havia distinções: enquanto a FNB e o TEN tinham uma abordagem pela integração racial, o MNU combinava os problemas de raça e classe (GONZALEZ, 2020).

O Movimento Negro contemporâneo (isto, é, o MNU) tem o propósito de “evidenciar a existência de racismo na sociedade brasileira e desenvolver uma consciência ou identidade negra” (ALBERTI E PEREIRA, 2006, p. 2), ou seja, visa denunciar o mito da democracia racial e combater as desigualdades raciais (GUIMARÃES, 2009). Antônio Sérgio Guimarães aponta que “a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e oportunidades de cunho racial” (GUIMARÃES, 2003, p. 248), ou seja, tem estrita relação com o mito da democracia racial e o racismo (GUIMARÃES, 2003).

Além disso, o MNU tem como pautas importantes na luta contra o racismo a educação e o trabalho (GOMES, 2017). Com isso, começam as discussões sobre ações afirmativas dentro do movimento. Nilma Lino Gomes aponta as modificações do movimento negro antes e depois da década de 1980 no que concerne à educação, dando um destaque para o início da discussão das ações afirmativas como “uma demanda real e radical” (GOMES, 2017, p. 33):

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (GOMES, 2017, p. 33)

Apesar da discussão pelo Movimento Negro sobre ações afirmativas iniciar na década de 1980, não quer dizer que não existiram ações afirmativas no Brasil antes. Livia Sant’anna Vaz elenca algumas políticas públicas que podem ser consideradas como ação afirmativa: 1) Decreto nº 20.291 de 19 de agosto de 1931, conhecido como lei da nacionalização do trabalho, em que 2/3 das vagas em multinacionais deveriam

ser reservadas para trabalhadores brasileiros; 2) Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968 conhecida como lei do boi, em que havia a reserva de 50% das vagas em instituições de ensino médio agrícola e das escolas superiores de Agricultura e Veterinária que eram destinadas a agricultores ou seus filhos, proprietários de terras ou não e residentes da zona rural; c) Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, em que 20% das vagas em concurso público são reservadas para pessoas com deficiência; d) Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997 que prevê um mínimo de 30% e um máximo de 70% de candidaturas de cada gênero em cada partido ou coligação (VAZ, 2022).

Na ocasião em que essas políticas citadas foram implementadas, não teve nenhuma reação contrária a elas, o que vimos e vemos para as ações afirmativas direcionadas para a população negra, principalmente as cotas raciais. E por quê? Nenhuma das leis citadas acima envolve raça diretamente, como a política de cotas raciais, mas a quem elas beneficiam? Na verdade, elas acabam mantendo os privilégios da branquitude, por isso não houve reação contrária - é o pacto narcísico da branquitude operando (BENTO, 2014a). Agora quando uma política pública é proposta explicitamente para pessoas negras, indígenas, trans e travestis incomoda porque as pessoas brancas e cisgêneras veem seus privilégios ameaçados de se esvaírem. Uma política para a inserção das pessoas negras no ensino superior ou em cargos públicos incomoda e muito. Até porque a visão dominante que se tinha na década de 1970 é de que no Brasil havia a democracia racial.

Na verdade, o mito da democracia racial ainda existe atualmente, como citado no capítulo anterior. Contudo, só para ilustrar esse fato, trago uma outra fala do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, em texto publicado em suas redes sociais no dia 20 de novembro de 2020 - dia da consciência negra - que diz: “[...] Como homem e como Presidente, sou daltônico: todos têm a mesma cor. Não existe uma cor de pele melhor do que as outras. Existem homens bons e homens maus. São nossas escolhas e valores que fazem a diferença”<sup>89</sup>. Ou seja, o próprio atual chefe do executivo fomenta o mito da democracia racial.

Mesmo ainda sendo atual, o combate contra o mito da democracia racial e toda a luta do movimento negro vem desde a década de 1970. Nesse sentido, uma das reivindicações do movimento, além da redemocratização do país, era a promulgação de uma Constituição democrática que, no caso do movimento negro, primeiro queria

---

<sup>89</sup> Notícia publicada pelo site Uol: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/11/20/bolsonaro-ignora-racismo-no-brasil-sou-daltonico-todos-tem-a-mesma-cor.htm>

denunciar o racismo por via legal para que depois, quando fosse promulgada, a constituição tivesse os direitos para as pessoas negras (LIMA E FELIPE, 2021). Nos debates da Constituinte, diversas/os líderes proferiram discursos para pôr fim ao mito da democracia racial (LIMA E FELIPE, 2021) e dentre esses discursos, assim como os autores, destaco parte do pronunciamento de Lélia Gonzalez, realizado em 28 de abril de 1987, no Anexo II do Senado Federal, como convidada pela subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes<sup>90</sup> e Minorias em que tinha Benedita da Silva (senadora na época) como membra:

Desde as Constituições de 1934 e 1946 estão dizendo que todos somos iguais perante a lei. Nós queremos, sim, mecanismos de resgate que possam colocar o negro efetivamente numa situação de igualdade porque, até o presente momento, somos iguais perante a lei, mas quem somos nós? Somos as grandes populações dos presídios, da prostituição, da marginalização do mercado de trabalho.

[...]

Nós não estamos aqui brincando de fazer Constituição. Não queremos essa **lei abstrata e geral** que, de repente, reproduz aquela história de que **no Brasil não existe racismo porque o negro conhece o seu lugar**. Nós queremos, efetivamente, que a lei crie estímulos fiscais para que a sociedade civil e o Estado tomem **medidas concretas de significação compensatória**, a fim de implementar aos brasileiros de ascendência africana o **direito à isonomia** nos setores de trabalho, remuneração, educação, justiça, moradia, saúde e por aí afora.

Gente, **nós não somos iguais perante essa lei**, absolutamente, tanto que o sacrifício que fizemos para chegar até aqui, nós que somos a maioria da população brasileira, por que não está cheio de negros aqui? Por que esta Constituinte é tão plena de brancos e tem apenas uns gatinhos- pingados de negro? (GONZALEZ, 2020, p. 258)

Do discurso de Lélia, em 1987, para hoje passaram-se 35 anos e tem questões que ainda são pertinentes: as pessoas negras ainda são a maioria nos presídios, nas margens no mercado de trabalho e na prostituição. Ainda há a negação do racismo no Brasil, mesmo com diversos estudos, pesquisas e dados estatísticos. E Lélia já anunciava que somente com uma “lei abstrata e geral” (GONZALEZ, 2020, p. 258), ou seja, só com políticas universalistas, não tinha como haver equidade. Por isso, em seu pronunciamento, ela já fala em ações afirmativas - “medidas concretas de significação compensatória” (GONZALEZ, 2020, p. 58)- sem nomear, mas frisava que eram importantes para garantir direito à isonomia para as pessoas negras.

A assembleia constituinte com a presença de intelectuais negras/os como Lélia Gonzalez e Benedita da Silva foi importante para a elaboração da Constituição

---

<sup>90</sup> Hoje utiliza-se a nomenclatura pessoas com deficiência.

Federal de 1988 (CF/1988). As mudanças quanto ao que vinha sendo proposto pelo movimento negro começam a serem vistas na CF/1988, mais precisamente no artigo 5º, inciso XLIII que diz que a prática do racismo é um crime inafiançável e imprescritível (BRASIL, 1988). Entretanto, o Movimento Negro contemporâneo queria ir além: não era suficiente somente o combate dos crimes de racismo. Com isso, inicia-se a demanda para o governo federal pela implementação de ações afirmativas no Brasil (GUIMARÃES, 2003).

### **3.4 “O meu processo de formação de graduação começou no PVNC” (Carolina): Do pré-vestibular social à universidade**

Nos anos 1990 tem início a disseminação de cursos pré-vestibulares para pessoas negras/os, embora sejam oriundos de lutas de décadas anteriores, que têm um papel fundamental como um agente político nas discussões sobre ações afirmativas, sobretudo a política de cotas raciais (NASCIMENTO et al., 2004; NASCIMENTO, 2012). O intuito desses cursos é inserir mais pessoas negras nas universidades, principalmente as públicas (NASCIMENTO, 2012).

Dentre os cursos que surgiram nesta época, Nascimento (2012) cita alguns: Instituto Steve Biko, na Bahia (1992), Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro (1993), Curso do Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo (1994), Zumbi dos Palmares, no Rio Grande do Sul (1995) e EDUCAFRO, em São Paulo (1997).

O pré-vestibular social (PVS) impactou positiva e diretamente a política de cotas, por isso é importante entender essa vertente de luta do movimento negro. Ademais, mesmo não havendo perguntas no roteiro de entrevista que versassem diretamente sobre o PVS, Carolina, Luiza, Antonieta, Tereza, Marielle e Beatriz contaram sobre suas vivências no PVS. Para as sujeitas da pesquisa que cursaram um PVS, este foi um local de transformação, (re)conhecimento da identidade negra e empoderamento. Ciente da amplitude do tema e sem querer esgotá-lo, mantenho o foco na relação de incentivo que o PVS pode assumir no que concerne à política de cotas.

Dessa forma, antes de discutir as vivências compartilhadas pelas entrevistadas no PVS, é importante tecer algumas considerações sobre o comentário que

Nascimento et al., (2004) fazem em seu trabalho quando comentam sobre a definição de ações afirmativas de Joaquim Barbosa Gomes<sup>91</sup>- citada no tópico anterior: Gomes (2003) não menciona os movimentos sociais, somente o Estado, quando afirma que ações afirmativas são um “conjunto de políticas públicas” (GOMES, 2003, p. 27). Ou seja, o Estado seria o “proponente, o *impositor* e o promotor de ações afirmativas” (NASCIMENTO, et al., 2004, p. 191).

Os movimentos sociais, principalmente o movimento negro, são muito importantes no processo de luta por uma constituição material de direitos, por isso, para Nascimento et al. (2004), o conceito de ação afirmativa vai além do limite do Estado. Com isso, a autora e os autores propõem uma definição mais ampla do conceito, que abarque os movimentos sociais das pessoas negras, mulheres, indígenas, LGBTI+<sup>92</sup>, pessoas com deficiência<sup>93</sup>, trabalhadores sem terra, trabalhadores sem teto e demais trabalhadores, cursos pré-vestibulares populares para negros e carentes, movimentos em prol da defesa à educação, dentre outros (NASCIMENTO et al., 2004):

Numa primeira aproximação, tomando como ponto de partida o trabalho de resistência e produção desenvolvido pelos movimentos de afirmação de identidade e direitos, podemos denominar de ações afirmativas as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, o respeito à diversidade, a igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade), a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais de uma dada sociedade. Assim, o termo ação afirmativa refere-se a passos concretos em direção àquilo que a sociedade define como direitos comuns, ou seja, refere-se às políticas de constituição do público, pensado como o comum e não nos limites do Estado, à constituição material e não à constituição formal. Logo, **os movimentos sociais que, historicamente, questionam, resistem, criam formas e propõem novas relações sociais, manifestando-se contra o que é considerado injusto, incorreto e, muitas vezes, inaceitável numa dada sociedade, são, de fato, os produtores de ações afirmativas, pois produzem ações coletivas de afirmação de identidade e de direitos.** (NASCIMENTO et al., 2004, p. 192, grifo nosso)

---

<sup>91</sup> Nascimento et al., 2004 cita uma definição de ações afirmativas de um trabalho de Joaquim Barbosa Gomes intitulado “Ação afirmativa e princípio constitucional na igualdade: O direito como instrumento de transformação social”, de 2001. Nesta pesquisa cito a definição de Joaquim Barbosa Gomes (2003) que é semelhante à de Joaquim Barbosa Gomes de 2001, por isso faço alusão a Gomes (2003) para que o leitor compreenda de que pontos da definição Nascimento et al., 2004 aborda.

<sup>92</sup> No trabalho de Nascimento et al., 2004 a autora e os autores citam movimento social dos homossexuais, mas considerando que é um trabalho do ano de 2004 e está desatualizado quanto ao termos utilizados em 2022, substituí por LGBTI+.

<sup>93</sup> Mesma questão da nota de rodapé anterior: Nascimento et al., 2004 nomeiam como deficientes físicos, mas como não é uma expressão utilizado hoje, substituí por pessoas com deficiência.

Os PVNC's desempenham um papel importante em relação à política de cotas porque orientam, explicam, debatem e incentivam as/os estudantes a concorrer às cotas. Contudo, será que temos como garantir que todos os PVNC's realizam um trabalho de discussão de identidade e pertencimento? Somente com a participação no PVNC conseguimos equidade? São questões que me fazem pensar e que por isso não acredito que dê para afirmar que o PVNC seja uma ação afirmativa. Além disso, se pensarmos com Gomes (2003), o PVNC não atende aos objetivos das ações afirmativas, mas entendo que pode contribuir com a política de cotas, sendo um elo importante para a entrada na universidade.

Para dar continuidade à discussão, considero necessário discorrer e apresentar de forma breve o PVNC. O primeiro núcleo do PVNC foi criado no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, em 1993, pela parceria entre grupos católicos e não católicos, além de militantes de outras organizações sociais (SANTOS, 2003; SALVADOR, 2020). De acordo com a Carta de Princípios do PVNC, o trabalho de professoras/es e coordenadoras/es é voluntário.

A Carta de Princípios do PVNC<sup>94</sup> tem como um dos princípios uma educação como formação técnica e de competência política, ou seja, o PVNC tem um propósito de preparar estudantes não apenas para os vestibulares, mas para uma “vida política pela emancipação e promoção social” (SANTOS, 2003, p. 135) dos grupos aos quais elas/es pertencem. Para isso, segundo a Carta de Princípios do PVNC, há debates sobre questões sociais como: racismo, neoliberalismo, globalização, preconceito, democracia, dentre outros em uma disciplina intitulada “cultura e cidadania”.

Carolina, Tereza e Luíza estudaram em um núcleo do Pré-Vestibular para negros e Carentes - Pastoral da Juventude (PVNC-PJ), localizado na região central do município de Duque de Caxias e fundado em 1994. As aulas são sediadas na Catedral Diocesana de Santo Antônio<sup>95</sup>. Antonieta estudou no núcleo do PVNC localizado no bairro Santa Cruz da Serra, no município de Duque de Caxias e fundado em 2003. As aulas ocorrem na Escola Municipal Rotary<sup>96</sup>. Beatriz estudou em um polo do CEDERJ no município de São João de Meriti. Marielle não estudou em PVS, mas

---

<sup>94</sup> Disponível em: <<https://pvncprepj.wixsite.com/pvnc-pj/carta-de-principios-do-pvnc>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

<sup>95</sup> As informações sobre o PVNC-PJ núcleo Duque de Caxias foram obtidas no site: <https://pvncprepj.wixsite.com/pvnc-pj/apresentacao>

<sup>96</sup> As informações do PVNC núcleo Santa Cruz da Serra foram obtidas no perfil do Instagram (@pvnc.stacruz) que deu acesso ao edital para seleção de alunos de 2022: <https://drive.google.com/file/d/10rfHQ7gsb8QHAoGaRiM0n8i7qFKCBhls/view>

atua no +Nós- Movimento de Educação Popular<sup>97</sup> no Morro do Sapo, localizado no bairro Centenário, município de Duque de Caxias, como professora do complemento escolar (educação infantil e/ou ensino fundamental) e auxilia na coordenação do pré-vestibular.

No roteiro da entrevista não havia perguntas sobre o PVS- a intenção era que fosse um assunto que surgisse por iniciativa delas, e todas as sujeitas da pesquisa que têm algum envolvimento com PVS compartilharam suas vivências, ou seja, o PVS foi um local importante na trajetória dessas mulheres, como eu imaginava, mas a pesquisa mostrou e não a minha inclinação prévia. Além de ter sido um local em que elas aprenderam a importância das cotas, como mencionado no tópico 3.2, as entrevistadas teceram outros comentários, como podemos observar nos excertos abaixo:

*[...] o mais interessante foi que **eu conheci a FEBF por intermédio das meninas que trabalhavam lá** [PVNC], que era voluntárias lá. Eu sempre tive o desejo de ingressar na UERJ, mas eu achava que não era para mim. Ah, eu passava assim no ônibus quando eu via do trabalho porque eu trabalhei durante anos e anos como empregada doméstica. Aí eu passava e olhava a UERJ do Maracanã e ficava assim: “gente, que lugar lindo, que sonho”. Mas assim, dentro de mim eu nunca, nunca ia imaginar que um dia eu ia fazer parte da UERJ e **fiquei sabendo que existia, né, cotas, fiquei sabendo um monte de coisa, que existia uma bolsa, que era a bolsa permanência. Fiquei sabendo um monte. Aí falei: “não, a UERJ vai mudar a minha vida e eu vou conseguir passar”.** (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*[...] Então nesse preparatório ele já me **deu uma base mais ou menos, do que se eu ingressasse na faculdade eu ia encontrar** porque é totalmente política, totalmente, sabe, assim, **abre totalmente a nossa mente** [...] eles [PVNC] focaram muito para gente no vestibular da UERJ, incentivando muito para gente entrar pelas políticas afirmativas. [...] Então eu ingressei na FEBF por quê? Porque até então **eu não conhecia que tinha a UERJ em Caxias. Eu conheci através do PVNC: “olha, tem aqui”.** E a de Caxias tinha o curso que eu queria fazer. Eu tava em dúvida entre ciências sociais, políticas ou história ou pedagogia, mas eu queria mesmo a pedagogia. Então passei em outros vestibulares, mas escolhi a FEBF por ser num lugar que eu moro, né, e também por ser a UERJ também. Isso também deu uma viradinha de chave, pelo incentivo até do próprio preparatório, do PVNC. Porque eles falavam muitas coisas, os professores incentivavam muitas coisas para a gente. [...] (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)*

<sup>97</sup> O +Nós surgiu em 2015 como uma iniciativa dos membros do coletivo RUA- Juventude anticapitalista. As atividades oferecidas nas unidades são: pré-vestibular para jovens e adultos, aulas de complemento escolar (reforço escolar) para o ensino fundamental e infantil e atividades culturais e interdisciplinares. Todas as atividades são gratuitas. A maioria das unidades do pré-vestibular é localizada na Baixada Fluminense: Duque de Caxias (Centenário, Pauliceia e Pantanal), Nilópolis, Magé e Rio de Janeiro (Centro/IFCS, Complexo do Alemão e Realengo). Já o reforço escolar ocorre nas unidades de Duque de Caxias (Pantanal e Morro do Sapo). Maiores informações no Instagram: @maisnosoficial.

[...] *Eu até diria mais porque eu, no caso, **o meu processo de formação de graduação começou no PVNC** porque ele dá um prepara, nem é um preparo, é uma formação, tudo aquilo o que você vai entrar na universidade e mais o que você vai adquirir para você. Então eu costumo dizer que o PVNC foi minha, a porta de entrada na minha formação de graduação.* (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] *Eu tô falando, quando eu entrei na universidade já tava com uma formação mais assim, **pensamento mais formado sobre essa questão de cota, dessa questão de autodeclarar**, sabe, porque o PVNC fez esse trabalho, né, fez esse preparatório. Então, para mim foi tranquilo.* (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] *Eu comecei a entender a importância das cotas no pré-vestibular comunitário. **Comecei a entender a importância, a necessidade de ter cotas raciais e passar isso adiante.*** (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

Nesses relatos percebemos que o PVNC foi importante para que as intelectuais conhecessem a existência da FEBF, soubessem da bolsa permanência da FEBF/UERJ, “abrissem a mente” como Carolina disse (principalmente em relação às cotas), fossem incentivadas a concorrer às cotas na FEBF/UERJ e tivessem uma base para o que encontrariam na graduação- como Carolina diz, sua formação da graduação iniciou no PVNC.

O relato de Antonieta faz pensar como o PVNC e a FEBF, localizados na Baixada Fluminense, podem ter uma influência grande na vida de uma mulher negra - não só no âmbito profissional, mas no pessoal também: ela que sempre sonhou em estudar na UERJ quando passava em frente ao campus Maracanã durante seus anos trabalhando como empregada doméstica e é no PVNC que ela vê a oportunidade de ingressar na mesma UERJ do sonho, em um campus localizado em um bairro próximo a sua residência.

Diversas são as discussões que podem ser tecidas quanto à influência do PVS na vida das mulheres negras, mas há algo em comum em seus relatos que considero importante debater: o empoderamento. Joice Berth, no livro *Empoderamento*, de 2019, discorre sobre o conceito de empoderamento, que vai além das liberdades individuais. É importante o empoderamento no âmbito individual, mas é necessário que exista também no âmbito coletivo (BERTH, 2019):

Quando falamos em empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpassasse todas as áreas da formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem a coletividade. Do mesmo modo, quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos, entendemos que não é possível empoderar alguém. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo. (BERTH, 2019, p. 153)

Ainda, nas palavras de Cecília Sardenberg, “o processo de empoderamento não é linear, mas sim espiral. A espiral do empoderamento afeta todo mundo: o indivíduo, a facilitadora, o coletivo, a comunidade” (SARDENBERG, 2012, p. 8). Em consonância com a autora, o empoderamento nas esferas territorial, racial, de gênero, de classe social, de orientação sexual, dentre outros, é um processo e pelo que foi dito nas entrevistas, todas as entrevistadas mostram que já deram início a ele.

A comunidade do PVNC ajudou as mulheres entrevistadas no processo de empoderamento, como podemos perceber no relato de Carolina quando diz que o PVNC a ajudou a formar o pensamento sobre autodeclaração, ou seja, um empoderamento racial. Luíza diz em poucas palavras o que considero ponto alto em seu processo de empoderamento quando ela diz que no PVNC começou a aprender a importância das cotas e de “passar isso adiante”. O que ela aprendeu, agora compartilha com outras pessoas, como coordenadora no mesmo núcleo do PVNC que ela estudou, sendo assim uma facilitadora, ou seja, amparando outros indivíduos no processo do empoderamento (BERTH, 2019).

Marielle, embora não tenha participado como estudante de nenhum PVS, ampara outras pessoas no processo de empoderamento com sua atuação no pré-vestibular do +Nós. Em um momento da entrevista ela comenta que na primeira aula do pré-vestibular elas/es falam muito sobre cotas e destaca como é importante falar de cotas no PVS:

*[...] Tipo, eles não conhecem nada: “olha a cota é isso, é isso, precisa desse documento por conta disso, precisa da sua foto porque tem gente que burla isso então você precisa mandar sua foto e tal”. Aí você vai explicando, tem gente que não entende: “porque eles querem, não veem na minha identidade que eu sou negro”. Eles ficam assim, aí eu falo: “mas precisa, porque tem gente que forja isso”. Tem gente que forja isso, porque tem um outro aluno que a gente teve em outros anos era muito retinto e ele não conseguiu cota. Ele não conseguiu, aí ele falou: “a UERJ não aceitou cotas e eu sou muito negro, sou muito preto, eles querem que eu prove o quê?”. Colocou uma foto dele do RG dele e tipo, não conseguiu. Aí a gente teve todo esse processo de falar com eles. Aí fiquei pensando: “como essas pessoas chegam aqui?”. Essas pessoas chegaram igual eu, sem saber nada. E tipo, eu não vejo ninguém falando sobre isso, ninguém falando dos benefícios das cotas. E a gente tem sim uma dificuldade muito grande de ler, entender o edital. A gente tem uma dificuldade de ter esse edital na mão, assim, a gente tem essa dificuldade. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022)*

Com a vivência na FEBF e com o processo de empoderamento que Marielle conseguiu perceber a importância de se falar sobre política de cotas no pré-vestibular social. O PVS é um local de potência, de aprendizado, de conhecimento e com

professores/coordenadores que facilitam o processo de empoderamento de estudantes.

Os relatos das sujeitas da pesquisa me inspiraram e me fizeram refletir sobre meu fazer docente como professora de um pré-vestibular comunitário. No ano de 2022 eu tive 2h30 de aula a cada 15 dias e em um desses dias, conversei com estudantes sobre cotas. Já estávamos em agosto e elas/ es não sabiam o que era a política de cotas, tampouco sua importância. Ficaram em choque por não saber nada sobre o assunto naquela altura do ano. No momento que percebi isso, parei com meu conteúdo de química e fiquei o restante tempo da aula falando sobre as cotas, sobre a política de permanência da UERJ (destacando a diferença dessa política para as outras universidades), sobre comissão de heteroidentificação (na UERJ intitulada Comissão Permanente de Validação da Autodeclaração Racial- CPVA) e incentivando que concorressem às cotas destacando que era um direito delas/es. Se não fosse pela vivência que as intelectuais entrevistadas compartilharam, talvez eu nunca tivesse despertado para a importância e a responsabilidade que é falar sobre cotas em um local como o PVS. Nesse sentido, as sujeitas da pesquisa foram facilitadoras no meu processo de empoderamento no que concerne a minha atuação no PVS, visando outras pessoas e processos.

O PVNC teve grande importância no debate da implementação das ações afirmativas, principalmente das cotas raciais. Contudo, só em meados dos anos de 1990 que o debate se intensifica.

### **3.5 “Você não vai entrar na faculdade pública, você vai trabalhar na caixa de supermercado aqui perto mesmo” (Tereza)<sup>98</sup>: As ações afirmativas como forma de enfrentamento às desigualdade raciais e educacionais**

Por parte do governo federal brasileiro, as ações afirmativas ganham espaço a partir de 1996, no governo FHC, não só pelo ex-presidente ter estudos sobre raça e pela força do movimento negro; havia na época uma pressão de fóruns internacionais por conta da incoerência da doutrina da democracia racial uma vez que haviam dados estatísticos que comprovavam a relação das desigualdades sociais com a raça

---

<sup>98</sup> Entrevista com Tereza.

(GUIMARÃES, 2003). Segundo Guimarães (2003), a intenção do ex-presidente em fomentar o debate das ações afirmativas era buscar uma saída política a pressão internacional (GUIMARÃES, 2003).

Esses dados estatísticos que comprovaram que as desigualdades sociais tinham um caráter racial foram analisados pelo pesquisador Carlos Hasenbalg ainda no ano de 1979, no livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, que foi relançado em 2005. Hasenbalg (2005) chega a uma conclusão sobre a relação de raça e desigualdades em sociedades capitalistas multirraciais:

[...] a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenômico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir trabalhadores. **Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente.** (HASENBALG, 2005, p. 124)

Nessa citação de Carlos Hasenbalg, o que também chama atenção para essa pesquisa é quando o autor afirma que o racismo não deve ser explicado como “mero legado do passado” (HASENBALG, 2005, p. 124); o racismo serve para que as pessoas brancas mantenham seus privilégios e interesses no presente, pois é o “grupo racialmente supraordenado no presente” (HASENBALG, 2005, p. 124).

Com relação à educação, Hasenbalg (2005) afirma que em consequência “dos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social” (HASENBALG, 2005, p. 230). Compreendo que a pesquisa de Carlos Hasenbalg foi realizada em 1979, quando os estudos de relações raciais ainda estavam avançando, mas é necessário comentar que não concordo que sejam práticas discriminatórias sutis; o racismo não tem sutileza alguma. Prova disso são os relatos compartilhados pelas intelectuais entrevistadas que se encontram a seguir. Cabe ressaltar que não havia perguntas no roteiro sobre racismo na escola (por preocupação de um roteiro muito amplo), mas Antonieta, Maria, Beatriz e Tereza compartilharam histórias que elas vivenciaram na escola:

*Eu me lembro que na segunda série, é... tinha uma menina que sempre pegava muito no meu pé, mas eu era muito boba. Hoje eu falo, se tudo acontecesse hoje eu acho que ia saber me defender, mas não época eu não sabia. E eu era uma criança muito quieta. **Eu ficava muito calada na minha devido o lugar que eu morava, devido a não ter material direito, eu nunca tive um apontador.** Minha mãe fazia ponta nos lápis com gilete. Eu nunca tive mochila. Eu ia com caderno, com caderno na mão. [Nessa parte ela demora a falar, fica bastante pensativa]. E, **infelizmente tinha professoras que tratava diferente.** (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022)*

***E eu sempre pedia para ir ao banheiro, a professora não deixava eu ir, eu não entendia as vezes a matéria e a professora não dava muita atenção.** As crianças eram tão bobas, tão bobas, que quando a minha mãe ia me buscar da escola falava que a Benedita estava chegando: “ela é filha da Benedita”. Zuando, né, não sabe o poder que a Benedita tem hoje. Eu era zoada porque eu era a filha da Benedita e teve uma ocasião que a professora perguntou para todos os alunos o que eles queriam ser quando crescer, eu falo sempre muito sobre isso. Desde quando eu ingressei na UERJ eu falo muito sobre isso, parece que é um filme, parece que isso tudo aconteceu ontem pra mim, 1991. Aí cada um falava o que queriam ser quando crescesse, cada um falava e a professora falava: “ah, que legal, que bacana, que legal, que bacana”. Aí para finalizar chegou a minha vez: “e você, Antonieta, que que você quer ser quando crescer?”. **Aí eu falei assim: “eu quero ser professora”. Aí ela falou assim: “Antonieta, pra ser professora tem que estudar muito”. Tipo assim, não é pra você. E essa fala me marcou muito,** eu confesso que se eu tivesse condições e achar essa professora eu gostaria muito de encontrar essa professora. E falar: “professora, eu tô terminando pedagogia, eu fiz formação de professores durante quatro anos, me formei professora e hoje eu faço pedagogia e futuramente estarei no mestrado”. **A gente não pode olhar as pessoas, principalmente nossos alunos, pela aparência. Não é porque a Antonieta que estava lá com o cabelo sem pentear porque na casa dela não tinha água.** Muita das vezes faltava um shampoo, ou melhor, raramente tinha shampoo para lavar o cabelo. Lavávamos com sabão de pedra. **Não é porque eu faltava demais porque às vezes tinha muito tiroteio na comunidade não tinha condição da gente descer o morro e ir para a escola.** Não é porque o aluno tem uma certa dificuldade que a gente vai falar que pra ser professor tem que estudar muito. Como uma professora pode desestimular o aluno. **Eu acho que eu fui a única da sala que queria ter a profissão que ela tinha, só que ela não, ela foi olhar com os olhos materiais, ela olhou para a Antonieta que estava ali na frente dela, sem o material escolar direito, sem um bom uniforme limpo, uniforme acabado porque minha mãe não tinha condição de comprar as coisas direito.** Ela olhou para a Antonieta com um olhar, sabe, que eu acho que ninguém deveria fazer isso. **E isso foi tão triste, essas experiência foi tão triste que me marcou.** Que até hoje se eu não segurar a emoção eu choro e fico me perguntando: “como pode uma coisa dessa?”. [todo esse relato foi feito com ela segurando a emoção, falava pausadamente, dava para perceber que era doloroso ela compartilhar isso] (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022)*

*Tereza: [...] **as pessoas que são pretas elas eram bem, até pelos próprios professores, discriminadas.** Eu fui uma delas [...] do professor virar para mim e falar: “**você não vai entrar na faculdade pública, você vai trabalhar na caixa de supermercado aqui perto mesmo.**” **Dele falar isso e a direção não fazer nada, achar uma coisa completamente normal.** Então aqui nas escolas, que é perto daqui onde eu estudei, duas escolas públicas, os professores afirmar certos tipos de prática. Não incentivar: “ah, você pode entrar numa universidade”. Aqui as escolas, hoje em dia, tem gente fumando maconha dentro da escola. Meninos entram armados dentro da escola. Os*

professores tem medo, tem uma escola aqui assim. Que os meninos vão de noite armado. E os professores vão fazer o que? Nada.

Larissa (pesquisadora): E não incentiva, né?

Tereza: Não tem incentivo. Só um ou dois professores, e aí quando esses dois **professores são de incentivar os alunos, do nada, mês seguinte o professor já não tá mais na escola**, a gente nem sabe o que aconteceu. **Não sabe se é porque eles não seguiram o currículo da escola e estava trazendo coisas novas aí isso faz também tirar o professor da escola.** Quando o professor não segue o currículo. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022)

Eu sofri muito racismo, preconceito, né, na escola. Teve uma escola pública que eu cheguei até a parar de estudar nela, não fui mais. Porque um menino, toda semana eu falava do menino para a direção, sempre ia na direção. Minha mãe mandava eu ir na direção, eu ia na direção falar porque é autoridade maior da escola, aí a diretora sempre falava: “ah, vou fazer alguma coisa”. Mas nunca fazia nada. Aí foi a última vez porque **ele tentou colocar fogo em mim. Aí eu parei de ir para a escola**, falei: “mãe, não vou mais”. Aí minha mãe foi lá, falou com a diretoria, tentou pedir transferência, aí demorou um pouco e eu fiquei sem estudar. Eu falei: “não vou mais, lá eu não piso mais”. **Porque a direção não fazia nada.** (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022)

Aí **diversas vezes as pessoas ficavam falando do meu cabelo, do meu jeito de se vestir, da minha pele, me chamava de nomes que assim, parece que é para destruir a pessoa mesmo**, sabe? E eu assim, eu era na minha, não fazia bullying com ninguém. Eu era na minha, brincava com minhas colegas, ficava na minha. Mas o pessoal sempre mexia comigo. Aí eu fui para outra escola, também. Aí eu tinha que terminar o ensino médio, aí eu fui para a 8<sup>o</sup> série e fiquei primeiro, segundo e terceiro ano nessa escola. A mesma coisa, **os professores também**. Tinha um professor de matemática que ele até me reprovou por causa de um ponto mínimo. Eu achei que foi implicância porque ele poderia ter me ajudado, só que por implicância, por eu sempre falar com minha mãe que **ele reforçava o bullying dentro da sala de aula. Ele reforçava porque os meninos falavam com ele: “olha, professor, o cabelo da Tereza”**. Aí ele começava a rir junto com os meninos como se fosse uma coisa legal, sabe? Mas aí eu entendi que isso não ia mudar. As pessoas elas, se a escola não fizesse nada ou os próprios pais não fizesse nada, isso não ia mudar, aí eu ia atrasar minha formação por causa de pessoas. Aí eu peguei e deixava zuar, ficava chateada, desanimada, mas eu continuei estudando. A diretora, a minha mãe ia lá direto. Falava, arrumava briga, mas não adiantava de nada. **Até que um dia eu cheguei e agredi um menino**. Que ele implicou comigo, aí eu agredi ele. **Aí depois quando eu agredi o menino, aí ninguém mexeu mais comigo** [risos]. Mas precisou eu agredir o menino para tipo assim, dá um basta, sabe? Aí eu fiquei suspensa. A minha mãe foi lá e falou com a diretora que eu não tinha que ficar suspensa. Mas a diretora suspendeu eu e ele, aí sim, aí parou. Mas já tava no segundo ano já [risos]. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022)

Beatriz: Eu sempre me identifiquei sim como uma mulher negra, uma menina, uma criança negra, só que antes de eu ir para meu ensino médio, eu tinha muita dificuldade em aceitar, **eu me identificava como pessoa negra, mas não era o que eu queria. Se eu pudesse mudar, eu teria mudado por questões de racismo mesmo que sofri muito, desde o meu primeiro ano na escola, no prezinho, até então, até agora, querendo ou não a gente percebe os olhares**. Não vou dizer que o racismo mudou, tá mudando, mas não acabou. Eu tinha muita dificuldade com as meninas da minha idade porque elas sempre gostam de andar em grupinho, não sei se quando você estudava também assim, de ter um grupinho de fulana anda com fulana e tal

**e eu me sentia excluída, por questões de cor mesmo porque a gente queria andar com as meninas mais branquinhas, para a gente era mais bonitinha, mais magrinha, sei lá. E durante o meu fundamental, meu fundamental II que era da 5ª série ao 9º ano isso foi mais presente ainda porque era a época que começa a querer a ter namoradinhos e tinham umas meninas que pegavam muito no meu pé. Eu lembro que no meu 9º ano, 9º ano acho, tinham duas meninas que viviam para fazer bullying muito, racismo, no caso, comigo. Eu lembro que eu alisava meu cabelo, minha mãe relaxava nosso cabelo, meu e da minha irmã, com aquela guanidina para você tentar deixar o cabelo liso, não é cacheado, fica aquela coisa indefinida [risos]. Aí eu ia lá e alisava ainda, passava uma escova, prancha que o cabelo ficava cheio porque meu cabelo não é baixo para tentar ser aceita. Falava: “pronto, agora tô com cabelo liso vão mudar, vão parar de me zuar”. E não, quando eu percebi que eles continuavam a me zoar eu falei: “não, então tem mais alguma coisa de errado, não é só o meu cabelo”. Aí teve uma vez, quando eu comecei a usar trança que minha irmã fez a transição dela em 2016, foi meu último ano no fundamental. Aí ela falou: “faz trança também”. Aí eu fui e cortei meu cabelo, mas eu coloquei trança. Eu tinha aquela vergonha de ter o cabelo curto também. Aí coloquei trança, uma trança castanha-escuro, ali os olhares já mudaram um pouco. Eu adoro tranças só que querendo ou não a gente tampa o nosso cabelo crespo então as pessoas já vê a gente com outros olhares, já começam a achar mais bonito. Aí eu coloquei essa trança, depois que eu coloquei ela e deu um tempo, eu tirei e coloquei uma cinza. Cheguei na escola numa aula de português o professor falou assim: “ah, Beatriz, por que você não continua com a outra trança? Essa aí não tá muito legal não, a outra tava melhor”. Em som alto, na frente de todos os outros alunos, e tipo assim, já sabendo do que os outros alunos, no caso das meninas que estavam me perturbando, zutando mesmo, porque zuavam desnecessariamente. Hoje em dia eu até encontro um deles porque mora aqui perto de casa e ele trabalha numa barraquinha de açaí que tem. Aí ele olha assim, só que eu acho que ele não esqueceu de tudo o que ele fez, me fez passar, na verdade. E não só ele como tinha outras meninas também que andavam com eles. Que era eles um grupo de meninas que viviam para zuar. Não só eu como outras pessoas na escola.**

Larissa (pesquisadora): Eram pessoas brancas ou negras?

Beatriz: Brancas [risos]. **Brancas, tinham umas que eu posso dizer que eram negras de pele clara, só que aí se enturmavam e acho que nem elas se aceitavam como pessoas negras [risos]. Aí foi meio pesado o ensino fundamental para mim. No ensino médio eu já me aceitava e ficava na minha. Os professores também já eram outros professores mas, como posso dizer, não sei dizer, mas eram professores que tinham um pensamento mais crítico. Professores legais, né, que não saiam por aí destilando ódio iguais os professores que eu tive no fundamental. Esse professor que falou isso da trança para mim, eu tô fazendo estágio na escola que eu estudei, voltei para lá para fazer estágio agora, ele ainda tá lá. Aí esses dias eu encontrei ele na sala dos professores e falei: “o senhor lembra de mim? Já me deu aula”. Aí ele: “ah, Beatriz, não reconheci, tá com o cabelo diferente”. [...] (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)**

Os relatos acima são fortes e não foi fácil ouvi-los tampouco transcrevê-los muito pior deve ter sido sofrê-los. São situações que antes de realizar esta pesquisa não poderia imaginar que crianças e adolescentes negras/os pudessem vivenciar racismo dessa forma. Em todos esses relatos têm omissão da escola quanto às relações raciais desiguais, tanto por parte da direção quanto de professoras/es. A

escola é um espaço não só de aprendizagem e compartilhamento de conteúdos, mas também de “valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 40). Ou seja, as escolas em que as sujeitas da pesquisa estudaram são reprodutoras do racismo:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Em todos os relatos de alguma forma os professores da escola básica tiveram um papel negativo na construção da identidade negra. A identidade negra, como qualquer outra identidade, é “uma construção pessoal e social e é elaborada individualmente e socialmente de forma diversa” (GOMES, 2011, p. 110). Ainda segundo a autora, torna-se mais complexa essa construção quando há o cruzamento de raça, classe e gênero. E acrescento também o território que se apresenta principalmente nos relatos de Antonieta quando ela diz que faltava muito na escola porque às vezes tinha muito tiroteio na comunidade em que morava e de Tereza quando ela diz que na escola os meninos entram armados. De acordo com Neuza Santos Souza, no livro *Tornar-se negro* (1983), “ser negro é tornar-se negro”:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro. (SANTOS, 1983, p. 77)

Tornar-se negra/o é um processo árduo e como todo processo, leva um tempo e é na escola que muitas vezes esse processo se inicia. A identidade negra é a construção de um olhar de um grupo racial ou das pessoas que pertencem a um mesmo grupo racial quando olham para si mesmos com relação ao outro, que nesse caso são as pessoas brancas (GOMES, 2003).

Entretanto, não é uma tarefa fácil construir uma identidade negra na sociedade em que vivemos, principalmente nessa escola excludente e racista, violenta e que reforça estereótipos negativos das pessoas negras:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002a, p. 41- 42)

Nenhuma das entrevistadas relatou repetência ou dificuldades na aprendizagem, contudo quando Antonieta diz que “ficava calada, na minha” e Beatriz e Tereza que ficavam na delas, é preocupante. Até que ponto o “ficar na sua” era um traço da personalidade ou um traço reativo ao racismo? Até que ponto o racismo influenciou a construção da identidade racial dessas mulheres? A pesquisadora Nilma Lino Gomes afirma que por “de trás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também na relação com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar” (GOMES, 2003, p. 176). O “ficar na sua” é como se fosse deixar com que elas passassem despercebidas, para que não sofressem mais do que já sofriam na escola. É uma estratégia de resistência e sobrevivência.

Se quietas e na delas já ficaram sujeitas ao desestímulo dos professores sobre a profissão que queriam, como aconteceu com Antonieta; a comentários de um professor como os que Tereza recebeu: “*você não vai entrar na faculdade pública, você vai trabalhar na caixa de supermercado aqui perto mesmo*”; a tentativa de violência física brutal como a que Tereza recebeu quando o menino tentou colocar fogo nela; a comentários negativos do cabelo e da pele, como Tereza e Beatriz comentaram; aos risos do professor após um comentário racista de outros alunos, como relatado por Tereza; a ter que apelar para a agressão física para cessar com a agressão psicológica e verbal vivenciada, como fez Tereza; a baixa autoestima e complexo de inferioridade relatada por Beatriz quando diz: “*eu me identificava como pessoa negra, mas não era o que eu queria. Se eu pudesse mudar, eu teria mudado*

*por questões de racismo mesmo que sofri muito, desde o meu primeiro ano na escola*"; a exclusão sofrida por Beatriz promovida por outras/os colegas da escola porque segundo ela *"a gente queria andar com as meninas mais branquinhas, para a gente era mais bonitinha, mais magrinha"* e a continuidade dos comentários racistas mesmo após o alisamento do cabelo, pois Beatriz achava que era esse o problema- o cabelo crespo. Experiências como essas relatadas marcam toda a vida dessas mulheres e de forma negativa. Como construir uma identidade negra positiva ao vivenciar uma trajetória escolar marcada pelo racismo?

No que concerne ao cabelo - que é um forte ícone identitário para as mulheres negras (GOMES, 2002b) - há um padrão estético ainda vigente na escola e em todos os espaços sociais: cabelos lisos, preferencialmente claros.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola. (GOMES, 2002, p. 44)

Beatriz relata as diversas tentativas que sua mãe fazia para alisar o cabelo dela e da irmã. Com a transição da irmã e uma consequente influencia positiva, ela iniciou a transição também e colocou tranças. Isso fez com que os olhares mudassem um pouco, segundo ela. Mas mesmo gostando das tranças, Beatriz trouxe uma visão muito interessante quando disse que *"querendo ou não a gente tampa o nosso cabelo crespo então as pessoas já vê a gente com outros olhares, já começam a achar mais bonito"*. Vejo um embate interno que a entrevistada tem com o cabelo justamente pela influência da sociedade racista no comportamento individual, como afirma Gomes (2002).

O cabelo crespo aparente acaba sofrendo um reforço negativo por parte da escola e talvez isso explique as diversas tentativas de alisamento. Quando ela fez a transição capilar e de certa forma "escondeu" o cabelo curto e crespo, um professor comentou sobre a troca de tranças na frente de toda a turma- comentando que gostava mais da que ela tinha colocado anteriormente. Esse mesmo professor, quando a encontrou como estagiária, comentou novamente sobre o cabelo dela. As

peças negras não têm paz e liberdade nem para escolher o cabelo que elas querem usar sem ninguém opinar. Há um “patrulhamento ideológico” (GOMES, 2003, p. 176) em que cada um/a se acha no direito de opinar sobre a estética e isso revela a existência no Brasil de uma “tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal de branqueamento” (GOMES, 2003, p. 177).

Toda essa discussão é para trazer o quanto as ações afirmativas são necessárias e importantes para a vida profissional e pessoal das pessoas negras, indígenas e quilombolas. É para mostrar que a trajetória das intelectuais entrevistadas não foi fácil, teve muita resistência para que elas conseguissem se manter em uma escola que não queria que elas estivessem lá dentro, que as excluiu e não as acolheu. Uma escola que gerou danos na autoestima, na identidade negra e no sentimento de pertencimento ao mundo.

Antes de seguir na história das ações afirmativas, trago alguns dados estatísticos mais recentes do IBGE na área da educação e no mercado de trabalho, como um exemplo, sem a tentativa de estender a discussão, pois não é o objetivo desta pesquisa. Percebemos que o racismo está presente hoje: o racismo estrutural é responsável pelas desigualdades sociais que temos hoje. Como Petrônio Domingues afirma, as estatísticas de todos os indicadores sociais no Brasil são carregadas com a “cor do racismo” (DOMINGUES, 2005, p. 165).

No mercado de trabalho, 68,6% dos cargos gerenciais são ocupados por pessoas brancas enquanto 29,9% são ocupados por pessoas negras (IBGE, 2019). Esses dados apontam uma evidente desigualdade entre pessoas brancas e negras; cerca de 2,3 vezes mais pessoas brancas ocupam lugares de privilégio e ascensão social em relação a pessoas negras.

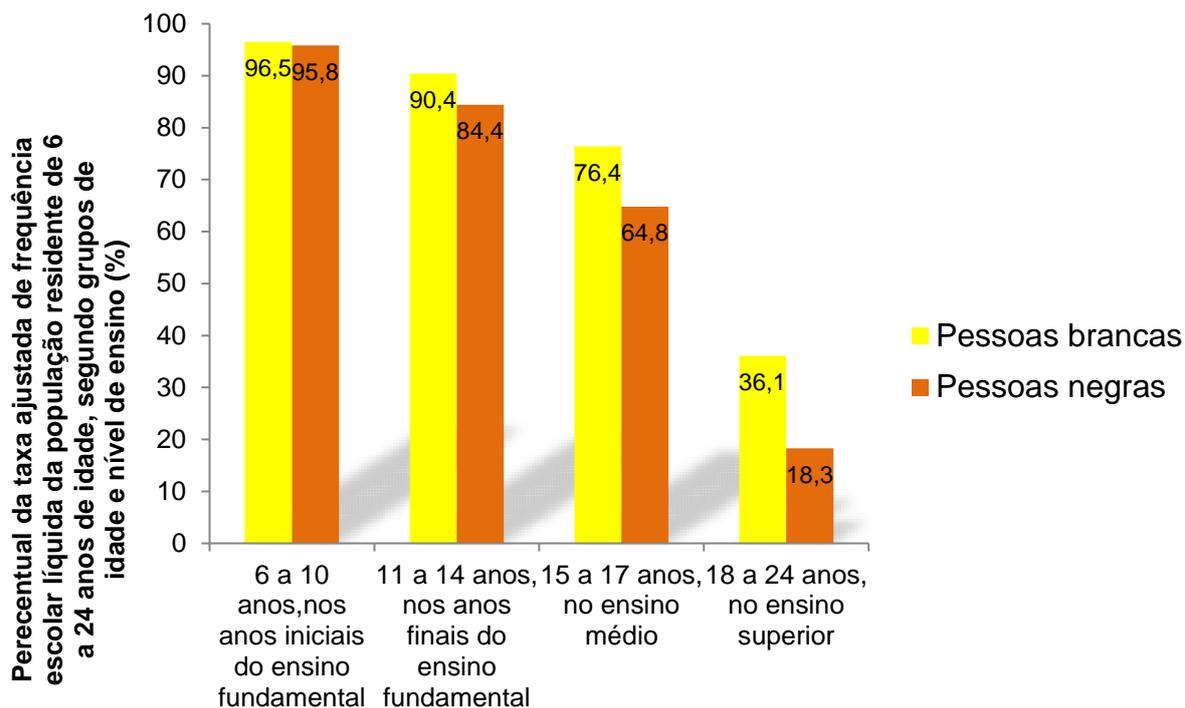
A taxa de analfabetismo em área urbana e rural é de 9,1% para pessoas negras, já para as pessoas brancas é de 3,9% (IBGE, 2019). Quando analisamos o analfabetismo por um corte racial percebemos que temos no Brasil cerca de 2,3 vezes mais pessoas negras analfabetas. Sendo a educação uma ponte para a ascensão social, como garantir ascensão social para as pessoas negras diante dessa desigualdade no que concerne ao analfabetismo?

Outro dado que é muito importante para a pesquisa em tela é a comparação da taxa de frequência escolar líquida da população brasileira entre 6 a 24 anos (

Gráfico 1). No gráfico da figura 1 podemos perceber que conforme a idade avança, a diferença da taxa de frequência escolar entre as pessoas brancas e negras aumenta. Esse aumento fica mais evidente quando olhamos os dados do ensino superior: 36,1% das pessoas brancas entre 18 a 24 anos estão no ensino superior, enquanto que 18,3% das pessoas negras estão no ensino superior, ou seja, aproximadamente metade das pessoas brancas (IBGE, 2019).

Diversas podem ser as explicações para a evasão escolar das pessoas negras ao longo dos anos de estudo e nesta pesquisa destaco duas: genocídio da população negra e a necessidade de trabalhar. Principalmente os homens negros não conseguem chegar ao final do ensino básico por conta dos homicídios. Segundo o Atlas da Violência de 2020, os jovens negros são as principais vítimas de homicídios no Brasil, ou seja, há morte precoce da população negra (CERQUEIRA et al, 2020). Quanto ao trabalho, muitas pessoas negras não conseguem conciliar o ensino superior com o trabalho e por sua renda contribuir para o sustento de sua família, acabam tendo que abdicar dos estudos ou postergá-los. Esses dados fazem refletir sobre a necessidade de formular políticas públicas que façam com que haja equidade entre as pessoas negras e brancas ao longo de todos os anos de estudo. As cotas no ensino superior constituem uma política potente para que haja o ingresso das pessoas negras na graduação, mas também temos que pensar nessa diferença da quantidade de pessoas brancas e negras ao longo dos anos de estudo, sobretudo das que conseguem ingressar no ensino superior entre 18 a 24 anos.

Gráfico 1- Gráfico da taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente no Brasil de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino e por cor e raça



Fonte: Autora (2023); Dados do (IBGE, 2019).

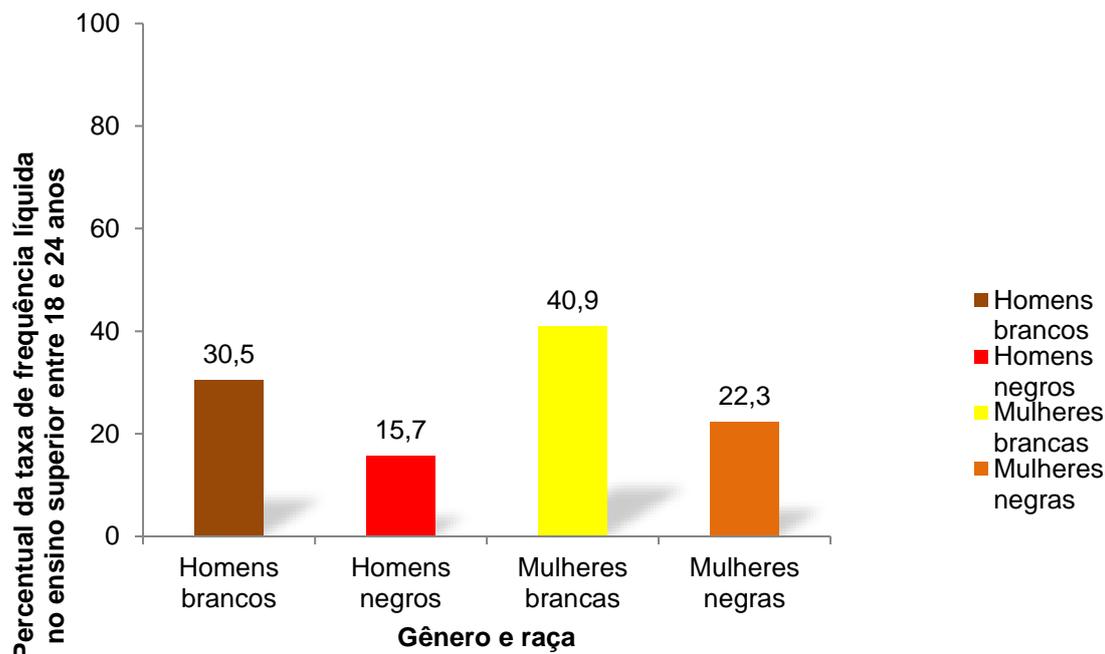
Kilomba (2019) assegura que a margem é um lugar que nutre a capacidade de pessoas negras “resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68).

Em diálogo com Grada Kilomba questiono: o ingresso e permanência no ensino superior não seria uma forma de resistir, (re)existir e transformar mundos? Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua de 2019 indicam que a taxa de frequência no ensino superior entre 18 a 24 anos é de 29,7% para mulheres e 21,5% para os homens (IBGE, 2021). Esses dados levam em consideração só o gênero: que mulheres são essas? Que homens são esses?

Se analisarmos as taxas cruzando gênero e raça, podemos perceber a diferença (Gráfico 2): a taxa ajustada de frequência líquida no ensino superior de mulheres negras entre 18 e 24 anos era de 22,3%, menor que a taxa de homens brancos (30,5%) e aproximadamente 50% menor que a taxa de mulheres brancas (40,9%) (IBGE, 2021). A menor taxa de frequência no ensino superior é dos homens negros: 15,7% (IBGE, 2021). Esses dados indicam que apesar da política de cotas, a inserção de pessoas negras no ensino superior ainda é um desafio para aquelas/es

que têm entre 18 a 24 anos. Das entrevistadas, Marielle, Tereza e Beatriz ingressaram na FEBF entre 18 e 24 anos, ou seja, logo após a conclusão do ensino médio.

Gráfico 2- Taxa de frequência líquida no ensino superior da população do Brasil com idade entre 18 e 24 anos considerando raça e gênero



Fonte: Autora (2023); Dados do IBGE (2021).

Se formos além e analisarmos a permanência na universidade, ou seja, os dados da população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo (Gráfico 3), 7% dos homens negros concluíram o ensino superior, menor que de mulheres negras (10,4%), homens brancos (20,7%) e de mulheres brancas (23,5%) (IBGE, 2018).

Esses dados mostram que não basta garantir o acesso das pessoas negras no ensino superior, a permanência na universidade também tem que ser garantida e, analisando esses dados, podemos afirmar que a permanência ainda tem sido um desafio para as pessoas negras.

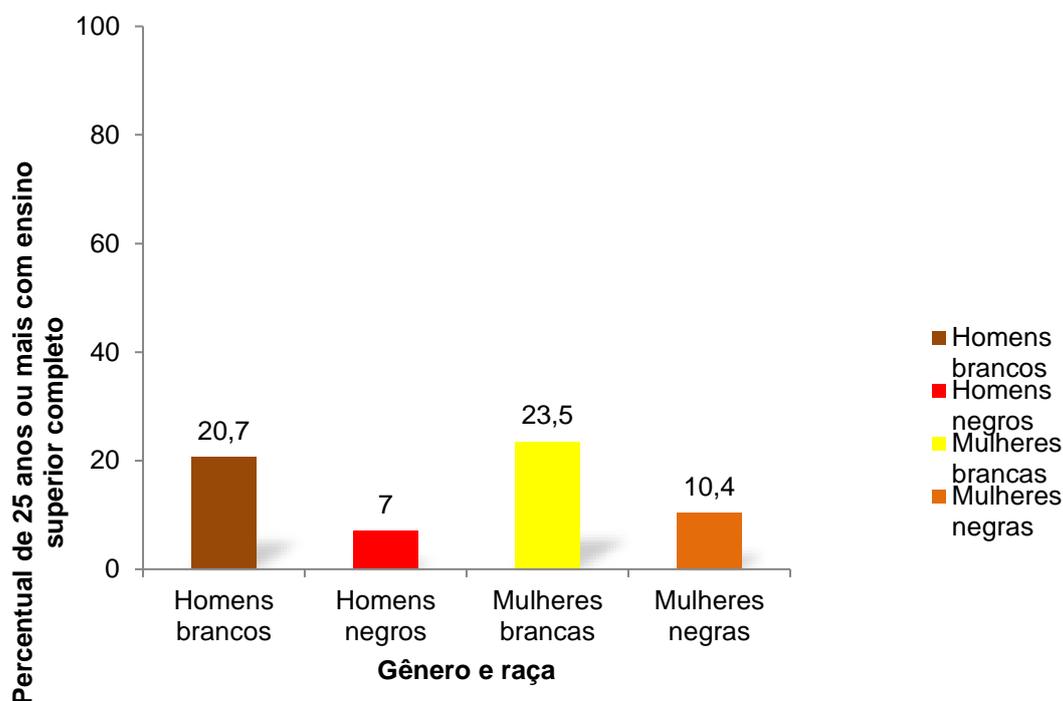
Com a entrada de pessoas via política de cotas, há uma tensão dos currículos e das práticas pedagógicas na universidade, como abordam Lima e Felipe (2021) quando discutem:

Estes intelectuais vêm argumentando que os sujeitos das cotas raciais têm causado uma insubordinação ao poder epistêmico da branquitude, ao requerer que a universidade valorize as narrativas provenientes de grupos sociais não brancos, causando assim um tensionamento nos currículos, nas

práticas pedagógicas e na formação de muitos universitários pelo Brasil. (LIMA E FELIPE, 2021, p. 880)

O tensionamento dos currículos que afirmam Lima e Felipe (2021) é importante para pensar na permanência. A permanência não é somente ajuda financeira, mas a discussão sobre cotas na universidade (em eventos acadêmicos, nas salas de aula e em projetos de pesquisa e extensão, por exemplo) e na efetiva inclusão das pessoas negras nos currículos, no corpo docente e nos cargos de direção.

Gráfico 3- População do Brasil de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, por sexo e cor ou raça.



Fonte: Autora (2023); Dados do IBGE (2018).

Diante disso, como enfrentar as desigualdades raciais no ensino superior? O discurso meritocrático com base no mito da democracia racial deve ser aplicado nessa realidade brasileira apresentada acima? Como garantir a igualdade de oportunidades? Com as análises estatísticas elaboradas por Hasenbalg (2005), as vivências das sujeitas da pesquisa, a discussão sobre racismo na escola e de alguns dados trazidos acima evidenciam o cruzamento entre raça, classe e gênero, sem deixar de considerar o passado colonial e escravagista do Brasil, vemos que as ações afirmativas se mostram como uma possibilidade para a equidade racial no Brasil. Como ter uma

concorrência no vestibular em que todas/os estejam nas mesmas condições na linha de partida? A resposta são as ações afirmativas.

No ano de 1996, na abertura do seminário *Multiculturalismo e Racismo*, realizado em Brasília, as ações afirmativas tomaram uma proporção maior na discussão na política e na academia, ou seja, para além do Movimento Negro: o presidente da República da época - Fernando Henrique Cardoso - reconheceu publicamente que o Brasil era racista (BERNARDINO, 2002). Outras medidas tomadas pelo executivo foram apresentadas por Bernardino (2002).

Além das ações do executivo, Bernardino (2002) explicita ações do legislativo, na forma de projetos de leis propostos pela senadora Benedita da Silva e pelo senador Abdias Nascimento, que foram decisivos para a inserção do debate das ações afirmativas no Brasil: projeto de lei do senado nº 14 de 1995, proposto pela senadora Benedita da Silva que dispõe de cota mínima de 10% de vagas para os “setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior” (BRASIL, 1995, s.p) e o projeto de lei do senado nº 75 de 1997 que “dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro” (BRASIL, 1997, s.p), ambos arquivados em 1999.

Os setores do governo FHC, como o Ministério da Educação, resistiram a aceitar que as desigualdades educacionais tivessem relação com a raça e preferiam acreditar que essas desigualdades tinham como responsável o mau funcionamento do ensino fundamental e desigualdades de classe e renda (GUIMARÃES, 2003). Por isso, durante as duas gestões do governo FHC, Guimarães (2003) afirma que foram implementadas políticas universalistas com o intuito de combater a pobreza, tais como os programas: Alvorada, Avança Brasil e Comunidade solidária. Todos esses programas vislumbravam o combate exclusivo da pobreza, sem considerar a justiça racial em suas formulações.

Gomes (2017) afirma que é consenso entre pesquisadoras/ es, que o cenário só começaria a mudar, quando no ano de 2001 o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban, na África do Sul (ALBERTI e PEREIRA, 2006; GOMES, 2017). Como signatário do Plano de Ação de Durban, o Brasil “reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (GOMES, 2017, p. 34). Uma das medidas são as ações

afirmativas, como consta no Programa de ação da Conferência de Durban para as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, especificamente para africanas/os e afrodescendentes, foi:

Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de **ações afirmativas** ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana. (BRASIL, 2001,p. 39, grifo nosso)

Cabe ressaltar que as mulheres negras brasileiras tiveram protagonismo nacional e internacional no combate ao racismo e à discriminação racial antes e durante a Conferência de Durban (CARNEIRO, 2020).

De acordo com as pesquisas e entrevistas feitas por Alberti e Pereira (2006), a inserção das cotas para pessoas negras no ensino superior entra de última hora e resumida em uma linha no relatório para a Conferência de Durban. Entretanto, na mídia, foi o item mais destacado, iniciando um debate nacional sobre a política de cotas (ALBERTI e PEREIRA, 2006).

Carneiro aponta para a importância de entender que a agenda da Conferência de Durban vai muito além das cotas, mesmo tendo um efeito positivo nesse aspecto, o que deve ser ressaltado é a:

[...] necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas. É o desafio de eliminação do fosso histórico que separa essas populações dos demais grupos, o qual não pode ser enfrentado com a mera adoção de cotas para o ensino universitário. Precisa-se delas e de muito mais. (CARNEIRO, 2020, p. 193)

Reparação histórica seria sobre as condições gerais de vida (saúde, educação, saneamento básico, lazer, segurança, etc) com igualdade em relação aos outros grupos raciais. Como já discutido anteriormente, não são somente as cotas que são reparação histórica. Entretanto, com elas as pessoas negras conseguem ter a oportunidade de ter uma mobilidade social e uma situação de vida melhor do que as gerações anteriores. Como consequência de Durban, já nos governos de Lula (2003 – 2011), houve algumas mudanças e leis que podem ser consideradas fruto das conquistas que a participação do Brasil na Conferência de Durban trouxe, tais como:

criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, adoção das cotas raciais nas universidades também a partir de 2003, em Universidades Estaduais como UERJ (RJ), UEMS (MS) e Uneb (BA) e na UnB (Distrito Federal), lei nº 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nas redes de ensino, Estatuto da Igualdade Racial (lei nº 12.288/ 2010) e lei nº12.711/12 que institui as cotas nas instituições federais (BRASIL, 2012), entre outras ações citadas por Gomes (2017).

Como essa pesquisa é com intelectuais estudantes da FEBF/UERJ, o próximo capítulo é dedicado à política de cotas nessa unidade (FEBF) dessa instituição (UERJ), destacando o pioneirismo da UERJ na implementação das cotas.

#### 4. “[...] NÃO TRABALHO MAIS COMO EMPREGADA DOMÉSTICA E VIVO UMA VIDA DIGNA PORQUE ANTES EU SOBREVIVIA, EU NÃO VIVIA” (ANTONIETA<sup>99</sup>): DA INTERIORIZAÇÃO DA UERJ ÀS COTAS NA FEBF/UERJ

##### 4.1 Breve história da UERJ e FEBF: a interiorização da UERJ para “PeriFEBFria”<sup>100</sup>

A citação que dá nome ao capítulo 4 é da entrevista com Antonieta que relata a transformação da sua vida após ingresso na FEBF/UERJ. Esse capítulo apresenta as vivências das sujeitas da pesquisa na Universidade. Para isso, antes é necessária uma breve contextualização da história da UERJ - e mais especificamente da FEBF- e do território em que essa Universidade está inserida.

No livro *70 anos UERJ (1950- 2020)* organizado por Reznik et al. (2020), publicado em 2019, é apresentada a história da UERJ. Tendo como base a escrita de Reznik et al. (2019), a Universidade foi criada em 4 de dezembro de 1950 com o nome de Universidade do Distrito Federal<sup>101</sup> (UDF), a partir da junção de quatro faculdades particulares localizadas na cidade do Rio de Janeiro e somente em 11 de abril de 1975 passou a ser chamada de UERJ. O campus Maracanã foi construído após a remoção das famílias da Favela do Esqueleto<sup>102</sup>. A estrutura do “esqueleto” foi aproveitada para a construção do Pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha - “Haroldinho”- inaugurado em 1970 com quatro andares. O Pavilhão João Lyra Filho, com doze andares e seis blocos (que recebem as letras de A a F), ficou pronto somente em 1976 (REZNIK et al., 2019).

Na década de 1980, houve a expansão da UERJ com a criação de novos *campi* e a ampliação gradual do ingresso em outros turnos, além do noturno - que era predominante na Universidade (REZNIK et al., 2019). A UERJ foi projetada para receber estudantes trabalhadoras/es e o fato de haver mais cursos noturnos, fez com que a UERJ por muito tempo não fosse considerada uma universidade para a elite

---

<sup>99</sup> Entrevista com Antonieta.

<sup>100</sup> Palavra escrita em um grafite no muro da quadra da FEBF, no último andar do prédio. A FEBF está no meio da palavra periferia. A imagem com o registro fotográfico consta na figura 4 deste trabalho.

<sup>101</sup> Em 1950 o Rio de Janeiro era a capital do Brasil, por isso o nome Universidade do Distrito Federal.

<sup>102</sup> O nome “esqueleto” tem relação com a instalação de moradoras/es em um “esqueleto” de um edifício que era para ser um Hospital-Escola da Universidade do Brasil (atualmente, UFRJ), mas que teve a obra abandonada em 1930. No decorrer dos anos moradoras/es construíram além de apartamentos na estrutura abandonada; casas de palafita, barracos de madeira e alvenaria. As obras para a construção da UERJ foram iniciadas em 1969 (REZNIK et al., 2019). Para mais informações: <https://www.youtube.com/@nucleodememoriaaudiovisualuerj>

econômica do Rio de Janeiro, conforme apontou Valentim (2012). Além disso, a autora afirma que até 1985 - ano da realização do I Congresso Interno da UERJ - não havia cursos de pós-graduação, o que conferia um menor prestígio acadêmico à Universidade se comparada a outras que tinham esse nível de ensino.

A primeira expansão no que concerne aos *campi* fora do prédio central, no Maracanã, foi em 1987, com a incorporação da Faculdade de Formação de Professores (FFP), localizada no município de São Gonçalo<sup>103</sup> (REZNIK et al., 2019). Na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, em uma área periférica.

Em 1988, foi criada a FEBF por intermédio da Resolução n° 548/88, localizada no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Como esta pesquisa é realizada com sujeitas estudantes da FEBF, o foco maior da discussão está centrada nessa unidade. De acordo com Reznik et al., (2019), entre os anos de 1982 e 1998, a FEBF funcionava no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). A partir de 1998, com um acordo firmado entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura de Duque de Caxias, a unidade foi transferida para o CIEP-090, no bairro Vila São Luiz (REZNIK et al., 2019). Local em que a unidade se encontra até a escrita desta dissertação

As figuras de 1 a 6 são imagens que foram feitas nos dias em que estive presencialmente na FEBF. A

---

<sup>103</sup> Mais informações sobre a FFP em: <http://www.ffp.uerj.br>

Figura 1 retrata o prédio do CIEP- 090 em que estão localizadas as 18 salas de aula, 1 anfiteatro e três laboratórios (UERJ, 2022). A

Figura 2 é um grafite de Paulo Freire no muro do prédio. A

Figura 3 é a quadra poliesportiva localizada no último andar do prédio do CIEP.

As

Figura 4 e

Figura 5 são grafites nas paredes ao redor da quadra e ressaltam a vida na periferia com frases como: “um fuzil na mão de um policial me agride tanto quanto na mão de um traficante” e “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. A

Figura 6 é o pátio do prédio durante o evento: “*Aprendendo a conhecer a Agenda 2030: educação e Empoderamento*”, realizado em agosto de 2022. No fundo da figura 6, em uma parede azul, está a biblioteca da unidade.

Figura 1- Foto do prédio da FEBF.



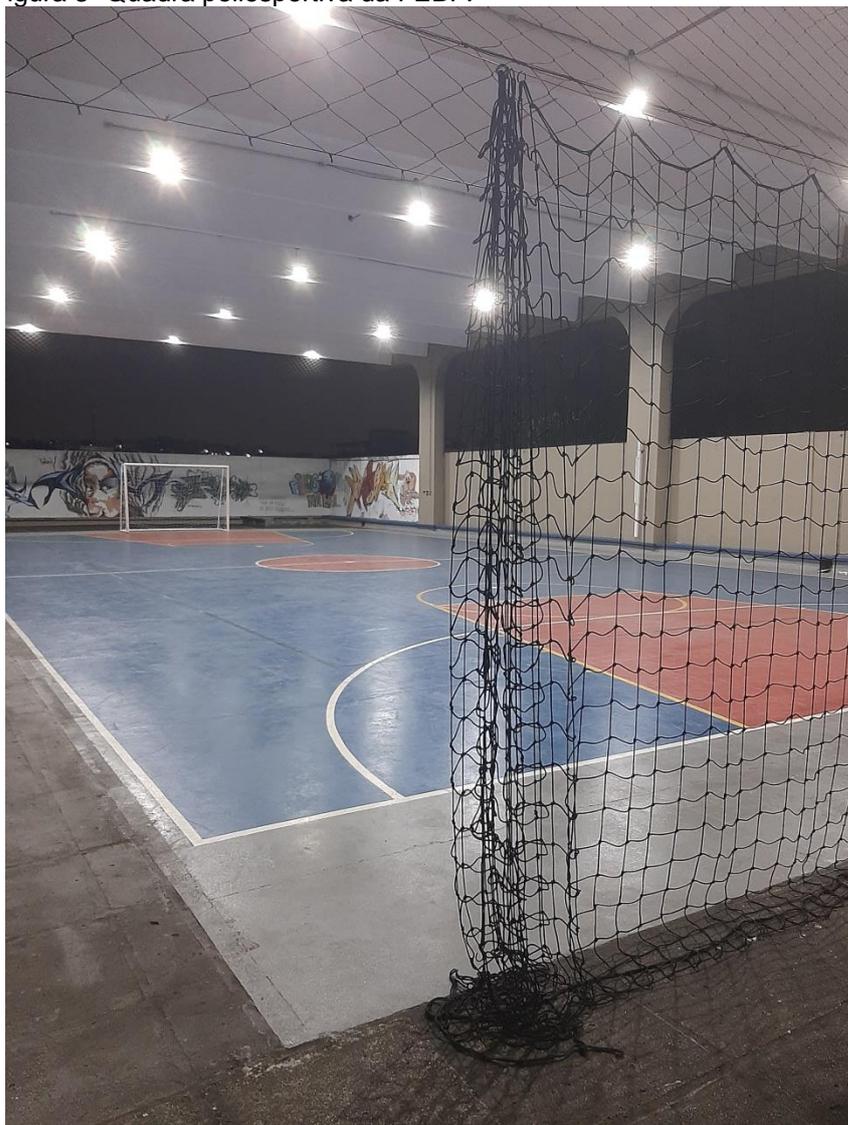
Na parte central da imagem está o prédio do CIEP, que é cinza. As janelas são retangulares com vértices arredondados com cores azul e branco, alternadas. O andar térreo é onde fica o pátio. Tem mais dois andares onde ficam as salas de aula. Em cima do prédio tem a quadra poliesportiva que tem uma cobertura. No canto direito, à frente do prédio da FEBF, tem um prédio menor de dois andares, em forma hexagonal. As janelas são hexagonais nas cores vermelha, azul e amarela. Na parte esquerda da foto tem carros no estacionamento. Fonte: Autora (2023).

Figura 2- Muro do prédio principal da FEBF.



Muro branco no prédio da FEBF com grafite de Lu Brasil (@lubrasilart) com o rosto de Paulo Freire nas cores branco, cinza e preto, com a frase ao lado esquerdo do rosto: “O educador se eterniza em cada ser que educa”. Mais à esquerda da frase tem uma árvore com as raízes saindo de um livro. Em primeiro plano tem um jardim com plantas com flores vermelhas. Fonte: Autora (2023).

Figura 3- Quadra poliesportiva da FEBF.



Quadra poliesportiva da FEBF nas cores azul e vermelha com grafites nas paredes ao fundo da imagem, descritos na figura 4. Em primeiro plano uma rede preta para impedir que a bola saia da quadra. Fonte: Autora (2023).

Figura 4- Grafite na parede da quadra poliesportiva da FEBF.



Grafite na parede da quadra da FEBF com as palavras: “filosofando na laje” nas cores azul, verde e amarelo e “periFEBFria” nas cores vermelho e preto. Em cima da palavra “periFEBFria” tem um coelho marrom com três lápis na mão. Fonte: Autora (2023).

Figura 5- Grafite no muro da quadra poliesportiva da FEBF.



Grafite no muro da quadra da FEBF onde está escrito Periferia, no canto inferior esquerdo nas cores verde, vermelha, azul e amarelo (em cima desta palavra em branco tem rap, luz, fé, grafite, paz, samba e amor) e embaixo desta palavra a frase em preto “um fuzil na mão de um policial me agride tanto quanto na mão de um traficante”. No centro da imagem tem o grafite de uma mulher negra. No canto inferior direito tem a frase em verde “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Fonte: Autora (2023).

Figura 6- Pátio no térreo do prédio principal da FEBF.



Imagem do vão térreo durante o evento *Aprendendo a conhecer a Agenda 2030: educação e Empoderamento*, com a apresentação do Coral da FEBF. Ao fundo a biblioteca da unidade na cor azul com porta de vidro transparente. Há pessoas em pé, outras sentadas nos bancos e sentadas no chão em panos. A maioria das pessoas que estão assistindo o evento são pessoas negras e mulheres. Há uma mulher cadeirante. Fonte: Autora (2023).

Uma nova sede, localizada no bairro Vila Meriti - mais próximo ao centro de Duque de Caxias - deve ser comprada pela UERJ e vem sendo anunciada como a nova sede da FEBF para os próximos anos.

A FEBF possui, segundo o DataUERJ de 2022, 872 estudantes de graduação e 67 docentes (UERJ, 2022d). Oferece os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, Matemática e Pedagogia. Foram aprovados e estão em processo de implementação

os cursos de licenciatura em História e Licenciatura em Cinema, mas ainda sem previsão de início. No campus há também pós-graduações Lato Sensu (Organização do Trabalho Escolar: Políticas e Processos e Gestão dos Processos Educativos na Escola - Administração e Supervisão Escolar) e Stricto Sensu (Mestrado - Programa de Pós- Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – com o doutorado recentemente aprovado).

De acordo com os dados do DataUERJ, publicados em 2022, no curso de pedagogia na FEBF, no ano de 2021, 17,5% de estudantes ingressaram por cotas para pessoas negras e indígenas (não há divisão no percentual de pessoas negras e indígenas, o que prejudica na formulação de políticas e no entendimento do perfil do corpo discente: quantos são as/os estudantes indígenas? Quantos são as/os estudantes negras/os?), 25,4% ingressaram via cotas de rede pública e 57,1% ingressaram por ampla concorrência (UERJ, 2022d). Não houve ingresso de estudantes com deficiência.

Em relação à renda mensal bruta da família, em salários mínimos, das/os candidatas/os classificadas/os no ano de 2021, 60% das/os estudantes cotistas têm renda de até 1 salário mínimo e 40% tem renda entre 1 e 3 salários mínimos (UERJ, 2022d). Os dados das/os estudantes não cotistas é similar, mas tem estudantes em outras faixas de renda: 37,5% das/os estudantes têm renda de até 1 salário mínimo, 43,8% têm renda de 1 a 3 salários mínimos, 10,9% têm renda de 3 a 5 salários mínimos, 4,7% têm renda de 5 a 7 salários mínimos e 3,1% têm renda de 7 a 10 salários mínimos (UERJ, 2022d). Esses dados mostram que no curso de Pedagogia da FEBF o corpo discente é, em sua maioria, pertencente à classe pobre. As/os estudantes que entraram pela ampla concorrência e estudantes cotistas no curso de Pedagogia da FEBF têm proveniências socioeconômicas muito semelhantes, configurando uma unidade da UERJ composta por estudantes pobres.

A escolaridade dos pais é outro dado importante para apresentar. Com relação as/os candidatas/os cotistas classificados no vestibular de 2021 do curso de Pedagogia da FEBF, 60% têm pais com ensino fundamental, 40% têm pais com ensino médio, 1,6% não responderam e nenhum das/os estudantes têm pais com nível superior<sup>104</sup> (UERJ, 2022d). Os dados das/os classificadas/os não cotistas quanto à escolaridade dos pais são: 46,9% têm pais com ensino fundamental, 43,8% têm pais

---

<sup>104</sup> O DataUERJ não especifica se o nível de escolaridade é completo ou não.

com ensino médio e 7,8% têm pais com ensino superior (UERJ, 2022d). Esses dados mostram que o perfil do corpo discente quanto à escolaridade dos pais, assim como de renda, é semelhante. Mas, uma diferença é perceptível: há estudantes não cotistas que possuem pais com nível superior; enquanto nenhum estudante cotista tem pais com nível superior. A entrada de estudantes cotistas na universidade, como as sujeitas da pesquisa, pode configurar a primeira geração universitária e com título de ensino superior nas famílias delas, podendo vir a se estabilizar na classe média, por ascenderem a profissões de nível superior.

Após a criação da FEBF, a partir dos anos 1990 foram criados os *campi* de Resende (Faculdade de Tecnologia, 1992), Nova Friburgo (Instituto Politécnico do Rio de Janeiro, 1993), Ilha Grande (Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável, 1995), Zona Oeste (Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, 2005- que em 2022 foi incorporada a UERJ<sup>105</sup>), Teresópolis (Departamento de Turismo, 2008) e Petrópolis (Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 2013) (REZNIK et al., 2019). Além desses *campi* citados e do Maracanã, segundo o site da UERJ, ainda existem os *campi* Biomédico I, Biomédico II, Biomédico III. De unidades externas, a Fonseca Teles, Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) e Casa de Leitura Dirce Côrtes Riedel. Como parte da UERJ, também tem o Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE) e o Hospital Universitário Reitor Hesio Cordeiro (HURHC)<sup>106</sup>. Atualmente, considerando todas as unidades, a UERJ possui 56 cursos de graduação, 65 cursos de mestrado e 46 cursos de doutorado (UERJ, 2022).

Após essa breve contextualização sobre a história da UERJ e da FEBF, é necessário abordar o território em que está localizada a FEBF e como as mulheres entrevistadas percebem e vivenciam a universidade localizada na Baixada Fluminense.

---

<sup>105</sup> <[http://www.uezo.rj.gov.br/mais\\_noticias/2022/03/uerj-em-campo-grande.html](http://www.uezo.rj.gov.br/mais_noticias/2022/03/uerj-em-campo-grande.html)>. Acesso em: 23 jan.2023.

<sup>106</sup> Mais informações sobre a localização das unidades em: <https://www.uerj.br/como-chegar/>

#### 4.2 “Tem uma identidade. [...] A FEBF é diferencial” (Carolina<sup>107</sup>): vivências cotistas em uma universidade na Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense possui quatro instituições públicas que oferecem cursos de nível superior: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ- campus Nilópolis, Duque de Caxias e Paracambi), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ- campus Xerém) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ- campus Nova Iguaçu). Contudo, a oferta de cursos é reduzida, como mostra o Quadro 3 e por isso a questão da interiorização da UERJ para o município de Duque de Caxias deve ser discutida com maior enfoque.

A maioria dos cursos de graduação nessas universidades são licenciaturas. Somente a UFRRJ que oferece uma gama maior de cursos, mas ainda assim boa parte são licenciaturas. Em nenhuma dessas universidades são oferecidos cursos da área de saúde, como medicina e odontologia, geralmente com maior procura e número de candidatas/os muito maior que as vagas. Quanto às engenharias, há apenas um curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica oferecido pelo IFRJ - campus Paracambi.

Quadro 3- Instituições públicas que oferecem cursos de graduação na Baixada e os cursos oferecidos.

Instituição/ Campus	Cursos oferecidos
IFRJ/ Paracambi	Bacharelado em Engenharia Mecânica
	Licenciatura em Matemática
IFRJ/ Duque de Caxias	Licenciatura em Química
IFRJ/ Nilópolis	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Matemática
	Bacharelado em Produção Cultural
	Bacharelado em Química
UFRJ/ Xerém	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Industrial
	Biofísica
	Biotecnologia
	Nanotecnologia
UFRRJ/ Nova Iguaçu	Administração
	Bacharelado em Turismo
	Licenciatura em Matemática
	Ciência da Computação

<sup>107</sup> Entrevista com Carolina.

	Licenciatura em História
	Bacharelado em História
	Licenciatura em Letras (Português/ Literaturas)
	Licenciatura em Letras (Português- Espanhol/ Literaturas)
	Licenciatura em Geografia
	Bacharelado em Matemática
	Direito
	Pedagogia
	Ciências Econômicas

Fonte: Autora (2023).

Além da discussão tecida acima, a criação de *campi* na periferia- ou na margem (hooks, 2019b) - deve ser discutida, pois a localização da FEBF é importante para as sujeitas da pesquisa. Os dois primeiros campi da UERJ criados fora do eixo “central”- centro (hooks, 2019b) - são localizados fora do município do Rio de Janeiro.

Antes de prosseguir, é necessário tecer alguns comentários sobre o território. Para Haesbaert (2007), o território, a partir da análise etimológica da palavra, tem uma dupla conotação- material e simbólica:

[...] aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreoterror* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo - especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no "temtorium" são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva "apropriação".

Território, assim, em qualquer acepção, **tem a ver com poder**, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação ("possessão", "propriedade"), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do "vivido", do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2007, p. 20- 21, grifo nosso)

Portanto, território tem uma estreita relação com poder, não só o político, de dominação, mas ligado à subjetividade das pessoas inseridas em um território e as “marcas do ‘vivido’” (HAESBAERT, 2007, p. 21) o que confere multiplicidade, diversidade e complexidade ao território (HAESBAERT, 2007). Essa apropriação, que comenta Haesbaert (2007), auxilia no entendimento da importância de uma universidade pública localizada no território da Baixada Fluminense na vida das

mulheres negras, cotistas e periféricas entrevistadas, conforme observamos nos excertos a seguir:

*Gente, assim, é ótimo porque é **próximo**, próximo entre aspas porque da minha casa é meia hora, 20 minutos, 30 minutos da minha casa até aqui. É, assim, antes de eu ingressar e entrar mesmo, conhecer de fato, é assim, eu sofria até preconceito porque “ah você estuda na UERJ”, aí todo mundo achava que era Maracanã, aí quando eu falava na FEBF, aí todo mundo “ah, tá” ou então “nem sabia que tinha FEBF”. Eu também não sabia, mas para mim assim, **eu tento até dar mais importância aqui, à FEBF daqui da Baixada**, apesar de eu gostar muito da UERJ Maracanã, é mais eu acho assim muito importante, **muita gente que mora na Baixada ainda não sabe que aqui tem**. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Cara é maravilhoso [risos]. Em todos os aspectos. Primeiro porque é **perto da minha casa**, eu gasto uma passagem, já teve dias de eu ter que ir andando e tá tudo certo. E é isso, é perto de tudo e é uma **universidade que me abraça muito e eu acho que se eu fosse para o maracanã não teria esse, essa afetividade que a gente tem aqui na FEBF**, né. E aí é aquilo, são pessoas que também moram na Baixada e aí a **gente tem histórias de vida que são meio que parecidas**, então isso vai contribuindo para a sua formação e para as pessoas que tão ao seu redor. Para as pessoas, para o povo, né. E é isso eu morro de amores pela FEBF [falando sorrindo]. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*[...] foi de propósito que eu escolhi a FEBF. De estar na FEBF. E por ser em um local que é periférico, **um local meu**. [...] **se eu estivesse em outra, mesmo que fosse na UERJ, no campo principal que seria Maracanã, não seria a mesma coisa**. FEBF é praticamente como se fosse, **acolhe muito**, é um sentimento mesmo que eu tenho que parece que acolhe todo mundo. É um tipo de... porque claro que você tem sua formação, tem o diploma, mas é uma outra questão. Acho que vai além da formação. **Tem uma identidade**, não sei, não sei explicar. Mas é uma coisa diferencial. **A FEBF é diferencial**. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Nossa, totalmente diferente, né [risos]. Totalmente diferente. Assim, **a sensação mais é que eu tô em casa mesmo**, eu acho que **se eu tivesse, sei lá, no Maracanã, com certeza o clima lá ia ser diferente**. Porque eu lembro, fico pensando, eu lembro que quando, na época quando eu ia ver a lista, se saísse meu nome nos pedidos de isenção, eu lembro como eu me comportava para ir nesses lugares, eu mesma. Ah, eu vou na Unirio, eu vestia a melhor roupa, só para ver lá se eu conseguia a isenção ou não. A gente é criada formada nessa ideia, né, **na cidade vai todo mundo, cada dia vai com uma roupa diferente**. Tinha essa ideia.[...] entrando na universidade, nossa a FEBF, o primeiro impacto: “nossa, é um Brizolão, eu estudei em um Brizolão, inaugurei um Brizolão”. Aí olhei assim: “como será essa universidade?”. Depois aquilo ali vai se desconstruindo tudo e ali para mim era como se fosse uma casa, **minha segunda casa**. Se eu fosse para o Maracanã, cursei alguns cursos no maracanã: “ah, não é a mesma coisa”. [...] sei lá, **é um impacto tão grande de como você valoriza aquele lugar, é como você pertencer mesmo aquele lugar**. Aquilo ali sempre foi seu, você nunca frequentou porque você não quis. Não é como você vai em outro lugar e fica: “isso aqui não é para você, você tá fazendo o que aqui”. Entendeu? É ao contrário, é o inverso. [...] fora que é uma questão muito mais, assim, é política, de que você tá fazendo num lugar e você depois sair de lá e fazer para aquele lugar também, você sair dali formada, **o que eu posso melhorar mais ainda para as pessoas todas entrarem porque muitos ali em torno da FEBF, por ser um lugar periférico, ser localizada num lugar periférico, muita gente se sente que não pertence aquele lugar**. Lá tem um evento, acho que vai até acontecer agora, a feijoada dos pretos velhos, que a gente chama a comunidade para entrar e muita gente fala: “eu posso entrar aí?”. A*

gente já vem com isso: “eu posso entrar aí?”. Não, aí é para não sei o que. Muitos ali no entorno tem esse pensamento, como eu tinha também quando eu visitava outras universidades. Quando eu cheguei na FEBF é outro viés, é outra coisa. É a segunda casa mesmo. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

Ah, eu acho muito bom. Eu acho muito bom porque é **perto da minha casa**. Eu acho que **coloca a baixada no mapa porque as pessoas parecem que elas não enxergam, não enxergam a baixada**. Inclusive eu acho que deveria ter um CAP aqui também. Eu já até comentei isso em sala de aula algumas vezes que eu não consigo entender porque em Caxias tem um campus da UERJ e não tem um CAP da UERJ. Só tem um CAP da UERJ no Rio Comprido. E as crianças? Vamos dar ensino de qualidade? Vamos. **A gente não começa a parede pela metade, a gente começa pela base. E a gente não tem um CAP da UERJ, acho que deveria ter um CAP aqui**. Um CAP próximo a cada campus [...] Mas eu gosto muito de estudar aqui, na Baixada. Já pensei em puxar matéria, pegar uma disciplina no Maracanã e tal, mas agora não dá, **não tem condição de me deslocar**, então, porque aqui, como eu falei, **tendo um campus próximo aqui em Caxias, pego um ônibus só, já é complicado o deslocamento imagina se eu tivesse que ir para o Maracanã**. [...] Acho que deveriam ter mais campus de outras universidades. Em mais cidades da Baixada: São João de Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu. **Toda cidade tinha que ter uma UERJ**. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

É diferente até porque **o que eu imaginava de uma universidade não é o que tô vivendo. Eu imaginava estar numa universidade grande e fora da Baixada**. Aí quando a gente fala para alguém: “ah, tô na UERJ e tal”. Até quando eu encontrei com alguns professores antigos: “tô na UERJ”. Ai eu falo: “na FEBF em Caxias”. Aí já muda totalmente [risos]. A gente fala UERJ e as pessoas já imaginam aquele mundo no Maracanã. Mas assim, **para mim tá sendo melhor porque eu sou uma pessoa muito tímida, meio retraída e eu acho que no Maracanã eu iria me sentir muito excluída, não porque as pessoas iriam me excluir, mas acho que eu mesmo**. Só que aqui na FEBF não. Eu consigo me enturmar melhor com as pessoas, não o suficiente ainda. Mas já tenho algumas amizades, lá eu acho que estaria totalmente perdida até pelo tamanho. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)

Não tinha como, tipo, eu não sei como eu ia fazer. **Acho que qualquer universidade que eu passasse no Enem, que fosse fora de Caxias, eu acho que eu não ia conseguir**. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Aí eu fui e achei que não ia passar, passei, graças a Deus, aí eu fiquei me perguntando: “e agora, como é que vai ser?”. Aí eu fui, liguei para o meu pai, conversei com meu pai, porque eu não tinha muita roupa direito e eu sabia que na universidade também não era, é, não tinha uniforme. Aí eu falei: “pai, eu preciso de calça porque eu não tenho calça jeans, me leva pra comprar calça jeans”. Aí ele foi e me levou e comprou calça, aí compramos umas blusinhas, algumas coisinhas. Porque eu não tinha muita coisa, era uma pessoa super humilde. Aí tinha algumas coisas que faltavam né, aí eu ficava insegura porque a gente sempre tem um deslumbre da universidade. **Aí era um deslumbre que eu achava que tava muito longe da minha realidade, aí eu cheguei da FEBF e vi um monte de pessoas iguais a mim** [risos de felicidade, satisfação e um certo alívio]. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

O que tem em comum em todos os relatos acima é o sentimento de pertencimento ao território em que é localizada a FEBF e na própria Universidade, o que fica bastante evidenciado na fala de Carolina quando diz que é “um local meu”, reivindicando que aquele território pertence a ela, que ela faz parte dele. Há um

sentimento de afetividade que tem muita relação com o pertencimento territorial e o fato de se sentir acolhida, como podemos observar quando Marielle diz que a Universidade “abraça muito”. Esse encontro de pessoas com vivências semelhantes e que também moram na Baixada Fluminense tem um papel fundamental para que a FEBF seja um “diferencial”- como Carolina afirma ser - na vida delas.

Carolina é uma das entrevistadas mais animadas quando fala sobre a FEBF. Em um dos momentos marcantes da entrevista em que ela fala sobre as relações interpessoais na FEBF e diz que não há diferença de tratamento entre as pessoas de toda a comunidade da Universidade, embora saiba que tenha responsabilidade de nível diferencial para cada pessoa. A isso ela acrescenta que a FEBF “é um quilombo”. Quando ela expressa dessa maneira o sentimento que tem na FEBF, lembro-me do conceito de quilombo da Beatriz Nascimento:

Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude a associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra. (NASCIMENTO, 2021, p. 166)

O quilombo pode ter acabado na época da abolição da escravidão, mas continua como forma de resistência, mesmo que não sofra o mesmo tipo de opressão e perseguição (NASCIMENTO, 2021). Com isso, com a visão das intelectuais entrevistadas, a FEBF passa a ser um local de resistência. É perceptível que o território é fundamental para isso: na Baixada Fluminense a maioria das pessoas são negras. Por ser uma universidade localizada em Duque de Caxias, em uma área menor que a do campus Maracanã, por exemplo, há uma aproximação que faz com que as pessoas negras se sintam bem dentro de um lugar que foi negado para suas/eus ancestrais. E hoje, essas mulheres estão ali reivindicando o lugar que sempre foi delas, resistindo à toda forma de opressão.

Maria, Luíza, Carolina, Marielle e Beatriz, em seus relatos, fazem comparações entre a FEBF e a UERJ campus Maracanã - todas exaltam e valorizam a experiência que vivem na FEBF e acreditam que estão no local certo- o local delas, em elas se sentem bem e “em casa” - como afirma Carolina. Luíza compartilha que foi algumas vezes ao Campus Maracanã para levar trabalhos do irmão - na época ele era

estudante de direito na UERJ - e percebia os olhares “tortos” direcionados a ela, enquanto que na FEBF ela não sentiu isso – ao contrário, sentiu-se acolhida.

Maria também compara a experiência na FEBF com a que teve na Unigranrio, universidade particular localizada no bairro 25 de agosto, em Duque de Caxias, quando cursou alguns períodos de Letras. Essa comparação foi feita com relação às informações que teve na FEBF e à formação com olhar crítico para sua própria realidade e para a realidade da/o estudante. De acordo com Maria, “o pouco que eu estudei lá não teve tanto significado como estou tendo aqui, como está tendo aqui na FEBF para mim” (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022).

Na FEBF, outro ponto que faz com que elas se sintam pertencentes à Universidade é porque há uma identificação com seus pares que vai além das questões de classe e território, perpassa o gênero e, principalmente, a raça, como comenta Marielle no trecho da entrevista abaixo:

*[...] depois que eu entrei na universidade **comecei a entender meu corpo e tal, eu comecei a pensar que toda essa minha trajetória ela tinha sido violada, sabe? Tipo, a minha flexibilidade social tinha sido afetada **por conta do meu espaço, do espaço de onde eu vim, por conta da minha cor, por conta do meu gênero, por conta da minha família** e tal e tudo isso foi englobando ali e impactando em mim e eu só fui ver isso dentro da universidade. E aí, só que a cor era algo que me impactava um pouco mais porque eu acho que **antes da gente falar sobre o gênero, o lugar, a gente vai colocar a cor em tudo, né. E aí eu comecei a ter essa percepção de mim aqui dentro. E de como eu era importante nos lugares, né, mas não só: “ah, você é uma pessoa importante”. Mas de fazer somar com outras pessoas e como isso também influenciava outras pessoas. E como a gente vai criando uma afetividade por conta da cor também, né.**** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*[...] Aí eu fui entendendo, **comecei dentro da universidade a entender a história, algumas coisas que outras pessoas negras também iam passando que eu não tinha essa noção**, sabe? E aí eu fui entendendo: “ah, por que ela é assim?”. Aí eu fui entendendo: “ela é uma mulher negra, ela tem toda a razão de estar com raiva disso, com raiva daquilo, de estar sentindo isso, estar sentido aquilo”. **Aí eu fui entendendo isso na universidade. Eu acho que se eu não tivesse dentro da universidade eu com certeza não teria refletido sobre essas coisas, né?** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

Em poucas palavras, a fala de Marielle permite abordar três conceitos complexos: empoderamento, interseccionalidade e dororidade. O empoderamento aparece quando ela fala em somar e influenciar outras pessoas. A interseccionalidade quando ela percebe que há relação do cruzamento do território de onde ela vem, da sua família (classe), do seu gênero e da sua cor com o que ela chama de violação de

sua flexibilidade social. A dororidade é um conceito cunhado por Vilma Piedade no livro *Dororidade*, publicado em 2017, para explicar o porquê a sororidade promovida pelo feminismo das mulheres brancas não pode ser aplicado para as mulheres negras, por isso, “sai a Sororidade e entra a Dororidade” (PIEADADE, 2017, p. 46):

O caminho que percorro nessa construção conceitual me leva a entender que um conceito parece precisar do outro. Um contém o outro. Assim como o barulho contém o silêncio. Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa dor é Preta. [...]

Lugar- ausência designado pelo Racismo. É desse lugar que digo Não. Sororidade une, irmana, mas Não basta para Nós - Mulheres Pretas, Jovens Pretas. Eu falo de um lugar marcado pela ausência. Pelo silêncio histórico. Pelo não lugar. Pela invisibilidade do Não ser, sendo.

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

A Sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a Dor - mas, neste caso, especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor.

Sororidade, etimologicamente falando, vem de sóror- irmãs. Dororidade, vem de Dor, palavra- sofrimento. Seja Físico. Moral. Emocional. (PIEADADE, 2017, p. 16- 17)

Com isso, dororidade é um conceito capaz de explicar a afetividade que as mulheres negras criam entre si; a afetividade que essas mulheres entrevistadas encontram na FEBF na relação com as estudantes e professoras negras. Durante as minhas observações nas idas presenciais à FEBF no decorrer do ano de 2022, foi possível constatar a presença de grupos mono raciais. Não tenho a pretensão de dizer que não há grupos de mulheres brancas e negras, pois eles existem, mas há muitos grupos só de mulheres negras e só de mulheres brancas. Acredito que a dororidade pode ser um dos caminhos possíveis para entender a existência de grupos compostos exclusivamente com mulheres negras - elas entendem da mesma dor; a dor do cruzamento do preconceito de classe, preconceito com seus territórios, do sexismo e do racismo.

O que foi discutido acima a partir da fala de Marielle, ela entende após seu ingresso na FEBF, o que mostra a importância da FEBF no reconhecimento de identidades - e como elas estão conectadas, no autoconhecimento, na elevação da autoestima e na construção de uma autopercepção positiva na sociedade como uma

mulher negra e periférica. Além disso, para Maria, a FEBF foi fundamental para ela reconhecer sua identidade racial e cultural, perder a vergonha de dizer que mora em uma comunidade e identificar as situações de racismo que ela e sua família vivenciam e vivenciaram:

*Eu acho que essa questão, né, de que aqui eu achei uma identidade não, **reconheci minha identidade**, né, racial, cultural também. Assim, eu falo para muitas pessoas da minha experiência de que assim, eu moro na comunidade. Chamada Vila Operária, aqui próximo e **até entrar na FEBF eu tinha vergonha de falar que eu morava lá. Tinha muita vergonha de falar que morava em comunidade**, principalmente quando eu estudei na Unigranrio. Então assim, hoje em dia eu falo: “não, eu moro na Vila Operária, perto do Caxias Shopping”. Antes eu só falava perto do Caxias Shopping: moro perto do Caxias Shopping. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Eu na escola sofri racismo, muito racismo, não era brincadeira. **Depois que vim estudar na FEBF que fui perceber que não era brincadeira o que faziam comigo**. Não era brincadeira. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Meu pai também já sofreu, eu fui descobrir isso há pouco tempo, eu era criança, eu tinha nove anos. Eu fui descobrir ano passado que meu pai sofreu racismo. Que ele tinha sido acusado de estupro e pegaram ele, bateram nele, mas depois viram que ele era inocente, que foi outro cara que estuprou a mulher, só que a mulher apontou para qualquer, para qualquer um não, foi para um homem negro, parado, não sei onde ele estava, se estava em algum lugar, num bar, ela só viu um homem negro e apontou: “ah, foi aquele ali que me estuprou”. E ele, bateram nele, ele sofreu agressões graves aí depois descobriram que, eu só fui descobrir isso, foi o que, em 99, depois de 22 anos eu descobri. Se eu não tivesse entrado na FEBF, na UERJ, eu nunca ia me atentar a essas coisas, que foi racismo. E eu também, assim, no dia a dia, a gente vai percebendo: “ah, foi racismo aquilo ali”. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022)*

Não é só Maria que reflete e dá sentido, após o ingresso na FEBF, às situações vivenciadas. Marielle também comenta que a questão do cabelo era algo que ela não pensava sobre e quando indago se havia alguma situação em específico, ela compartilha que não refletia sobre o racismo e preconceito no geral:

*Sobre o racismo, preconceito em si, era algo pra mim que eu não tava ali, não tava nas minhas pautas de ficar pensando ou repensando, sabe? Durante toda a minha vida as pessoas comentavam sobre o meu cabelo. Eu não tinha tempo nem dinheiro para ficar alisando o cabelo. Às vezes eu tinha que ir do jeito que dava: trançava, fazia coque. E às vezes as pessoas comentavam sobre isso. E hoje para mim não é um problema andar desse jeito. Só que naquela época era. E eu não teria esse tipo de percepção se eu não tivesse entrado na universidade. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022)*

A FEBF também foi um local de desconstrução e conhecimento interior. Nesse processo o que foi fundamental para Carolina foi o fato de ter professoras negras, que ela considera referências e inspirações, principalmente quando é sobre assumir o cabelo. Quando pergunto se existia um momento na vida dela em que ela se percebeu uma mulher negra, ela diz que esse momento foi quando assumiu o cabelo na Universidade:

*Existe quando eu assumi meu cabelo, também foi o período no PVNC. Mas o PVNC, não foi no PVNC, foi na universidade, foi quando entrei na FEBF. Porque o que eu admirava, **com os conhecimentos que eu estava adquirindo ali, desconstruindo muita coisa na percepção do que vinha ser mulher negra, do que vinha ser mulher negra num país que a gente tá.** Eu fui vendo aquilo ali, essa minha percepção veio a partir do coletivo de Dandara, que era um coletivo que tinha na universidade filha de Dandara que a gente fazia oficinas nas escolas, um processo de empoderamento, palavra famosa. Mas processo de conhecimento mesmo, interior, como também aparência, enfim. Então, esse momento vem na universidade, quando eu entrei na FEBF porque eu admirava muito as professoras e eu tive um privilégio de entrar numa época que existia professoras negras, professora que eu admirava, que eu olhava assim: “nossa, que mulher”. Então isso inspirava, dava mais intuito, as alunas também, totalmente políticas, sabe? Tava ali falando sobre as suas vivências, então eu fiquei admirada. [...] As referências, as minhas referências foram mudando. Eu mesma quando entrei na universidade, eu falei assim: “ai, eu queria assumir”. Aí via assim uma colega minha assumir o cabelo e eu falava assim: “acho que não vou”. Eu não acreditava que ia conseguir deixar o meu cabelo natural. Eu falei assim: “não, não vou conseguir, não vai adiantar”. A gente vem da família, minha cunhada é cabelereira, ela que fazia meu cabelo, aquele padrão mesmo da chapinha, de alisar, aquela coisa meio patricinha que tem. [...] Eu nunca vou deixar meu cabelo natural. Fui deixando porque eu tinha medo do que as pessoas iam ficar me julgando, é um processo de conhecimento interior. Aí agora, com o tempo, fui deixando, fui cortando, aí **vi as meninas com trança, com turbante, isso foi me inspirando. E eu só vi isso na universidade, principalmente as professoras e minha colegas de turma, colegas de universidade, dando força.** [...] aí fui assumindo o cabelo aí hoje em dia todo mundo fala: “nossa, Carolina, seu cabelo”. Era curtinho aí foi crescendo. E todo mundo ficava: “hã, tá, tá bom, vai deixar o cabelo assim?”. Até minha mãe fala. Minha mãe fala assim: “ah, Carolina eu não tenho não, meu cabelo vai ficar assim [faz o movimento para cima, indicando que o cabelo ficaria para cima]”. E eu falei assim: “mãe, seu cabelo cresce para cima, mãe, a estrutura do nosso cabelo não é para baixo, é para cima”. Aí ela fala: “ah, não sei”. Você não tem aquele apoio da família, aquela coisa. **Mas ai eu fui empoderando, eu vi essa força dentro da universidade, dentro das minhas colegas e dentro das professoras. Essa admiração, as minhas referências foi das minhas amigas e das minhas professoras.** Então aquilo ali foi um momento que eu tive um start: “não, olha, eu tenho que assumir”. [...] Eu também inspirei minhas primas em volta, minhas primas também tem esse processo de passar química, de não assumir [...] Enfim, então, essa minha referência, essa minha inspiração vem das minhas colegas e professoras que eu admirava e admiro até hoje na universidade. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)*

O relato acima de Carolina nos ajuda a entender o tamanho do impacto que é ter professoras negras na vida de estudantes negras, cotistas e periféricas. Ainda não podemos falar em representatividade plena, pois se formos comparar a quantidade de professoras negras com a quantidade de mulheres negras no país, ainda estará muito abaixo do que deveria ser. Contudo, são imagens positivas como a dessas professoras que estimulam e auxiliam no processo de empoderamento. O apoio das colegas de turma também foi importante no processo das estudantes entrevistadas e isso também tem a ver com o conceito de Dororidade.

Além de todas as questões discutidas até aqui nesse encontro das sujeitas da pesquisa com a FEBF, a proximidade da Universidade à residência também aparece nas entrevistas como relevante, como dizem Luíza, Beatriz, Maria e Marielle em seus relatos. No caso de Marielle, ela afirma que, caso passasse para outra Universidade fora de Duque de Caxias, provavelmente não conseguiria cursar pela distância. Ou seja, a interiorização das unidades da UERJ é fundamental na vida dessas mulheres, não só no aspecto da proximidade da residência, mas também como um fator emocional e pessoal.

Luíza destaca outra importância da localização da FEBF: *“coloca a Baixada no mapa porque as pessoas parecem que elas não enxergam, não enxergam a Baixada”*. Uma universidade pública da dimensão da UERJ, quando vai para outros municípios, acaba colocando em evidência aquele território do entorno e isso tem uma potência muito grande, principalmente quando o campus trabalha com a comunidade. Um exemplo disso é dado por Carolina, quando ela comenta sobre a Feijoada dos Pretos Velhos, um evento na FEBF, mas que é para toda a comunidade do entorno o que rompe com a lógica do senso comum e da elite brasileira de que a universidade é para poucos. Na verdade, a Universidade tem que ser de todas/os.

Carolina também comenta da dúvida que teve quando viu que a FEBF é em um “Brizolão”<sup>108</sup>, pois tinha estudado em um e já tinha ido a outras universidades no município do Rio de Janeiro e percebeu a diferença. Depois que ingressou pôde desconstruir aquela visão, muito por conta do sentimento positivo de pertencimento ao lugar; nas outras universidades ela não se sentia bem-vinda. Ela vê também o ingresso na FEBF como uma questão política quando pensa no que fazer pelas pessoas daquele território para que tenham sentimento de pertencimento: *“o que eu*

---

<sup>108</sup> Nome por meio do qual ficaram conhecidos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) criados quando Leonel Brizola foi governador do Estado do Rio de Janeiro.

*posso melhorar mais ainda para as pessoas todas entrarem porque muitos ali em torno da FEBF, por ser um lugar periférico, ser localizada num lugar periférico, muita gente se sente que não pertence àquele lugar”* (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022). Essa afirmação de Carolina é potente e tem relação com o conceito de empoderamento abordado no capítulo anterior: uma vez que ela já está em processo de empoderamento, ela pensa em como ajudar outras pessoas da comunidade nos processos de empoderamento.

Algo que apareceu bastante nas entrevistas foi o desconhecimento da FEBF para as sujeitas da pesquisa e para as pessoas moradoras do entorno, antes de estudarem na universidade. Como afirma Antonieta, “a Baixada é muito estigmatizada”, só ouvimos as pessoas falando mal e não apontam as coisas boas que acontecem, que movimentam esse território potente.

A entrevistada Beatriz comenta que tinha o desejo de fazer a graduação na UFRJ, mas que sua visão quanto à UERJ mudou quando estudantes da FEBF foram à escola em que ela estudou do ensino médio - de formação de professores - e falaram sobre a universidade:

*Eu estudei minha vida toda em escola pública, desde o meu pré até o ensino médio e agora na FEBF. Aí no meu último ano do ensino médio foi um grupo lá da FEBF, um pessoal da geografia, da matemática e acho que da pedagogia também. Foram lá dar uma palestra para poder chamar os estudantes que estavam no último ano para poder ir para a FEBF porque estava com muitos poucos estudantes e se não me engano tinha risco de fechar. Aí eu nem sabia da existência até então. Aí deram papeis para a gente, mandaram a gente pesquisar. Eu pesquisei, eu já ia fazer mesmo o vestibular da UERJ e **para mim seria uma boa por ser mais próximo e porque eu estaria no meu lugar.** Eu me deslocaria para o Maracanã, assim, **tem pessoas que não tem a mesma vivência que eu e na FEBF eu encontrei muita gente com a mesma realidade.** Como eu moro em São Joao, mas é praticamente divisa com Caxias, eu só pego um ônibus daqui para FEBF e é muito mais prático para mim. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022, grifo nosso)*

A visita de estudantes da FEBF às escolas no território da Baixada foi fundamental para que Beatriz prestasse o vestibular da UERJ para a FEBF, pois ela não sabia da existência de uma unidade da UERJ na Baixada e essa localização foi decisiva em sua decisão. Iniciativas como a de projetos de extensão com a presença de estudantes da FEBF são importantes para a comunidade do entorno conhecer a unidade, assim como o evento “*Aprendendo a conhecer a Agenda 2030: educação e Empoderamento*”, promovido no ano de 2022 na FEBF e organizado pelo Núcleo de

Pesquisas sobre Mulheres Negras, Cultura Visual, Política e Educomunicação em Periferias Urbanas (Afrodiásporas). Nesse evento, havia uma atividade voltada para estudantes do ensino médio e 9º ano do ensino fundamental II das escolas do território ao redor, o *FEBF de portas abertas* em que a Universidade foi apresentada para as/os estudantes. Além dessa atividade específica para estudantes da escola básica, havia outras que eram abertas para todo o público interessado, como Oficina de grafite.

Até aqui tive o intuito de discutir a importância da interiorização da UERJ na Baixada Fluminense e como a localização nesse território é importante em diversos aspectos da vida de mulheres negras, cotistas e periféricas, com efeitos nas vidas delas, das famílias e do entorno. A vivência das entrevistadas sugere que na FEBF há uma política de permanência que vai além da dimensão financeira e que não é regulamentada por lei. Essa política acontece nas relações interpessoais das estudantes com toda a comunidade da FEBF e com tudo o que estar na FEBF e no território da Universidade ensina além do conteúdo da graduação: pertencimento racial e territorial, empoderamento, reconhecimento e reforço de uma identidade negra afirmativa, conhecimento interior, desconstrução e autoconhecimento.

Há algo ainda relevante para discutir que é o fato dessas mulheres morarem em periferias e terem diversas histórias de vida que nos permitem entender o contexto do território em que elas vivem, não só do território em que elas estudam. O que elas vivenciam nesses territórios da periferia impacta diretamente como elas se veem, veem os outros e a Universidade. Além disso, em alguns relatos, essa vivência na periferia impacta diretamente em suas trajetórias na FEBF.

Para dar continuidade à discussão, antes é necessário fazer uma consideração quanto à definição de território dada por Haesbaert (2007), a partir de uma afirmação de Milton Santos no livro *Espaço do Cidadão* (2007): de que cada mulher/homem vale pela sua localização no território:

Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto *um lugar* vem a ser condição de sua pobreza, *um outro lugar* poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que de fato lhe faltam. (SANTOS, 2007, p. 107, grifo do autor)

Milton Santos afirma que cada mulher/homem vale pela sua localização no território (SANTOS, 2007). Cabe ressaltar que o autor só tece a discussão em termos da classe, mas o seu discurso é aplicado para além da classe, considerando raça e gênero, já que como venho discutindo em capítulos anteriores, no Brasil, há uma estrita relação entre pobreza, morar em periferias e o pertencimento racial/ cor da pele negra. Nos trechos das entrevistas a seguir, quando pergunto como é ser moradora de periferia, as sujeitas da pesquisa apontam as vantagens e desvantagens e como isso impacta suas vidas:

*[...] É, ser moradora assim...pra mim, agora, hoje que eu tenho, assim depois que eu entrei na universidade, tô tendo a noção, do que que é, é muito, por um lado, eu não vou romantizar falando: "nossa, guerreira, conseguiu". **É muito difícil porque ainda mais eu, uma mulher negra, entendeu, é muito difícil, não só para a vida profissional, a vida pessoal também.** A gente começa a pensar no que tá ao nosso redor, a gente começa a ficar triste, começa a ficar desesperada porque muitas pessoas não enxergam o que a gente enxerga, assim depois que a gente começa a estudar, a ler textos de forma crítica, então muita gente não enxerga o que tô enxergando então às vezes isso me entristece [...] não tem noção sobre o racismo [...] (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Marielle: [demora um pouco para começar a responder] Nossa, essa pergunta... [fica mais um tempo pensando]. **Eu acho que é complicado pela falta de acesso que a gente tem de tudo: questão cultural, a questão educacional - que às vezes é bem precária.** Mas é um lugar que eu não sairia.*

*Pesquisadora: Você diz da periferia toda ou de onde você mora especificamente?*

*Marielle: De onde eu moro especificamente. **Eu acho que a cidade em si, por mais que careça de tudo, é um espaço que eu gosto de estar. E eu acho que quando você começa a entender o seu espaço e a potência do seu espaço você começa a enxergar aquele lugar de uma maneira diferente.** Porque eu não acho, a gente carece porque querem que a gente careça. Entendeu? Não é porque a gente está tendo falta de pessoas que queiram crescer na vida, queiram isso, queiram aquilo, porque lá é um lugar de pessoas que são assim, acho que é porque eles não dão acesso para que a gente faça essas coisas. **Eu enxergo o potencial dessas pessoas, o meu potencial, o potencial da minha família, dos meus irmãos, então acredito nisso, acredito nessa cidade, acredito nessa minha cidade** e eu tô aqui, entendeu? (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Ah, é muito difícil, muito difícil. Você, negra e periférica e mãe solo, **pode-se dizer porque ele é ausente em tudo, é muito difícil.** Muito difícil mesmo. Tudo é mais difícil. De conseguir emprego, processo seletivo, tudo mais difícil. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Eu assim, eu **acho que tem muito racismo, né. Não é só o fato de você ser moradora de periferia, junta a cor da pele, então é difícil pra tudo.** Até mesmo para conseguir um emprego numa loja de shopping, tá difícil. Eu só consigo se tivesse outra característica, se fosse aquela negra da cinturinha fina, do bundão grande, toda, como é que se fala? Minha filha fala, como é que é? Estilosa. Tem que ser estilosa. **O preto, uma mulher como eu, uma***

**negra como eu, não tem, não é bem vista.** (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

É um extremo [risos]. Têm as partes boas, as partes muito boas e tem as partes ruins que a gente sabe como é o caso, né. Quando tem, **lembro muitas vezes quando eu ia para a FEBF: “olha, não vai dar para ir hoje porque teve um tiroteio, não deu para chegar”.** “Ah, não, olha já tá dando a chuva, meu tênis alaga, não dá nem para sair, nem entra nem sai”. Enfim, mas também eu me sinto privilegiada de ser uma mulher periférica que mora num lugar periférico porque, por exemplo, ali em Caxias tem a feira de domingo de Caxias, gente, aquilo ali é um patrimônio. Ali você vê de tudo, você vê de tudo e você vê que a comunidade é um outro viés, **é uma visão para além do chão, do território da universidade. Ali é faculdade de pessoas, de gente, você vê pessoas criando as pessoas, batalhando, as pessoas lutando, as pessoas fazendo, cada coisa incrível [...]. E as pessoas o tempo todo fazendo cultura, mesmo que inconsciente, mas o tempo todo ali eu tenho um privilégio dessa parte de ser uma mulher periférica.** O que se fica mais vago que é parte triste é a parte de **falta das políticas, né, falta de interesse, né, do poder público também de olhar para os lugares periféricos e falar: “olha a potência desse lugar, quanta coisa a gente pode construir juntos”.** E fazer o bem para todos, não só para um, mas para o coletivo todo. Para aquele que ganha bastante, que tem uma empresa enorme, desde o que tem uma empresa enorme a aquele que tá ali trabalhando, na parte baixa da pirâmide. Então é a parte triste da periferia é essa. Mas o restante, a alegria, cultura, conhecimento, é outro viés. Acho que tem mais partes boas que partes ruins. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

Olha, para mim está sendo bem difícil porque eu tenho que acordar muito cedo por causa que só tem um ônibus que vai para lá e aí esse **ônibus passa a hora que ele quer.** É muito difícil. Aí às vezes eu me atraso para poder ir. **Porque às vezes você sai cedo, mas o ônibus não passa.** E tem como eu ir até trem até Caxias só que chegar lá eu tenho que ou pegar outro ônibus aí gastar mais passagem ou ir a pé. Aí quando eu vou de ônibus eu tenho que soltar no Carrefour que é na pista e ir andando até a faculdade. Aí eu faço isso. Ou quando sobra passagem, que eu sei que vai sobrar nos meus cálculos, aí eu pego dois ônibus para poder ir para a faculdade. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

[...] Eu moro em comunidade, na Vila Ideal então eu cresci brincando na rua, sabe? Eu cresci, a violência não é como é hoje, então **era maravilhoso ser moradora de periferia quando eu era criança. E não é legal ser moradora de periferia hoje** em qualquer ponto do Rio de Janeiro hoje em dia, porque a violência está em todo lugar, em vários bairros. [...] Então, **eu gosto de tá aqui, a Baixada é povão, a Baixada acolhe as pessoas, sabe?** Tem a 25 de agosto que te olha meio torto, mas tirando isso, a Baixada, morar em Caxias é muito bom, eu gosto de morar em Caxias. **Eu acho que os políticos deveriam olhar mais, fazer mais o trabalho deles,** mas isso aí é nível do Brasil. Infelizmente isso é o que a gente vê no Brasil todo, mas eu gosto de morar na Baixada. [...] (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

Cara, até que o local onde eu moro é um local mais tranquilo. Era, né, porque eu morava com a minha mãe, aí agora eu moro com a minha namorada. Mas onde eu estudava sempre foi um lugar mais tranquilo. Aqui, onde eu moro atualmente, já foi mais perigoso, no momento é tranquilo também, mas às vezes dá uns pipocos. Teve até uma vez, um cenário muito louco, quando eu tava aqui na casa da mãe dela porque os policiais entraram, entraram mesmo dentro da casa dela, bateram nos irmãos dela, ameaçaram matar, ameaçaram a gente, pegaram a faca falando que ia matar ele, foi assim, uma coisa de louco. Foi expulsando todo mundo mesmo. A gente foi entrando e não sabia que eles estavam lá, estavam avisando, tinham rumores que a

*polícia estava rondando naquela localidade. A gente foi lá na casa da mãe dela porque a gente tava saindo na rua e escutou a voz da mãe dela chorando. Aí a gente foi e desceu a escada, nisso que a gente desceu tinham uns dois policiais do Choque. Estavam dois no quarto com o irmão dela e o outro na porta com o fuzil enorme e a gente entrou: “passa, passa para cozinha e cala a boca”. E saiu enfiando todo mundo dentro da cozinha. Aí depois foi chegando o irmão dela, da minha namorada que é pequeno e a filha dela, chegaram da escola e entraram. Até então eles não sabiam o que estava acontecendo. Eles entraram e já saíram empurrando eles, as crianças, botou todo mundo na cozinha. Aí virou para o irmão dela que é pequeno, tem oito anos de idade: **“se você crescer e virar um merda igual o seu irmão a gente vai te matar ou a gente vai matar ele”**. Tipo assim, traumatizaram o garoto. Até hoje ele tá com trauma. Qualquer barulhinho que ele escuta ele fica aterrorizado. Até então eu nunca tinha vivido isso porque no local quando eu morava com a minha mãe, que era um bairro mais tranquilo não tinha assim, invasões. Aí eu vim morar com a minha namorada e eu pude vivenciar melhor isso, toda essa parte trágica das pessoas que moram na periferia realmente vivem. Eu nunca descreditei que isso acontecia, das dificuldades que as pessoas enfrentavam, mas eu pude ver com meus próprios olhos. Em questão de acessibilidade eu acho que poderia ser melhor as coisas, né, porque **questão de hospital a gente tem que ir para o hospital mais distante porque os que tem aqui não prestam: você é mal atendido. Lazer muito pouco, quando tem você tem que ir e voltar num certo horário senão você é assaltado ou qualquer coisa do tipo, se você tiver andando e o policial passar, alguém passar e te achar estranho vai te esculachar por isso** porque meu irmão mesmo, é mais homem, né, questão de homem preto, sempre fala que os policiais abordam eles de uma maneira diferente e tal. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022, grifo nosso)*

As diversas situações em que elas estão expostas, conforme os trechos das entrevistas acima, por serem mulheres negras e periféricas, como racismo; falta de acesso a educação, saúde, cultura e lazer; violência; racismo ambiental (enchentes) e dificuldades com transporte público mesmo morando em Duque de Caxias (passagens caras, escassez de ônibus e horários irregulares), configuram uma morte simbólica ou um assassinato indireto (FOUCAULT, 1999). Como aborda Foucault no livro *Em defesa da Sociedade* (1999), quando comenta que “o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém” (FOUCAULT, 1999, p. 306), ele explica o que de fato é morte em sua concepção:

Se o poder de normalização quer exercer o velho direito soberano de matar, ele tem de passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.

[...]

E pode-se compreender também por que o racismo se desenvolve nessas sociedades modernas que funcionam baseadas no modo do biopoder; compreende-se por que o racismo vai irromper em certo número de pontos

privilegiados, que são precisamente os pontos em que o direito à morte é necessariamente requerido. O racismo vai se desenvolver *primo* com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. (FOUCAULT, 1999, p. 306- 307, grifo do autor)

Discordo de Foucault quando ele usa o termo “pontos privilegiados” (FOUCAULT, 1999, p. 307) para falar dos locais em que o direito à morte é requerido, ou seja, onde imperará o racismo. Não há nenhum privilégio que possa ser associado ao racismo - só quando se fala nos privilégios da branquitude, que não é o caso. Mas concordo que há pontos, ou seja, territórios, em que há preponderância de uma política de morte. Territórios como os que as entrevistadas compartilharam: das periferias, das comunidades e da Baixada Fluminense.

Para Achille Mbembe, na obra *Necropolítica* (2018), o conceito desenvolvido por Foucault de biopoder não é suficiente para explicar essa política de morte que é diretamente relacionada com a raça. Por isso, Mbembe cunha o termo *necropolítica* e o desenvolve:

[...] propus que as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Tentei demonstrar que a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”. (MBEMBE, 2018, p. 71)

De acordo com Gomes e Laborne (2018, p. 4), “a periferia e favela como locais de moradia, são suficientes para que o extermínio seja decretado”. É o genocídio negro a que as pessoas negras estão sujeitas:

[...] os jovens negros trazem na corporeidade as características de uma raça ainda vista como inferior, violenta, perigosa. Se estiverem caminhando ou parados segurando o que quer que seja nas mãos, quer seja uma lata de óleo ou um cano para consertar um carro, se estiverem voltando da universidade ou de um baile funk, se estiverem conduzindo o seu próprio carro ou carregando o seu filho fruto de um casamento interracial em um supermercado, eles sempre serão considerados no imaginário social violento e racista como suspeitos número um. E serão vítimas de abordagem policial violenta, terão seus direitos como cidadãos negados, correm o risco de serem assassinados. **Eles têm a cor do medo.** Podemos nos perguntar: o que os jovens negros esperam dos órgãos de justiça? E da escola? Esperam ser reconhecidos, considerados e tratados como cidadãos e cidadãs de direitos.

Os jovens negros esperam que seja feito, de fato, justiça às suas denúncias e causas, superando tantas injustiças históricas que os segregam assim como segregaram os nossos antepassados. (GOMES e LABORNE, 2018, p. 21)

Histórias como a que contou Beatriz, quando a casa da mãe da namorada dela foi invadida por policiais e um deles falou para o cunhado de apenas oito anos de idade: “*se você crescer e virar um merda igual o seu irmão a gente vai te matar ou a gente vai matar ele*” (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022) o que gerou um trauma na criança - ou seja, uma experiência de morte simbólica - acontece todos os dias nas comunidades do estado do Rio de Janeiro, ainda mais no atual governo de Claudio Castro - governador reeleito em 2022 - que tem uma política de extermínio com ampla aceitação daqueles que não residem nas comunidades. Beatriz também comenta que se “*alguém passar e te achar estranho vai te esculachar por isso*” (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022). Ser estranho, nesse caso é ser negra/o, é ser o suspeito número um, como dizem Gomes e Laborne (2018).

São esses tipos de vivências na periferia a que as sujeitas da pesquisa estão submetidas. Haesbaert (2021) faz uma consideração de extrema relevância que complementa o que é discutido quando ele traz um pensamento de Frantz Fanon, do livro *Peles negras, máscaras brancas*, que é a zona do não-ser, habitada pelas pessoas negras, pois não seriam um ser:

[...] o negro não é um homem.  
Existe uma zona do não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma encosta perfeitamente nua, de onde pode brotar uma aparição autêntica. Na maior parte dos casos, o negro não goza de regalia de empreender essa descida ao verdadeiro inferno. (FANON, 2020, p. 22)

A zona do não-ser não tem, obrigatoriamente, uma relação geográfica, como afirma Haesbaert (2021), mas o autor utiliza a expressão “territórios de não-ser” (HAESBAERT, 2021, p. 212). Em concordância com sua afirmação, acredito que a periferia seria então pertencente a essa “zona do não ser” ou “territórios de não-ser” (FANON, 2020; HAESBAERT, 2021).

No curso *Para entender Achille Mbembe*, ministrado por Silvio Almeida e Julio Vellozo, o pesquisador e professor Silvio Almeida apresenta uma definição de território que tem relação com o ser e quando o território tem relação com o “não-ser”:

O território necessariamente tem que ter uma condição imaginária, os territórios são imaginados de alguma forma porque os territórios são lugares de criação de vida, são espaços de criação da vida, espaços de criação do ser, mas também espaços de criação daqueles que não podem ser ou que não devem ser ou aqueles que devem ser eliminados. (ALMEIDA, 2020, transcrição minha de vídeo-aula)

Apesar da periferia apresentar todos os problemas enunciados acima, Marielle, Carolina e Luíza veem coisas boas naquele território, sendo como Almeida (2020) diz, territórios que podem ter “criação da vida, espaços de criação do ser”. Marielle e Luíza dizem que não pretendem sair da periferia. Marielle vê potência e acredita que a carência de serviços é porque não dão o acesso para isso. Carolina vê potência também e dá um exemplo da feira de Caxias, dizendo que “é uma visão além do chão, do território da universidade”, ou seja, nesses territórios também tem conhecimento e cultura. Além disso, ela acredita que há falta de interesse de olhar para a periferia e ver o tamanho da potência do lugar. Luíza ressalta o acolhimento que tem na Baixada - exceto no bairro 25 de agosto, em Duque de Caxias, pois, segundo ela, lá “olham torto” para a periferia.

O que foi discutido em relação ao território é importante para entender como as intelectuais entrevistadas vivenciam as cotas na FEBF; quais os problemas que enfrentam, as estratégias de permanência elaboradas e as sugestões que elas pensaram e apresentaram no decorrer das entrevistas para aprimoramento da política de cotas na FEBF.

#### **4.3 “O que salvou foi a UERJ” (Antonieta<sup>109</sup>): Ações afirmativas na FEBF/UERJ e o pioneirismo no Brasil**

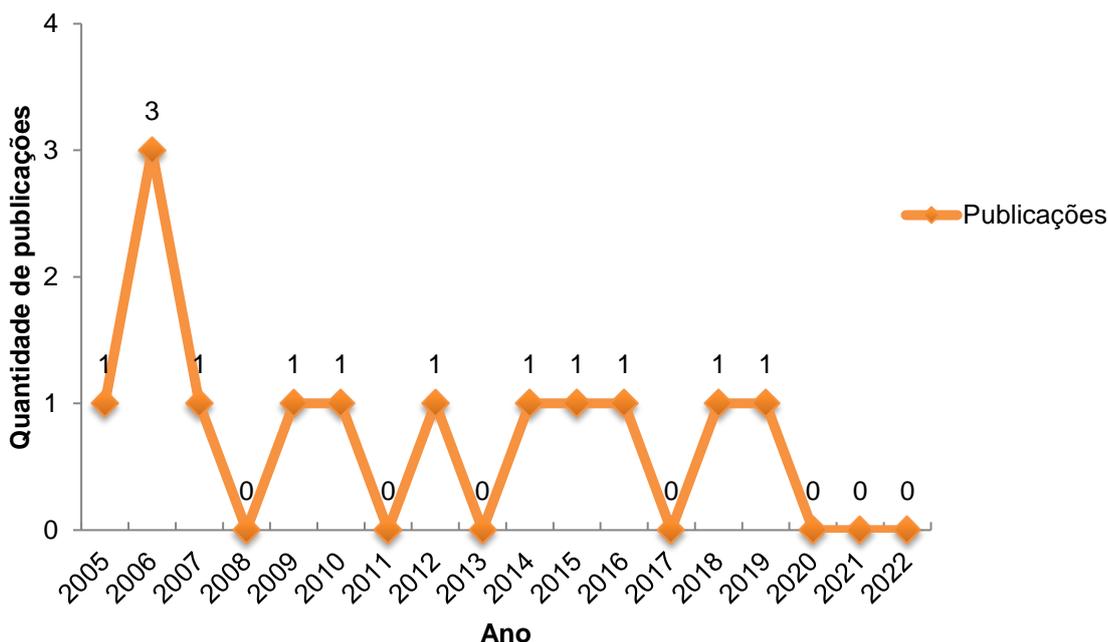
A história da política de cotas na UERJ é ampla, já que são 22 anos desde o surgimento da primeira lei. Entretanto, a partir de uma pesquisa com palavras-chave no google acadêmico, no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal CAPES) e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) são poucos os trabalhos acadêmicos que contam as experiências e vivências de cotistas negras/os na UERJ e nenhum aborda a vivência de mulheres negras cotistas especificamente, nem na FEBF.

---

<sup>109</sup> Entrevista com Antonieta.

Foram feitas duas pesquisas com as palavras-chave: UERJ+ Narrativas+ Cotistas Negros e UERJ+ Cotas Raciais+ Mulheres Negras. No total foram encontrados 13 trabalhos: três com estudantes egressos, oito com estudantes cursando a graduação, um com estudantes ingressantes e um com estudantes do último período da graduação. A distribuição dos anos de publicação é apresentada no gráfico da Gráfico 4. O primeiro ano que encontrei um trabalho foi 2005. O ano com mais trabalhos é 2006, próximo ao início da implementação das cotas na UERJ. Desde o ano de 2020 não encontrei trabalhos a partir da pesquisa com as palavras-chave acima. O trabalho publicado em 2019 foi desenvolvido em 2009. A maioria dos trabalhos tem mais de cinco anos e como veremos a seguir no histórico das cotas na UERJ, as ações afirmativas (inclui política de permanência e cotas) promovidas na UERJ mudou muito, o que resulta em vivências diferentes ao longo do tempo na Universidade.

Gráfico 4- Publicações sobre a vivência de estudantes cotistas negras/os na UERJ entre 2005 e 2022.



Fonte: Autora (2023).

Para este trabalho é essencial fazer um histórico da política de cotas em ordem cronológica com destaque para alguns pontos que são relevantes para esta pesquisa e que são apresentados na linha do tempo na Figura 7.

Figura 7- Linha do tempo com os pontos relevantes para a pesquisa.



Fonte: Autora (2023).

Para apresentar o começo dessa história, tomo como base, principalmente, a tese de doutorado de Elielma Ayres Machado, intitulada *Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior: Um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000- 2004)* defendida no ano de 2004, pois nos dá um panorama do contexto histórico e político completo desde os projetos de lei antes dos anos 2000 até as primeiras leis de cotas na UERJ.

A discussão sobre a implementação das cotas na UERJ iniciou em 1993 a partir dos projetos de lei nº 1600/93 e nº1622/93, apresentados pelo então deputado estadual Carlos Minc (na época do Partido dos Trabalhadores- PT/RJ), que tinham o objetivo de ampliar o acesso às universidades do Rio de Janeiro de pessoas negras, indígenas e carentes com a criação de cotas (PERIA, 2004).

Todavia, de acordo com Machado (2004), somente no ano de 2000 o projeto de lei nº 1653/2000 do governador Anthony Garotinho sobre reserva de vagas em universidades públicas estaduais para egressas/os de escolas públicas se tornou lei (lei nº 3.524/2000), apesar de ter sido arquivado o projeto de lei nº 1258/2000 do deputado Edmilson Valentim (que era do partido PC do B), projeto semelhante ao do governador, porém recebeu um parecer de inconstitucionalidade. O projeto de lei proposto por Anthony Garotinho, de acordo com Machado (2004), foi analisado por diversas/os membras/os da UERJ, como Diretório Central dos Estudantes (DCE), professoras/es, servidoras/es, conselhos universitários e conselho superior de ensino, administração central, entre outros, que elaboraram um relatório sendo contrários ao projeto.

Essas/es membras/os relataram que havia equívocos no projeto de lei em questão alegando ilegalidade das cotas segundo a CF/88, possíveis discriminações com as/os estudantes ingressantes pela reserva de vaga e preocupação com as possíveis vagas ociosas (MACHADO, 2004). As pessoas que elaboraram esse relatório reproduziam os argumentos daquelas/es contrárias/os às cotas; para eles a solução para os problemas da desigualdade seria melhorar a qualidade do ensino público e não reservar vagas no ensino superior. Acredito que conforme foi avançando a discussão sobre as cotas, houve uma maior aceitação da UERJ em relação às cotas. Isso mostra que a implementação das cotas foi um processo de luta; não foi fácil que a Universidade aceitasse. Para maiores informações sobre o relatório entregue ver Machado (2004).

Apesar de todas as objeções da UERJ, foi criada a lei nº 3.524 em 28 de dezembro de 2000 que “dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais” (RIO DE JANEIRO, 2000). O artigo 2º desta lei institui que, no mínimo, por turno e curso, 50% das vagas para acesso para cursos de graduação devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado ensino médio e fundamental em instituições públicas do Estado e/ou Municípios (RIO DE JANEIRO, 2000). Esta lei não especifica qual segmento do ensino fundamental os estudantes devem ter cursado em instituições públicas, o que acaba por produzir o entendimento de que deve ser todo o ensino fundamental. Além disso, nessa lei estudantes oriundas/os de escolas federais não têm direito a concorrer às cotas.

No ano de 2001, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) recebeu um projeto de lei nº 2490/2001, do deputado José Amorim (que era do partido Progressista Brasileiro), como emenda da lei nº 3.524/00 sobre cotas para pessoas negras nas universidades fluminenses (MACHADO, 2004). De acordo com a pesquisa de Machado (2004), José Amorim não teve dificuldade em aprovar o seu projeto, o que resultou na lei nº 3.708 de 9 de novembro de 2001.

A lei nº 3.708/01 instituiu cota de até 40% “para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense” (RIO DE JANEIRO, 2001). A lei não estabelece como deveria ser a identificação das pessoas negras. Cabe ressaltar os termos que a lei utiliza para se referir às pessoas negras: negros e pardos, o que contraria a ressignificação do termo “negro” pelo movimento negro e tampouco utiliza as denominações preto e pardo, que passaram a constar nas pesquisas do IBGE, também por reivindicações do movimento negro.

As leis nº 3.524/00 e 3.708/01 foram regulamentadas pelo decreto-lei nº 30.766 de 4 de março de 2002 e, com isso, entraram em vigor no vestibular de 2003 da UERJ e da UENF (MACHADO, 2004). De acordo com Machado (2004), entre os anos 2001 e 2003, na UERJ houve dez seminários sobre ações afirmativas e cotas.

Em 2002, a reitoria determinou a criação de uma comissão com membras/os de algumas faculdades e institutos da UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, representantes dos centros setoriais e colaboradoras/es (representados pelo PVNC, sub-reitoria de graduação, Educafro e Rede Nacional de Pré-vestibulares Populares)

para elaborar propostas para a permanência das/os estudantes que ingressassem por cotas no vestibular de 2003, com apoio financeiro e acadêmico (MACHADO, 2004).

Dentre as propostas elaboradas pela comissão formada, Machado (2004) destaca: 1500 bolsas somente para estudantes do primeiro ano com renda familiar de até cinco salários mínimos (haveria aumento contínuo a partir de 2004), concessão de tíquetes transporte e alimentação para estudantes que não recebessem bolsa, oferta de disciplinas como matemática, português, inglês e informática, aquisição de mais exemplares para as bibliotecas (incluindo atualização e informatização) e tutoria para estudantes com dificuldades nas disciplinas. Essas estratégias foram os primeiros passos que a UERJ deu na elaboração de uma política de permanência no ensino superior para ingressantes pelas ações afirmativas.

Machado (2004) destaca a atuação do PVNC e da Educafro: em comparação com o corpo docente, os representantes dessas duas organizações foram mais assíduos e, com isso, fundamentais para a política de cotas para pessoas negras na UERJ. A autora pensa que a mudança de posicionamento da Reitora sobre as cotas pode ser decorrência da efetiva participação de ativistas dos movimentos negros tanto nas reuniões quanto nos seminários sobre o tema.

Concordo com a autora: acredito que a implementação das cotas e os projetos de permanência de estudantes negras/os cotistas foram consequência da presença de representantes dos movimentos negros - destacando aqui aqueles dos pré-vestibulares sociais - que participaram e ainda participam nas discussões com toda a comunidade acadêmica. O avanço nas políticas de permanência na UERJ hoje - como ainda será discutido neste capítulo - é resultado de muita luta e extensiva participação do movimento negro, tanto no começo da política de cotas como atualmente. Como diz a entrevistada Maria, “[...] *tem que estar ali sempre na luta defendendo para que as próximas gerações também tenha acesso a isso porque é muito importante manter esse tipo de [política]*” (ENTREVISTA COM MARIA, 5 de abril de 2022).

Com o resultado do vestibular de 2003, pessoas, inclusive políticos, contrárias às cotas - principalmente contra as cotas raciais - deram entrada em medidas judiciais com argumentos como: inconstitucionalidade da classificação e da classificação de cor no Brasil (MACHADO, 2004). Um desses políticos foi o Flávio Bolsonaro, na época deputado estadual pelo Partido Popular (PP), que entrou com duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN): uma contra a lei nº 3.524/00 (que teve um parecer favorável e suspendeu a lei para o vestibular de 2004) e a outra contra a lei nº 3.708/01

(que foi indeferida) (MACHADO, 2004). Além das ADINs, candidatos do vestibular de 2003 também entraram com liminares discordando do resultado do vestibular de 2003, pois se sentiram prejudicados com o resultado (MACHADO, 2004).

As leis nº 3.524/00 e 3.708/01 começaram a ser rediscutidas com o seminário *Políticas de Inclusão Social - a reserva de vagas nas universidades públicas*, que ocorreu na UERJ em 2003. Com os debates, representantes da UERJ redigiram uma proposta modificando o percentual de vagas que seria destinado às cotas (MACHADO, 2004). Com isso, foi elaborada pela ALERJ a lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003 que substituiu as leis anteriores e, além de mudar os percentuais das vagas destinadas a estudantes cotistas, trouxe algumas modificações relevantes para discussão.

Esta lei estabelece que as vagas para ingresso na graduação sejam distribuídas aos seguintes estudantes carentes<sup>110</sup>: 20% para oriundos da rede pública de ensino (ensino fundamental II e ensino médio cursados integralmente em escolas municipais, federais e estaduais de todo o território nacional), 20% para pessoas negras/os e 5% para pessoas com deficiência e pessoas integrantes de “minorias étnicas” (RIO DE JANEIRO, 2003). Nessa nova lei, diferente das leis anteriores, as/os estudantes para concorrer em qualquer modalidade de cotas devem atender à condição de carência socioeconômica<sup>111</sup> definida nos editais dos vestibulares por uma renda bruta por pessoa da família inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo (em valores atualizados, no edital do vestibular de 2023, corresponde a R\$ 1.818,00). Além disso, estudantes de instituições federais passaram a poder concorrer às cotas na UERJ, diferentemente do que previa a lei nº nº 3.524/00.

A lei nº 4.151/03 admite a autodeclaração para pessoas negras e integrantes de minorias étnicas e deixa a responsabilidade da criação de mecanismos contra fraudes para a Universidade (RIO DE JANEIRO, 2003). Cabe ressaltar que na lei nº 4.151/03 é utilizado o termo negro e não mais pardo e negro, como na lei nº 3.708/01 e não especificam quais são as minorias étnicas.

---

<sup>110</sup> De acordo com a lei nº 4.151/03 estudante carente é “aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível socioeconômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais” (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 1).

<sup>111</sup> O edital do vestibular de 2023 utiliza carência socioeconômica no lugar de estudantes carentes, como dizia a lei nº 4.151/03.

O artigo 4º da lei nº 4.151/03 prevê o provimento imediato pelo Estado de recursos financeiros para a implementação pela UERJ de um programa de apoio destinado as/os cotistas (inclusive para estudantes que ingressaram pelas leis anteriores) para auxiliá-las/os na obtenção de resultados satisfatórios nas atividades da graduação (RIO DE JANEIRO, 2003).

Nessa direção, foi instituído pela Deliberação nº 43/2004 o Programa de Iniciação Acadêmica dos Cursos de Graduação (PROINICIAR) preferencialmente para estudantes cotistas, com o objetivo de “apoiar o estudante nos dois primeiros períodos da UERJ, de modo a garantir-lhe a permanência na Universidade, com aproveitamento, até a conclusão do curso” (UERJ, 2004, p. s.p). Nos dois primeiros períodos eram distribuídas bolsas de iniciação acadêmica<sup>112</sup> para estudantes cotistas que, sendo contempladas/os deveriam realizar ao menos 105 horas de atividade (instrumentais, oficinas e atividades culturais oferecidas em todas as Unidades Acadêmicas), sendo 15 horas, necessariamente, de acompanhamento acadêmico (UERJ, 2004). A renovação da bolsa no final do primeiro período estava condicionada a uma avaliação positiva da participação da/o bolsista nas atividades (UERJ, 2004).

A lei nº 5.074 de 17 de julho de 2007 alterou a lei nº 4.151/03, pois acrescentou nos incisos referentes a quem se destina a política de cotas e a percentagem de vagas reservadas para pessoas com deficiência e pessoas integrantes de minorias étnicas, as/os filhas/os de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados por conta de serviço (RIO DE JANEIRO, 2007).

Em 11 de dezembro 2008 foi promulgada a lei nº 5.346 que institui o sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro por dez anos (RIO DE JANEIRO, 2008). Esta lei define quem são as minorias étnicas que a lei nº 4.151/03 não definiu: as pessoas indígenas. Além disso, retira as pessoas indígenas da reserva de vagas para pessoas com deficiência e realoca para as vagas destinadas às pessoas negras. Ou seja, nessa nova lei a divisão da reserva de vagas é: 20% para pessoas negras e indígenas, 20% para estudantes oriundos de instituições públicas de ensino e 5% para pessoas com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados por conta do serviço (RIO DE JANEIRO, 2008). Cabe

---

<sup>112</sup> A quantidade de bolsas era compatível com “a destinação orçamentária e financeira do Estado para tal fim” (RIO DE JANEIRO, 2004, P. 1).

observar que na lei nº 5.346/08 é utilizado o termo capacitista “pessoas portadoras de deficiência” e não pessoas com deficiência, que já era utilizado nas leis anteriores e igualmente uma reivindicação dos movimentos e das lutas de pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que essa lei enumera, no artigo 3º, algumas ações direcionadas para estudantes cotistas que são dever do Estado:

Art. 3º É dever do Estado do Rio de Janeiro proporcionar a inclusão social dos estudantes carentes destinatários da ação afirmativa objeto desta Lei, promovendo a sua manutenção básica e preparando seu ingresso no mercado de trabalho, inclusive mediante as seguintes ações:

- I - **pagamento de bolsa-auxílio durante o período do curso universitário;**
- II - reserva proporcional de vagas em estágios na administração direta e indireta estadual;
- III - instituição de programas específicos de crédito pessoal para instalação de estabelecimentos profissionais ou empresariais de pequeno porte e núcleos de prestação de serviços. (RIO DE JANEIRO, 2008, s.p, grifo nosso)

A instituição do pagamento de bolsa-auxílio durante toda a graduação é uma novidade promovida pela lei de 2008. Além disso, diferentemente da deliberação nº 43/2004, que criou o Proiniciar, não há nenhum inciso que condicione o número de bolsas ao orçamento do Estado, o que pode ser interpretado como um momento de grande mudança na política de permanência na UERJ, pois todas/os estudantes que ingressassem pelo sistema de cotas teriam direito à bolsa-auxílio permanência.

Com a lei nº 5.346/08, o Proiniciar foi reformulado no ano de 2010 por intermédio da deliberação nº 43/2010 (UERJ, 2010). A partir desse documento, a bolsa-auxílio passou a ser chamada de bolsa permanência e assim como instituiu a lei vigente na época, o recebimento não estava condicionado à participação em atividades acadêmicas a mais. Em 2013, o ato executivo de decisão administrativa (AEDA- 034/ Reitoria/ 2013), de 23 de agosto de 2013, indicou que a bolsa permanência é destinada a atender alunas/os cotistas ou em comprovada situação de vulnerabilidade social e o seu valor é fixado pela/o reitora/o (UERJ, 2013).

Além disso, a AEDA-034 aponta os critérios para a concessão da bolsa permanência e para a continuidade do pagamento: a) ser cotista; b) ser estudante com situação de vulnerabilidade social comprovada; c) estar regularmente matriculado e inscrito em disciplinas; d) obter frequência de 75% no mínimo nas disciplinas inscritas e d) atender quando convocada/o para comprovar carência socioeconômica. A suspensão da bolsa pode ocorrer caso a/o estudante tenha trancamento automático

em consequência de reprovação por frequência em todas as disciplinas inscritas no semestre. Caso a/o estudante desista do curso, termine o curso, tranque a matrícula, modifique sua situação econômica, saindo da condição de “aluna/o carente”, ou se afaste por qualquer outra natureza, a/o bolsista é desligado do programa, mas pode ser reintegrado caso retorne à UERJ após trancamento, afastamento de qualquer natureza, término de outras bolsas ou retornando às condições de concessão de bolsa previstas na AEDA- 034 (UERJ, 2013).

As/os estudantes cotistas que recebiam bolsa permanência, no princípio não podiam acumular essa com outras bolsas. O cenário mudou a partir de 2011, quando um ato executivo de decisão administrativa (AE-008/Reitoria/11 de 8 de agosto de 2011) permitiu a acumulação da bolsa permanência com estágio externo<sup>113</sup> (UERJ, 2011). Em 2015, por intermédio do ato executivo de decisão administrativa AE- 020/Reitoria/2015 de 17 de junho de 2015, é autorizada a acumulação da bolsa permanência com bolsas acadêmicas ofertadas pelas Sub-Reitorias de Graduação, Extensão e Pesquisa (UERJ, 2015).

A decisão de retirar o impedimento para acumular bolsas foi muito importante para as/os estudantes cotistas, pois antes tinham que optar por qual bolsa receberiam, o que poderia prejudicar seu envolvimento com atividades acadêmicas de pesquisa, extensão, monitoria, estágios, que são experiências essenciais em qualquer carreira. Antonieta, Marielle e Luíza compartilharam como foi importante receber a bolsa permanência e uma bolsa referente ao projeto de pesquisa:

*Então, eu desde nova eu trabalhei muito. Comecei a trabalhar com 10 anos de idade em casa de família. Trabalhava meio período, na parte da manhã eu fazia os serviços da casa, almoçava, tomava banho e ia para a escola. E depois que eu casei eu achei que a vida ia mudar, né, ia melhorar. Mas não. Eu fiquei sendo a empregada do meu ex-marido, ficava cuidando da casa o tempo todo e não tinha direito a nada. Fiz o curso de formação de professores na marra porque ele falava que ia dar em coisa ruim. Ai ele falava: “eu quero ver no que vai dar esses estudos”. Ele não era a favor de estudar, não era a favor de trabalhar, não era a favor de nada. Ele achava que mulher tinha que estar dentro de casa cuidando dos filhos e obedecendo, né. E eu vivi anos e anos em um relacionamento abusivo. Fui enforcada diversas vezes, aconteceram tantas coisas que eu prefiro nem falar. Coisas que causam dor, dá vontade de chorar. E o que me salvou, eu sempre falo, a UERJ que me salva. **O que salvou foi a UERJ que eu comecei, ai recebendo bolsa permanência, ai em seguida entrei em um projeto de pesquisa, o Ehelo**<sup>114</sup>, Pesquisa em história da educação e eu passei a ganhar um segundo dinheiro, né. Então, digamos, nos dias atual, em vez de eu receber*

<sup>113</sup> De acordo com o artigo 2º do AE-008/Reitoria/11 de 8 de agosto de 2011 “

<sup>114</sup> Grupo de pesquisa Estudos de História e Educação Local, formado por professoras/es da área de História da Educação, estudantes e ex-alunas/os da pós-graduação e graduação da FEBF.

600 eu recebia 1200, né. Na época era 1000. E com esse dinheiro eu falei assim: “eu vou alugar uma quitinete e vou sair dessa casa, não vou ser mais enforcada, maltratada, humilhada”. E ele sempre falava que se eu saísse de casa eu ia morrer de fome e que eu ia voltar, que eu ia pedir para voltar. E já se passaram quatro anos, graças a Deus. Não tô no mar de rosas, mas consigo pagar meu aluguel, consigo comprar o alimento dentro de casa, consigo bancar minhas filhas e não vivo mais violência doméstica. **E eu acho que se não fosse o pré-vestibular, se não fosse a políticas de cotas, né, eu acredito que eu não ia conseguir não.** Eu sentia que, eu não passei com notão, eu passei, sabe, consegui a nota que eu precisava para ingressar. E depois de tudo isso a minha vida foi transformada. **Não trabalho mais como empregada doméstica e vivo uma vida digna porque antes eu sobrevivi, eu não vivia.** (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

É, eu tava muito mal, eu tava ficando doida. Eu tava tendo crises de ansiedade. Quando chegava a hora dele chegar em casa eu passava mal. **Se eu não saísse de lá eu acho que eu não estaria aqui, entendeu?** Porque foi muito triste. Muito triste mesmo. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Mas entrar por cota eu ouvi muitos comentários assim: “ah, você só entrou porque foi por cota, se não fosse a cota não tinha entrado”. “Ah, você tem vergonha de ter entrado por cota?”. Não, não tenho vergonha nenhuma de ter entrado por cota até porque você pega a nota vê a classificação geral, se você tivesse entrado sem a cota eu teria entrado do mesmo jeito. **Só que com a diferença de que eu não teria como eu custear minha permanência. Essa é a diferença porque a bolsa permanência ela me ajuda muito. Ajuda bastante. A me manter na faculdade.** (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022)

**Eu ia ficar pra trás, se não fosse a bolsa. Ia ficar pra trás real.** Porque eu, tipo, eu entrei muito empolgada e aí falaram de um curso que tinha na UERJ Maracanã, acho que do Proiniciar, uma coisa assim. Ai eu falei: “vou me inscrever nesse curso e tal, vou pegar horas”. Ai era assim, na sexta-feira, ai eu saía da FEBF e tinha que ir direto. Ai tipo, eu não tinha dinheiro para comer. Eu levava um biscoito que eu dividia que tinha que dar para a semana seguinte e para aquela semana. O dia inteiro. Porque era o único dia que eu ficava o dia inteiro na faculdade, era sexta-feira. Porque eu não tinha dinheiro para comer e eu tinha vergonha de trazer marmitta de casa. Então eu tinha que dar, fazer o meu corre. Ai às vezes eu ligava para a minha tia. Essa minha tia na época era militar ai ela morava em Resende, né, que Resende é uma cidade militar, enfim. Ai ela morava lá, e ai eu falava: “tia, eu tô sem dinheiro e tal, tem como me ajudar”. Ai ela mandava o dinheiro para mim. Ai eu conseguia almoçar, comprar alguma coisa, e aí dinheiro que auxiliava também na passagem. E aí foi isso. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Destaco a fala de Antonieta que é o título deste capítulo 4: “[...] E depois de tudo isso a minha vida foi transformada. Não trabalho mais como empregada doméstica e vivo uma vida digna porque antes eu sobrevivi, eu não vivia” (ENTREVISTA COM ANTONIETA, 7 de abril de 2022). Com a bolsa permanência, ela conseguiu transformar sua vida, pois saiu da casa do ex-marido e não precisa mais trabalhar como empregada doméstica - a esses dois fatos ela analisa que sua vida agora é mais digna. Esse é um exemplo de como a política de cotas pode transformar tanto a vida de cotistas que pode ser a condição necessária para proporcionar o acesso a uma vida digna.

De acordo com Machado e Brito (2022), entre os anos 2015 e 2018 - período em que o Estado do Rio de Janeiro esteve em estado de calamidade financeira - segundo a opinião de quem vivenciou essa parte da história da UERJ, houve defesa intensa pela política de cotas o que culminou com a lei nº 8.121/18. Por isso, no ano de 2018 o Programa de Ação Afirmativa das universidades estaduais foi prorrogado por mais 10 anos pela lei nº 8.121 de 27 de setembro de 2018, o que é explicado no artigo 3º da lei:

Art. 3º Entende-se por Programa de Ação Afirmativa um conjunto de iniciativas que compreende no mínimo:

I – a universalidade do sistema de cotas conforme critérios estabelecidos nesta lei para todos os cursos e turnos oferecidos;

II – a unidade do processo seletivo;

III – em caso de não preenchimento de vagas reservadas para determinado grupo, estas serão prioritariamente ocupadas por candidatos dos demais grupos, segundo a seguinte ordem: estudantes negros, indígenas e quilombolas, alunos de escola pública, estudantes com deficiência e filhos de policiais civis e militares, conforme o Artigo 1º;

IV – programa de apoio aos estudantes destinatários dessa lei, compreendendo o apoio acadêmico, o material didático e a bolsa permanência;

V – acompanhamento dos estudantes destinatários, após a conclusão dos cursos;

VI – divulgação nos meios de comunicação e redes sociais deste programa de ação afirmativa para os potenciais destinatários dessa lei, escolas da rede pública e sociedade em geral. (RIO DE JANEIRO, 2018, s.p)

Nessa lei, vigente atualmente, no ano de 2023, as minorias étnicas, que antes eram especificadas exclusivamente como pessoas indígenas, agora compreendem pessoas quilombolas também. Portanto, a lei nº 8.121/18 fixa percentual de 20% da reserva de vagas em cada curso para pessoas negras, indígenas e quilombolas. Cabe ressaltar que essa lei deve ter passado por uma revisão e voltou a utilizar o termo “estudantes com deficiência”, conforme visto nas leis anteriores à lei nº 5.346/08. Em relação a estudantes oriundas/os de escolas públicas, a lei entende que são aquelas/es que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (municipal, federal ou estadual) de todo o território nacional, ao contrário das leis anteriores em que era exigido ainda o ensino fundamental II cursado integralmente em escolas públicas (RIO DE JANEIRO, 2018).

No que concerne à bolsa de permanência, a lei nº 8.121/18 fixa o valor da bolsa com limite mínimo de meio salário-mínimo vigente. Por isso, atualmente, a bolsa

permanência tem um valor de R\$ 606,00<sup>115</sup>. Ademais, a lei especifica que é permitido o acúmulo da bolsa permanência com bolsas de outra natureza, principalmente as de iniciação científica pagas por agências de fomento como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) (RIO DE JANEIRO, 2018).

Em 2020, a partir da AEDA- 017/Reitoria/2020, de 17 de março de 2020, é estruturada a Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis (PR-4) e são criados o Departamento de Articulação, iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil (DAIAIE), Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-Estar (DASPBE) e a Coordenação de Assistência Alimentar e Mobilidade Espacial (CAAM) (UERJ, 2020a). Segundo a página da PR-4<sup>116</sup> na internet, essa pró-reitoria formula políticas e ações, acompanhando as atividades de inclusão, assistência e acessibilidade propostas a estudantes de graduação, pós-graduação e do Colégio de Aplicação da UERJ (CAP- UERJ).

A PR-4 é responsável por elaborar os acolhimentos de calouras/os da graduação e tem o intuito de dar as boas-vindas. Um momento do acolhimento é dedicado para as/os alunas/os cotistas, no qual elas/es recebem informações sobre as ações afirmativas direcionadas as/aos cotistas, tais como a bolsa- permanência. Durante a pandemia, por conta da COVID-19, em que a UERJ suspendeu as atividades presenciais a partir do dia 16 de março de 2020, os períodos 2021.1, 2021.2 e 2022.1 tiveram esse acolhimento realizado de forma totalmente online. Em 2022.2 o evento foi presencial na UERJ - *campus* Maracanã, com transmissão online no YouTube.

A PR-4 também organiza outros eventos, como o *Seminário Permanecer, Viver e Existir: 21 anos de lutas pelas ações afirmativas na UERJ* que ocorreu entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2022, na UERJ- *campus* Maracanã, que teve o objetivo de refletir sobre as ações afirmativas na UERJ (a história e a política de permanência para as/os estudantes cotistas), além de projetar o futuro, debatendo limites e possibilidades dessas ações.

Se observarmos os dois eventos que citei - seminário e acolhimento de 2022.2- ambos ocorrem na UERJ- *campus* Maracanã, o que sugere uma centralização do

---

<sup>115</sup> O salário mínimo vigente era R\$1212,00 em 15 de dezembro de 2022.

<sup>116</sup> Site da PR-4: <http://www.pr4.uerj.br/>

debate sobre as ações afirmativas na UERJ. Como era o acolhimento às/aos calouras/os na FEBF antes da pandemia? Será que as/os estudantes da FEBF têm acesso a essas discussões em eventos acadêmicos? A maioria das sujeitas entrevistadas desconhecem o evento de acolhimento e Marielle relatou ter ficado sabendo por acaso que tinha direito à bolsa permanência:

*Então, eu nem sabia que eu era cotista. Eu fui descobrir, assim, eu tava em alguma coisa e aí alguém falou: “Marielle, você é cotista”. Eu falei: “ah, eu consegui a cota!”. “conseguiu”. Ai eu falei: Ah, então entrei por cota. E eu fiquei, aí depois de um tempo alguém veio me falar: “olha, cotista tem a bolsa e tal”. Ai eu falei: “é?”. Dei aquela respirada, fui lá na Zene: “Zene, pelo amor de Deus, e aí”. Ai a Zene, foi e conversou comigo e eu fui descobrindo as coisas e tal. Mas assim, foi um alívio porque eu, foi o que falei, o que escrevi para você. **Eu não ia conseguir.** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Eu acho que não [sobre acolhimento]. **Eu não vejo isso aqui. Das pessoas falando, comentando sobre as cotas. Tem muita gente que entra e ainda fica perdido, sabe? Em tudo. Porque é tudo novo.** Tudo aqui é novo. A gente sai do ensino médio, chega aqui e fica deslumbrado, sabe? Ainda mais a gente que vai sair da escola pública, que vem da Baixada, a gente fica meio assim, eufórico e aí a gente chega aqui e às vezes não tem ninguém para falar com a gente, sabe? Gente se sente assim, perdido mesmo, com as coisas, falta muito informação ainda. Se eu não me engano a Zene fazia algumas coisas, só que às vezes, tadinha, ela tem muita coisa para fazer e não tem como. Tipo, de falar com todo mundo é muita coisa para ela fazer. **Então tipo, quando eu entrei eu não tive isso e depois eu não vi isso tendo nos outros anos.** Não me recordo. Não sei como está sendo agora nos centros acadêmicos. Não sei se eles estão falando sobre as cotas e tal. Mas é um processo complicado. Eu hoje tô fazendo, sou voluntária no pré-vestibular popular aí uma das coisas que a gente fala muito é sobre as cotas. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Não. Olha, **quando eu cheguei na faculdade eu não fui nem, assim, não sei, só foi acolhimento da parte de fazer festa, de fazer trote, de ir para a rua fazer dinheiro, pegar dinheiro.** Mas fora isso as pessoas te orientar para: “olha, se você quiser a secretaria é aqui, a sala de informática fica aqui, você pode usar”. Ninguém. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)*

A partir dos relatos das entrevistadas e dos apontamentos que elas teceram, nesta dissertação entendo que cabe também ressoar o que pode ser melhorado. Nesse sentido, cabe a sugestão para ampliar o acolhimento promovido pela PR-4 para que seja realizado igualmente no campus da FEBF. Embora seja um evento destinado para estudantes de todos os *campi* da UERJ, será que o acolhimento está alcançando as/os estudantes de *campi* periféricos? Podemos pensar como o acolhimento tem relação com o território, tal como foi observado nas falas das estudantes. Dessa forma, a PR-4 consegue acessar estudantes da FEBF pessoalmente e tirar as dúvidas de

alunas/os cotistas para não repetir acontecimentos como os relatados por Tereza e Marielle. Além disso, é importante a promoção de debates e eventos tanto pela PR-4 quanto por núcleos de pesquisa, grupos de pesquisa e professoras/es sobre a política de cotas na própria FEBF. Por que os eventos sobre esse assunto, na maioria das vezes, são realizados exclusivamente no campus Maracanã?

Ressalto que o instagram oficial da FEBF (@febf.oficial que existe desde março de 2019) está sendo uma importante ferramenta de comunicação com estudantes: há avisos sobre auxílios, eventos que ocorrem na FEBF, dicas para inscrição de cotistas no vestibular, orientações acadêmica para as/os alunas/os, vagas em monitoria e projetos de pesquisa e extensão e programação de retorno às aulas. No dia 27 de julho de 2022, houve reunião geral da direção, coordenadoras/es dos cursos, secretaria, orientação educacional e centros acadêmicos com as/os calouras/os. Nos dias 19 a 21 de outubro de 2022, segundo esse perfil do Instagram, foram realizadas recepção de calouros e veteranos e palestras. Em outros anos também houve eventos semelhantes para recepcionar as/os novas/os estudantes. O acolhimento das/os estudantes cotistas é promovido pela pedagoga da FEBF Elaine Matheus o que é essencial para sua permanência.

Vinculada à PR-4, a Câmara para Implementação de Políticas afirmativas Antirracistas e Interseccionais da UERJ (CIPAAI) foi criada por intermédio da AEDA-065/Reitoria/2020, de 24 de setembro de 2020 (no primeiro ano do isolamento social da pandemia). A câmara é um fórum composto por representantes internos e externos à Universidade, como docentes, discentes, técnicos administrativos e pessoas da comunidade externa (UERJ, 2020b). Uma das atribuições da câmara é “fortalecer as políticas antirracistas, de diversidade e ações afirmativas da UERJ” (UERJ, 2020b).

Ainda em 2020, por conta da pandemia causada pela COVID-19, a AEDA- 034/ Reitoria/2020 de 15 de julho de 2020 instituiu o auxílio emergencial de inclusão digital no valor de R\$600,00 (parcela única) para estudantes cotistas que recebem bolsa permanência e manteve a bolsa permanência até o fim da suspensão das atividades presenciais (UERJ, 2020e). Ademais, a AEDA- 034/ Reitoria/2020 previu que, caso as atividades curriculares ocorressem de forma remota, a UERJ deveria implementar um plano de inclusão digital para as/os estudantes, docentes e técnicos (UERJ, 2020e). Com a confirmação das atividades de forma remota, nos dias 6 de agosto de 2020 e 19 de agosto de 2020, a UERJ lançou dois editais com o objetivo de distribuir tablets e SIM card com franquia de serviço de dados móveis para as/os estudantes da

graduação e pós-graduação da UERJ e estudantes do CAP- UERJ (UERJ, 2020c; UERJ, 2020d). Cabe ressaltar que esse programa de inclusão digital tinha como público-alvo não só estudantes cotistas ou em vulnerabilidade social, tinham direito a participar do edital estudantes que comprovassem renda por pessoa da família de até dois salários-mínimos.

No ano de 2021, foi criada a Comissão Permanente de Validação da Autodeclaração (CPVA), por meio da deliberação nº1/2021, de 11 de março de 2021. As/os integrantes da CPVA<sup>117</sup> têm a finalidade de identificar a condição da autodeclaração realizada por candidatas/os na inscrição aos concursos de acesso a graduação, especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado da UERJ (UERJ, 2021a). Para o exame de ingresso à graduação, a CPVA entrou em vigor no vestibular de 2022, inclusive no vestibular com seleção via nota do Enem para vagas remanescentes (denominado Vestibular UERJ 2022.2). Segundo o edital do vestibular da UERJ de 2023<sup>118</sup>, o processo de validação é feito por meio de verificação documental, que inclui fotografias de frente e de perfil das/os candidatas/os. Caso a comissão considere a autodeclaração não consistente, ela pode ser considerada indeferida e, mediante recurso, que a/o candidata/o pode solicitar, uma entrevista pode ser realizada para que a CPVA valide ou não sua autodeclaração.

A deliberação nº 55/2022, de 22 de setembro de 2022, reformulou a deliberação nº 01/2021. Uma das principais mudanças que a deliberação nº 55/2022 promoveu é que a CPVA deve criar mecanismo de caráter institucional, vitalício, que dispense quem teve deferimento de sua autodeclaração pela CPVA de se submeter novamente ao procedimento de validação da autodeclaração em outros processos seletivos de ingresso como estudante da UERJ em qualquer momento de sua vida (UERJ, 2022e). A outra mudança visou a corrigir a desigualdade e respeitar a isonomia prevista na Constituição Federal de 1988. No 17º artigo da deliberação nº 55/2022, caso após decisão da comissão recursal a validação da autodeclaração seja o indeferimento, a/o candidata/o poderá concorrer ao processo seletivo na ampla concorrência, assim como ocorre com as outras modalidades de cotas (UERJ, 2022e). Na deliberação nº 01/2021 a/o candidato era excluído do processo seletivo, o que pode ser analisado

---

<sup>117</sup> As/os integrantes são 20 membras/os do corpo docente da UERJ, 20 membras/os entre os servidores técnico-administrativos da UERJ e 20 membras/os do corpo discente da UERJ (UERJ, 2021).

<sup>118</sup> Edital disponível em:

[https://www.vestibular.uerj.br/anexos/233/Manual\\_Exame\\_Unico\\_2023\\_Anexo3\\_retificado.pdf](https://www.vestibular.uerj.br/anexos/233/Manual_Exame_Unico_2023_Anexo3_retificado.pdf)

como uma forma de punição para quem se candidatava pelas ações afirmativas e uma ameaça, pois em caso de não validação da autodeclaração, a pessoa era desclassificada do processo seletivo em vez de ser alocada na ampla concorrência. Com a mudança em 2022, essa ameaça não existe mais, as pessoas que buscam ser cotistas podem concorrer pelas ações afirmativas, aguardar o deferimento e, caso seja indeferido, elas continuam no processo seletivo, sendo alocadas na ampla concorrência.

Nos anos de 2021 e 2022, a UERJ deu mais um passo na implementação de ações afirmativas para as/os estudantes cotistas da graduação com a criação do auxílio transporte<sup>119</sup> (no valor de R\$300,00 nos cursos de modalidade presencial e são condicionados à disponibilidade de recursos do orçamento) (UERJ, 2022a), auxílio creche (UERJ, 2022b) e auxílio alimentação<sup>120</sup> (no valor de R\$300,00 pago até 31 de dezembro de 2022) (UERJ, 2022c). Tereza aponta sobre esses auxílios implementados durante a pandemia:

*[...] Melhorou bastante as cotas em relação à pandemia. Onde a gente achou que fosse ser uma dificuldade, teve bastante auxílio: auxílio creche, teve o tablete, o chip. O chip funciona muito bem, nunca tive problema com o chip, suportava legal as aulas. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)*

Ainda em 2021 é regulamentada a Bolsa de Apoio à Vulnerabilidade Social (BAVS- concedida por no máximo 12 meses e não pode acumular com outras bolsas) (UERJ, 2021b) e a Bolsa Permanência na Pós- Graduação (BPPG- concedida por no máximo um semestre e não pode acumular com outras bolsas) (UERJ, 2021c). Além disso, a AEDA-049/Reitoria/2021 promove o fornecimento e distribuição gratuita de absorventes higiênicos para as estudantes da educação básica, graduação e pós-graduação stricto sensu que requererem (UERJ, 2021d).

A

---

<sup>119</sup> O auxílio transporte é destinados aquelas/es alunas/os que não possuem Bilhete Universitário.

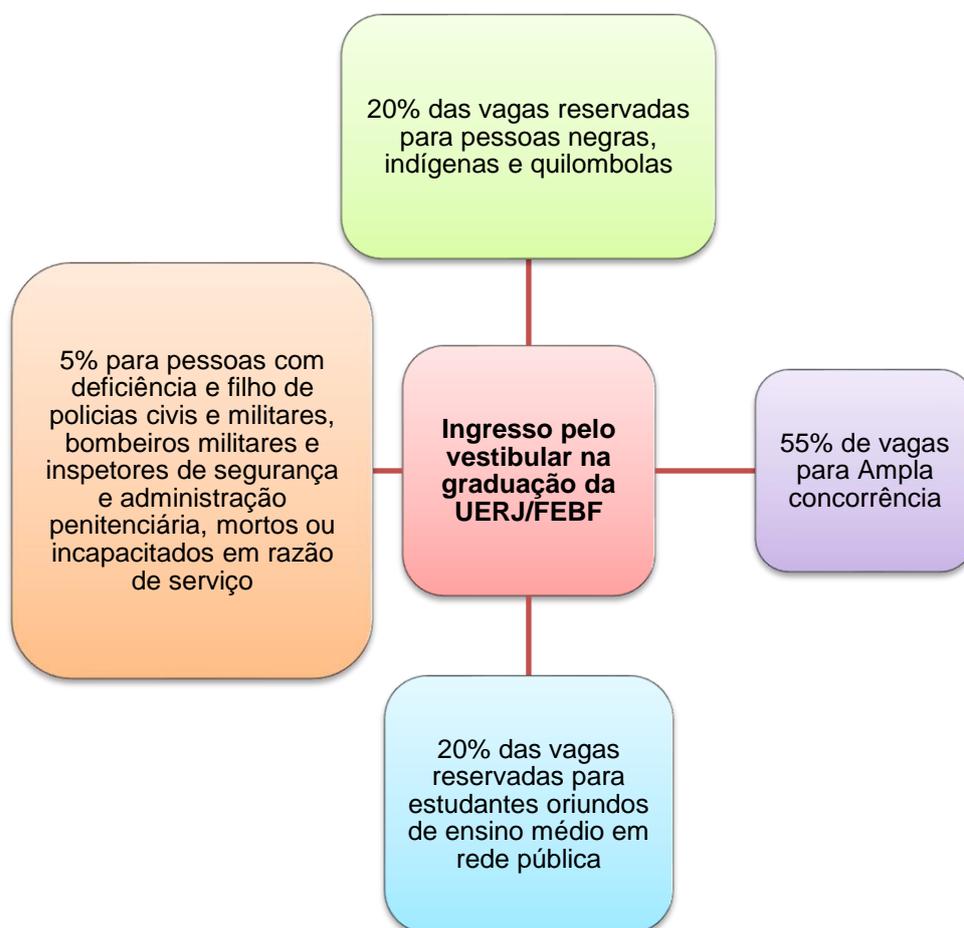
<sup>120</sup> A/o estudante pode optar em receber o auxílio alimentação ou subsídio pago pela UERJ ao Restaurante Universitário do campus Maracanã.

Figura 8 apresenta como é o ingresso pelo vestibular atualmente na UERJ/ FEFB, balizado pela lei nº 8.121/18, como discutido anteriormente. Vale ressaltar que as percentagens das vagas são para cada curso. Além do ingresso pelo vestibular, há o ingresso por aproveitamento de estudos, transferência externa, ingresso via nota do Enem para vagas remanescentes (ocorreu nos anos de 2021 e 2022) e processo seletivo especial<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Aproveitamento de estudos é a forma de ingresso para a/o estudante que já possui um diploma de graduação. Transferência externa é a forma de ingresso que a/o estudante está cursando graduação em outra universidade. O processo seletivo especial é a forma de ingresso na FEFB para estudantes que são professoras/es das redes públicas de educação básica, mediante convênio existente com as prefeituras dos municípios de Duque de Caxias e São João de Meriti. Esse processo está em conformidade com a lei nº 13.478/2017 que estabelece o “direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado” (BRASIL, 2017). O ingresso via nota do Enem para vagas remanescentes ocorre para o preenchimento de vagas em cursos que não há lista de espera. As/os estudantes aproveitam a nota do Enem para ingressar no 2º semestre.

Figura 8- Formas de ingresso pelo vestibular na UERJ e suas respectivas percentagens de reserva de vagas.



Fonte: Autora (2023).

A transformação histórica das ações afirmativas e das cotas na UERJ/FEBF é importante para destacar que a política de cotas foi se constituindo e aperfeiçoando com o tempo. Assim como o programa de ação afirmativa existente hoje na UERJ que ainda está em processo. Se observarmos, no começo da implementação das cotas não havia bolsa auxílio permanência tampouco os auxílios concedidos nos três últimos anos.

A construção de uma conexão entre o histórico das cotas na universidade com está pesquisa - ou seja, com as vivências narradas pelas sujeitas da pesquisa - é uma forma, assim como a entrevistada Maria diz: *“de continuar lutando pela continuidade desses programas”* (ENTREVISTA COM MARIA, 5 DE ABRIL DE 2022) e de propor mudanças para aperfeiçoar a política de cotas na FEBF.

## 5. “A GENTE TEM QUE TÁ ALI LUTANDO PARA SE MANTER, MANTER A NOSSA SAÚDE FÍSICA, MENTAL” (MARIA<sup>122</sup>): AS LUTAS DE SER ESTUDANTE COTISTA

### 5.1 Ser cotista na FEBF/UERJ: dificuldades, estratégias de permanência e sugestões para o aprimoramento da política de cotas

Nesta parte do texto me dedico a compartilhar e discutir as vivências das intelectuais na FEBF: como é ser aluna cotista na FEBF? Quais as dificuldades e desafios? Por que permanecem? Que estratégias de permanência elas elaboraram? O que poderia ser diferente em suas experiências? Como são as relações interpessoais na FEBF? São essas as perguntas norteadoras que elas responderam e analiso ao longo desse tópico.

A cada término de cada uma das entrevistas realizadas, vinha uma palavra à cabeça: resistência. Elas resistem de diversas formas. Resistência sendo mulher negra, pobre, periférica e cotista. Ser cotista se tornou uma das identidades dessas entrevistadas e ao contrário do que Valentim (2012) afirma em seu trabalho, para elas ser cotista não é um estigma; é motivo de orgulho. Como diz Antonieta: “*Eu falo com orgulho que sou cotista. Tenho orgulho de ser*” (ENTREVISTA COM ANTONIETA, 7 de abril de 2022). Mas nem todas/os cotistas querem se expor, como veremos ao longo desse texto. Ser cotista não é fácil e nem um privilégio, como Maria afirma:

***A gente tem que tá ali lutando para se manter, manter a nossa saúde física, mental aqui e manter as nossas lutas da continuação da política de cotas, do ingresso na universidade pública, da atuação como professora, né, da nossa profissão, é uma constante luta, não para. Acho que a gente vai morrer lutando por isso, se a gente parar vai piorar mais do que já está ruim, infelizmente, né. E a gente tem que estar sempre atento aos ataques que a gente vem sofrendo e resistir porque se fosse pelo governador, atual governador, pelo atual presidente, a gente não estava nem aqui, não estava recebendo nada. O tanto que já tentaram tirar essa bolsa, da UERJ principalmente, diversas vezes. O tempo que tô na UERJ já vi diversas vezes esses ataques. Então assim, é muito importante vocês [a pesquisadora e orientadora] valorizarem e é muito importante a gente tá nessa luta. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)***

O que Maria nos traz é que a vida de uma mulher negra, cotista e professora é “uma constante luta”. É resistência. A política de cotas também é uma frente de luta.

---

<sup>122</sup> Entrevista com Maria.

Como ela fala em outro trecho, “*muita gente não quer ver um preto dentro de uma universidade pública recebendo dinheiro*” (ENTREVISTA COM MARIA, 5 de abril de 2022).

Estar na universidade tem muitas dificuldades e desafios, como diz Luíza: “[...] *é tudo muito sacrificante, tudo muito difícil, sabe?*” (ENTREVISTA COM LUÍZA, 5 de julho de 2022). Das entrevistadas, Maria, Marielle, Antonieta e Carolina declararam que pensaram em desistir da graduação em razão de motivos distintos. Esses relatos não me deixaram surpresa; já esperava que por conta das dificuldades haveria mulheres que cogitassem desistir- não é fácil administrar problemas pessoais, financeiros, saúde mental, entre outros com a graduação. Além disso, por conta da minha vivência no IFRJ- *campus* Duque de Caxias, tive a oportunidade de conhecer histórias de mulheres negras- algumas delas são minhas amigas pessoais - em que a desistência da graduação foi considerada ao longo do curso.

A resiliência das sujeitas da pesquisa que mesmo com as adversidades permaneceram que me surpreendeu- elas elaboraram estratégias que permitiram que elas concluíssem (no caso da Carolina) ou estejam no final da graduação. Todas as entrevistadas apontaram dificuldades e estratégias que elaboraram para permanecer para permanecer na graduação, como apontam nos trechos abaixo:

*Transformação [das cotas]. Trouxe pela, por ter sido algo que me fez, é, concluir uma graduação. Se eu não tivesse eu nunca teria concluído. E deu um respiro também, sabe? Porque era o dinheiro que querendo ou não, quando faltava alguma coisa, estava sempre ali para poder ajudar dentro de casa. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*[...] Eu acredito que se eu não fosse cotista, se eu não recebesse um valor por mês para estudar, eu não estaria no curso de pedagogia. Eu já tinha desistido porque acontece tanta coisa na nossa vida, né. Na minha vida, em especial, tantas coisas ruins que tem hora que dá vontade de desistir. Mas eu falo: “não posso desistir porque como eu vou pagar meu aluguel?” [risos]. Então, essa é uma boa parte, sabe, é um incentivo. Eu só vou me formar na UERJ porque eu recebo um valor todo mês porque se não eu não ia me formar porque tá acontecendo cada coisa bizarra. Muita coisa ruim que tem acontecido, mas eu não desisto. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*[...] Eu sou uma mulher negra, eu sou cotista e eu tô ali, as cotas me ajudaram também a estar ali e em questões financeiras também trouxe mudanças porque até então eu estava desempregada e é uma ajuda que tá sendo essencial. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)*

*[...] aconteceram diversas coisas para mim não conseguir, pra mim desistir: “ah, vou desistir”, “ah, estou cansada” e enquanto eu estou aqui na FEBF acontece diversas, temos diversos problemas, nossas vidas, dá vontade de jogar tudo para o alto. Hoje mesmo eu estava assim: “ah, vou jogar tudo para o alto, não quero mais saber de estudar, não quero mais saber de ler,*

de fazer nada” porque é muito complicado, muito difícil, a gente se manter, né e se manter e **manter a mente focada naquilo pra, pra chegar até o fim**. Porque assim, **todos os cursos que fiz eu não consegui chegar até o fim por questões financeiras** tanto quando eu entrei na Unigranrio, quando eu cheguei a fazer uma parte da graduação na Unigranrio e em cursos que já fiz particulares eu não conseguia me manter, não conseguia terminar por conta financeira. Aí agora que eu estou em uma universidade pública aí também tem a mesma questão: **problemas que surgem que faz a gente não ter animo para fazer nada ou então não conseguir chegar na aula, no horário da aula, não conseguir acessar, como tá esse negocio híbrido, é assim, acessar a internet. Ah, meu notebook quebrou**, e aí dá um desânimo, desanda tudo, os textos estavam lá dentro apagou tudo, você fica desesperado. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

Sim, eu tive bastante dificuldade. É dificuldade por **questões financeiras** mais, assim, por conta não é de comprar material, graças a deus aqui é só xerox, mas assim essa questão da pandemia que veio né, essa dificuldade e financeira mais **questões de passagem** mesmo porque como eu estudo a noite eu prefiro pegar um ônibus do que ir a pé para onde eu moro. Então assim, **não tinha o auxílio transporte na época, então assim, não era sempre que eu pegava o ônibus para voltar para casa, pra economizar**, né. Só de vez em quando que eu pegava, né. Agora com o auxílio, se for depositado, espero que ajude a gente, né, porque não tinha auxílio transporte. Acho que nem para a UERJ Maracanã, não sei se, acho que era o riocard, né, não sei. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

É, mas essa **dificuldade mesmo para me manter e problemas pessoais** também que vira e mexe tem. Igual esse do meu pai, há um tempo, de 2019 pra cá, meu pai ficou doente, né. Ele é separado da minha mãe há muito tempo, estava já com outra pessoa, separou e ficou doente. E não tinha ninguém pra ficar com ele. Infelizmente tem a família que se recusa, o outro filho dele mais velho se recusou, foi uma grande dificuldade para mim esse ano, infelizmente ele faleceu e assim, era, foi essa a dificuldade. Não por conta de, ele não estava me atrapalhando, eu quase, semestre passado, **eu não ia fazer esse semestre, eu ia trancar a faculdade. Meu medo era trancar e perder as bolsas, as bolsas que me sustenta né, que sustenta a minha casa, né, que me ajuda a me manter**. Ou eu trancava, para ficar com ele, é eu tinha que trancar, para ter que cuidar dele porque eu também não ia deixar ele sofrendo daquela forma, ele ficou internado durante dois meses e foi aquela luta porque início do semestre ele doente, aí foi internado, foi uma luta assim, gigantesca, mas infelizmente ele se foi, mas, por um lado, não é que foi bom, mas assim eu estava muito preocupada com essa questão. **Porque infelizmente se o aluno trancar ele perde...**[a bolsa] (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] um dos fatores que me levam a permanecer na, aqui, na FEBF é essa também, esse meu e **a luta pela educação** porque assim, até entrar aqui na FEBF eu não tinha a dimensão do quanto o professor é atacado, o quanto o professor é desvalorizado, assim, eu já passei por situações que me desvalorizavam enquanto professora. [...] Um outro fator que me faz assim, permanecer aqui na FEBF é essa valorização, que eu preciso valorizar, eu também não tinha, tanto é que quando eu fiz curso normal eu não tinha noção do que era ser professor. E eu não valorizava também, eu falava: “ah, vou terminar o curso normal e vou fazer outra coisa”. Que o professor, todo mundo fala mal: “ah, ganha mal”, “ah, é ameaçado na sala de aula”. Então todo mundo fala mal. Tanto no meu círculo de amizade da época do curso normal a maioria não seguiu a carreira né, da docência. [...] Aí depois que eu entrei aqui, gente, professor tem que, **a gente tem que buscar nossa valorização, a gente tem que lutar pela educação** [...] Outro fator também, que eu

**também quero continuar, depois da graduação que quero fazer mestrado, doutorado.** (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

IS: Teve [atraso de bolsa durante a recuperação fiscal do Estado do Rio de Janeiro]. E aí a gente aqui, a gente não, eu, **eu ficava fazendo rodízio. Eu não vinha todos os dias porque eu não tinha dinheiro.** Ah, eu vou hoje, na segunda, na terça e na quinta. Aí na semana seguinte eu vinha nos outros dias porque eu não tinha como ficar vindo direto porque eu não tinha dinheiro, às vezes eu tinha que pegar dinheiro com minha irmã e tal. Nessa época eu já tava recebendo o dinheiro da pensão do meu pai, minha mãe não tava mais recebendo, aí eu recebia o dinheiro de maneira integral. E aí, o dinheiro dava, mas eu não tinha como botar o dinheiro todo para vim pra cá, eu tinha que comprar comida, eu tinha que fazer as coisas, então, não tinha como. Então eu tinha que ficar fazendo rodízio. **Tinha semana que eu nem vinha na faculdade porque eu não tinha como.** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

O que me faz permanecer na universidade? Eu acho que a **possibilidade de ascensão.** Eu penso na universidade, dessa maneira, ela que vai me ajudar a crescer, então por isso preciso estar aqui. Por mais que foi um início difícil, aí teve 2017, teve um monte de coisa que eu passei na minha vida nesse ano de 2017, 2018, 2019, **eu entrei em depressão,** comecei a fazer terapia, tomar remédio e tudo mais. **Por mais que eu tenha passado por tudo isso era algo que futuramente ia me auxiliar a poder passar no concurso, alcançar o que eu queria** e o que eu quero alcançar, sabe? Eu sei que ainda faltam algumas coisas, mas é uma possibilidade. **E é uma possibilidade que meus irmãos não têm ainda, nem minha mãe nem meu pai tiveram e eu tô tendo.** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Então, **a dificuldade mesmo era, por exemplo, de ter que ficar aqui o dia inteiro porque eu não tenho computador para fazer em casa.** Isso atrapalhava muito porque às vezes era uma coisa que eu poderia estar adiantando, sei lá, tá fazendo alguma coisa, tá fazendo outra, eu não tava, eu tinha que ficar aqui. Aí é um gasto a mais porque você tá aqui você fica o dia inteiro, as vezes você precisa de alguma coisa você tem que comprar alguma coisa: “ah, esqueceu, tem que comprar”. A gente não tem o bandeirão aí isso atrapalha porque aí todo dia você tem que fazer marmitta, aí tem trazer o biscoitinho também porque você vai ficar o dia inteiro e você não vai só almoçar. Porque às vezes eu saía daqui 10, 11 horas da noite. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

**É um sonho.** Meu sonho de ser pedagoga. Não é a professora básica que eu queria ser, é pedagoga. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

E é isso. **Continuo na UERJ não só por causa de pagar as minhas contas, o objetivo principal é o conhecimento, é me realizar profissionalmente,** é conquistar o que aquela Antonieta de 91 sempre quis, mas infelizmente riram da cara dela, né. Acharam que ela não era capaz. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Eu **tenho muita dificuldade para escrever.** Eu nunca fui boa para escrever. [...] **Então a dificuldade que eu tenho é com a escrita devido ao meu passado que não foi muito bom,** né. E devido ao supletivo que foi uma coisa super corrida, devido a diversos fatores, eu nunca fui boa para escrever. Então o desafio é aprender a escrever conforme deve ser, né. [...] (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Eu fico pensando hoje em dia **se eu não conseguisse estar na universidade com a entrada com essas políticas afirmativas talvez eu não teria terminado o meu curso** porque foi o que me ajudou bastante

durante a minha trajetória na universidade. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

O primeiro batia muito aqui na minha mente, aí uma questão pessoal, que batia muito, **eu demorei tanto para entrar**. Eu sei que é difícil, todo mundo, não é fácil para ninguém, mas eu falei: **“eu entrei, eu tenho que terminar, nem que eu termine daqui a 10 anos, 30 anos, tem que terminar a graduação”**. Botei isso na cabeça porque no momento que eu comecei a pensar e depois desistir foi no processo da escrita da monografia porque eu sempre tive uma briga comigo mesma: **“ah, não era capaz de escrever”**. [...] Porque **o processo que me deu justamente para desistir foi só naquele momento que sempre achei que não fosse capaz** [...] Ah, mas você também pode desistir, você tem o direito. Mas para mim era uma questão pessoal, era para mim continuar e terminar. Poxa, **eu entrei por cotas, por isso que falo, a bolsa permanência, de você permanecer e terminar. Terminar sua formação, você já tá num espaço que sempre foi negado para você, sempre negado o tempo todo para a gente e você ainda confirmar isso para mim já era muito cruel**. Então eu voltava para mim e falava: “não, eu vou terminar nem que eu leve 10 anos, vou no meu tempo”. Foi aí que eu tive força para terminar. [...] Mas a questão de desistência foi mais em questão pessoal mesmo, comigo mesma. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

Olha, eu vou ser sincera para você, Larissa. **A única coisa que me permanece, continuar na faculdade é porque eu fiz uma promessa, né**. Que eu tive um testemunho de um amigo meu da igreja que ele tava fazendo geografia na FEBF e aí ele tinha o mesmo problema que eu: ele queria fazer outra faculdade, não era para ele estar ali. Mas ele falou que tudo que Deus dá para gente a gente tem que ir até o final porque tem pessoas que queriam estar ali no nosso lugar e por algum motivo não conseguiram estar. Então, assim, o que Deus dá na nossa mão a gente tem que ir até o final e fazer com perfeição e excelência. Então quando eu ouvi isso eu falei: “é, obrigada Deus, vou continuar” [risos]. [...] Cada período eu falo: “eu fiz uma promessa, eu falei para Deus que ia terminar a faculdade”. E eu vou até o final. **E eu falei depois também quando eu terminar eu vou fazer a minha dança** [...] (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

[...] Desafio tem, mas eu quero me formar, já entrei três vezes, cara, vou pedir música no Fantástico, eu tenho que me formar. **Os meus filhos eles são meu combustível o tempo todo**. [...] **E assim, eu olho para os meus filhos e falo: “é por eles, por eles”**. Tem muito a questão de que eu escolhi fazer pedagogia porque era um sonho da minha tia que virou meu sonho, tem o peso também da família tipo: **“não, a gente tem que trazer mais um diploma para casa”**. Mas principalmente por eles. Meus filhos me incentivam muito, sabe? Às vezes o meu filho caçula ele tá, tem algumas fotos desse momento raros que eles estão em paz, aí tá a do meio e o caçula, a Monique e o Rafael, lendo. Aí um deita no sofá para um lado, outro deita para o outro, aí cada um com um livro na mão. Às vezes chego em casa cansada, tem um monte de coisa para ler eu falo: “não quero ler não”. Aí quando olho para o sofá está os dois lendo eu falo: “toma vergonha na tua cara, Luíza, vai pegar teu livro para ler, vai, teus filhos tão ali, com livro de 300 páginas na mão, pela amor de Deus”. E eu vou e aquilo ali vai me renovando, vai me dando combustível, vai me dando um gás para continuar porque tem dia que não dá. Tem dia que eu olho e não quero sair da cama. Tem dia que dá vontade de chorar [risos] (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

Pô [muitos risos]. Pô [mais risos]. Então, tirando a parte que eu sofri o acidente e tenho meu lado direito todo ferrado. O esquerdo também é ferrado? É, mas não tanto como o direito, o esquerdo dá só uma estaladinha, mas assim, meu tornozelo [ela me mostra], não sei se dá para você ver, é

*fora do lugar, o ombro como eu te mostrei o ligamento é rompido, o ombro volta e meia desencaixa. **Depois do acidente tem que fazer fisioterapia, assim, tem a terapia do meu filho caçula que eu tenho que levar ele para a fono, TO, psicóloga, neuro e a gente fica revezando. E a faculdade, tem que trabalhar**, então assim. Minha mãe ficou dois anos cega, teve catarata, então minha mãe me ajudava para caramba com as crianças e aí ela ficou cega e eu tendo que me virar nos 30 e cuidar dela. Então assim, é muita coisa, muita coisa. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)*

***A minha formação** porque quando eu saí, quando eu tava no curso normal, no caso as professoras sempre falavam para a gente da importância da gente ter uma formação continuada. Isso foi o que me levou mais a poder continuar ali com a pedagogia. **Eu quero continuar, quero terminar pedagogia e eu quero fazer sociologia** quando eu terminar porque não dá para fazer as duas ao mesmo tempo, para mim não dá. E eu acho que nem pode. Só se for particular. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)*

As dificuldades que as entrevistadas elencaram foram: questões financeiras, dificuldade em manter a mente focada diante de tantos problemas, não conseguir acessar a internet, notebook quebrado no meio do período, não ter computador em casa tendo que ficar o dia todo na universidade para usar os da sala de informática, dinheiro para passagem (embora tenha bolsa permanência, para quem precisa sustentar uma casa e pagar passagem o dinheiro não é suficiente), problemas pessoais, cuidado com a família (presente na narrativa de Maria, quando ela pensou em trancar o curso para poder cuidar do pai que estava internado, mas se trancasse perderia a bolsa que sustentava a sua casa), falta de recebimento de bolsa permanência durante o período de Recuperação Fiscal do Estado do Rio de Janeiro, entre 2015 e 2017 (presente na narrativa de Marielle que dizia ter que fazer rodízio de aulas a frequentar, ou seja, a cada semana ir em aulas diferentes, pois não tinha o dinheiro da passagem), dificuldades com a escrita e rotina com filhos e trabalho (presentes na narrativa de Luíza).

Sobre os problemas pessoais cabe uma ressalva importante: até que ponto os problemas pessoais que elas elencaram não são introjetados dessa forma? Tomo como exemplo a fala de Carolina quando ela expõe que pensou em desistir por uma questão pessoal, por achar que não era capaz. Contudo, é interessante perceber que a questão de não ser capaz, além de ser por razão pessoal, também é política e social.

Em relação ao transporte, hoje há o auxílio transporte, mas é condicionado à existência de orçamento no Estado. Cabe ressaltar que para estudantes residentes e moradores do município do Rio de Janeiro, há o RioCard universitário. Contudo, essa é uma política que não tem correspondente em nenhum município da Baixada Fluminense. Os relatos dessas mulheres mostram o quanto receber o auxílio

transporte de forma permanente seria um recurso importante para a permanência na universidade, para a tranquilidade e segurança delas, principalmente para quem se desloca à noite.

Quanto aos fatores que as levam a permanecer, Marielle, Antonieta, Beatriz e Carolina ressaltam que se não fossem alunas cotistas não teriam conseguido continuar a graduação, principalmente por causa do dinheiro que elas recebem da bolsa permanência. Como Carolina diz “[...] *por isso que falo, a bolsa permanência, de você permanecer e terminar [...]*” (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022). Sem o dinheiro da bolsa permanência, elas não conseguiriam concluir a graduação. Antonieta diz que ela só vai se formar na UERJ por causa da bolsa que ela recebe (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022). Outros fatores listados por elas são: luta pela valorização dos professores, luta pela educação, desejo de continuar a formação no mestrado e doutorado, possibilidade de ascensão (presente na narrativa de Marielle que, mesmo com os problemas como depressão, acredita que a faculdade vai auxiliar a passar em um concurso e a alcançar o que almeja), conquista pessoal (realização de um sonho, como aponta Antonieta), realização profissional, muito tempo tentando ingressar para não permanecer (presente na narrativa de Carolina que afirma também ser cruel demais estar em um espaço que sempre foi negado para pessoas negras e desistir; é como se ela estivesse confirmando que a universidade não era local para ela), ter feito uma promessa (presente na narrativa de Tereza que diz que depois de terminar pedagogia vai fazer o curso que queria: dança) e por causa da família (Luíza permanece sobretudo por causa dos filhos).

Apesar da maioria das entrevistadas apontarem transformações que a FEBF trouxe nas vidas delas e vivências positivas, já discutidas neste capítulo, como diz Carlos Gonzaga:

Nem tudo são flores na vida  
 Nem tudo é felicidade  
 Nem tudo são flores querida  
 Pois existe a sua maldade (Nem tudo são flores - Carlos Gonzaga)

Nem tudo são flores na vida, pois como diz a entrevistada Luíza, “*a vida não é um morango*” (ENTREVISTA COM LUÍZA, 5 de julho de 2022). Nos excertos que seguem, as entrevistadas apontam as dificuldades com as/os estudantes não cotistas

e com a falta de comunicação com cotistas, principalmente quando do ingresso na universidade:

[...] Tanto que quando eu entrei aqui na UERJ eu entrei por cotas, eu não sabia, **eu só fui receber meu dinheiro junho ou julho, porque eu não sabia que a cota tinha dinheiro, material acadêmico** [...] Eu achava que era só entrar realmente na universidade. Aí [risos nervosos] eu fiquei maior tempão, **quase larguei no primeiro período**, mas graças a Deus [mais risos e uma palavra inaudível], consegui. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Esses auxílios também que eles oferecem, não, eles estavam dando para os alunos, até há pouco tempo atrás falou que ia ser até dezembro, aí agora eu perdi, **eu não recebi mês passado duas bolsas porque eles falavam assim: alunos cotistas não precisam se inscrever**, já é diretamente, o cadastro já é diretamente para essas bolsas, aí não precisava entrar no site para se inscrever. Alunos cotistas. Aí tá, tudo bem, não precisa entrar. Aí do nada eles fizeram, não sei o que eles fizeram lá, que eu não vi, como eu tava indo nessa de aluno cotista não precisa se inscrever porque é automático e meu cadastro já está automático no sistema do PR-4, então fui nessa onda. E eles estavam falando de recadastramento, aí os alunos cotistas tem que se inscrever, tem que fazer a inscrição na PR-4. Fui nessa e perdi duas bolsas, não recebi. Aí achei isso um absurdo, até reclamei na página do facebook porque não mandaram e-mail, sei lá. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

**Querendo ou não se você se reúne com um grupo e aí todo mundo fala que é de ampla [concorrência] e você falar que é de cota eles já vão te olhar estranho. Mas para mim tá sendo de boas, só assim, em questão de algumas informações que eu não tive. Mas assim, eu mesma corri atrás, então, vi as coisas então nunca aconteceu de eu perder bolsa. Mas tem muita gente que já perdeu por causa dessas faltas de informação que eles poderiam ter dado melhor.** (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)

[...] E muita gente acha que a gente: **“ah, se os pretos podem receber pra estudar, os brancos também pode”**. Gente, como assim? **Eu já ouvi diversas pessoas aqui dentro da FEBF falar isso: “ah, a gente também tinha que receber”**. Gente, mas... Tem uma vaga de emprego, tem eu e mais uma branca, loira, sei lá, de olhos claros, você acha que quem vai entrar pra vaga de emprego, sei lá, pra alguma área, pra ser secretária, atendente, você acha que quem vai entrar? Então assim, eu acho assim uma falta até de conhecimento, não se aprofundou no assunto, né. Então eu acho que é uma blasfêmia que cota é privilégio e a gente rala pra caramba para conseguir. É muita documentação pra entregar [...] (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Ai muita gente acha que eu não faço nada:  
- ah, Maria, você é professora, tá dando aula?  
- “não gente, eu sou bolsista. Até eu explicar o que é ser bolsista é muito complicado, então assim, eu fico um pouco triste por conta disso. **Muita gente não tem conhecimento como eu não tinha e aí acho que você não faz nada que você é vagabundo, muita gente acha que bolsista é vagabundo, que gosta de ser sustentando...pode falar esse termo? Que gosta de ser sustentado pelo Estado, muita gente aqui na FEBF pensa isso de nós bolsistas**, mas gente não tem nada a ver. Gente, nossa, ser bolsista a gente tem acesso a coisas, a gente ganha, tem tanto o ganho de informação, para a nossa formação até, muito grande. E eu não tinha, não

fazia noção do que era isso. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

*Aqui assim, tem dois lados, né: **um lado que fala muito, que assim, apoia essas políticas de cota, né, essas políticas públicas também de um modo geral e tem um outros que não são bolsistas e por isso são contra e falam também, são totalmente contra mesmo tendo acesso a todo o conhecimento aqui na FEBF.** A maioria são pessoas brancas que falam: “ah, não, ai bolsista, ai é, tá recebendo, tá recebendo não, não faz nada e tá recebendo dinheiro”. Não concordo com isso, a maioria que eu escuto aqui, mas a maioria que recebe super apoia e **quem não recebe e é negro gostaria muito de estar recebendo, mas não conseguiu por conta da burocracia toda.** (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)*

*É bom, né, porque tem diversas vantagens, mas ao mesmo tempo diversos amigos de faculdade falavam assim: “**eu entrei, eu sou negra, mas eu não entrei pelas cotas, porque eu fiz tanto ponto, é que eu não ganha nada, é que eu não ganho livro**”. Que eu ganho o material didático né, as xerox também, eu imprimia as coisas na faculdade sem precisar pagar e existia, existia não, **existe uma certa perseguição**, entendeu? [...] Mas, eu não tô nem aí [risos]. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Bom, **eu não tocava muito no assunto dentro da faculdade não.** Porque a maioria dos alunos pelo menos na turma que eu ingressei, **se eu não me engano só tinham três pessoas. E aí a gente falava entre a gente, dentro da sala de aula a gente não falava porque eu não sei, às vezes as pessoas acham, eu já ouvi meninas do meu curso falando que acha que é injustiça porque a gente ganha uma bolsa e elas não ganham.** Aí quando eu vi isso eu falei: “**não vou nem comentar nada para não [risos] não gerar, não sei, discussão ou alguma coisa assim**”. [...] na faculdade, assim, eu não falo muito sobre. Nem eu nem minha irmã também, a gente não fala sobre a gente ser cotistas. **Eu não falo sobre.** (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)*

***De racismo, assim, comigo não. Mas assim, a gente sabe que tem pessoas que te olham diferente, que, enfim. Você sente.** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

A relação das entrevistadas com as/os estudantes não cotistas é estremecida. Beatriz e Marielle relatam que os olhares são estranhos e diferentes. Antonieta relata uma certa perseguição. Maria afirma que as/os estudantes brancas/os questionam por que elas/es não recebem bolsa assim como as pessoas negras e também há muitas críticas direcionadas aos cotistas, mesmo com todo o conhecimento na FEBF, dizem que cotistas gostam de ser sustentadas/os e que não fazem nada. Tereza prefere não tocar no assunto, já que uma vez ouviu uma menina da sala dela falando que era injusto cotistas receberem bolsa.

Nenhuma das intelectuais entrevistadas relata ter sofrido racismo na FEBF. Como pesquisadora, entendo que os olhares “estranhos” e diferentes, assim como o questionamento quanto ao recebimento de bolsa das pessoas negras, são expressões

do racismo - o “racismo à brasileira” norteado pelo mito da democracia racial (GONZALEZ, 2020). Contudo, será que elas precisam perceber que essas situações vivenciadas são racismo? O que custa a elas perceber? Elas já estão dentro da universidade - espaço negado para seus ancestrais - e resistem cotidianamente dentro e fora da FEBF. Ao invés de questionarmos o porquê de elas não perceberem racismo na FEBF, devemos nos voltar para aqueles que olham torto e diferente: que olhares são esses? Quem são essas pessoas? Quem se responsabiliza por esses olhares? Quem disfora os olhares é que deve ser responsabilizada/o. Essa/e que deve refletir sobre suas atitudes racistas. Elas/es que devem aprender com as histórias de resistência que essas mulheres entrevistadas carregam durante toda a vida.

Com relação à falta de informação, Marielle afirma que quase largou o primeiro período da faculdade porque não recebeu a informação que cotista tinha direito à bolsa - ela ficou um semestre inteiro sem receber. Maria relata que não recebeu auxílios durante um mês porque não sabia que era para fazer recadastramento - ficou sabendo da informação de que não precisaria fazer por ser cotista. Beatriz comenta que embora nunca tenha deixado de receber bolsa, sabe de pessoas que perderam bolsa por falta de informação. Como já discutido anteriormente, é importante essa discussão sobre as cotas e as políticas de permanência assim que as/os alunas/os ingressam. Será que a informação está chegando de forma adequada a estudantes cotistas? Os relatos das entrevistadas sugerem que não plenamente.

Outra sugestão seria a organização de uma semana de acolhimento que poderia ser organizada por docentes e discentes, talvez em formato de projeto de pesquisa. Em um dos projetos de pesquisa que participei durante a graduação no IFRJ, um dos objetivos era a construção de uma semana de acolhimento para estudantes ingressantes. Como é um local novo - uma nova etapa da vida - é importante esse apoio humanizado para receber as/os estudantes.

A partir de suas vivências, as intelectuais entrevistadas apontam algumas sugestões de como podem ser melhoradas suas experiências como alunas cotistas em uma universidade localizada na Baixada Fluminense e o que elas gostariam que fosse diferente em relação às cotas:

*Maria: É, sobre essa questão que eu comentei de assim, se pelo menos, assim, não sei se o aluno, dependendo da situação de vida, puder, tiver que trancar por um tempo eles derem, um período, ele continuar recebendo. Pelo*

menos isso, né. Se passar tanto período aí, infelizmente a universidade não vai poder ajudar. Eu achei que tinha que ser melhorada essa questão.

Pesquisadora: Fazer uma justificativa, né?

Maria: Fazer uma justificativa, sei lá, uma ata, entregar pra coordenação do curso pra **manter esse aluno mesmo ele estando trancado ele receber a bolsa, ou sei lá, diminuir a carga horária**. Fazer alguma coisa, mas não deixar ele sem esses recursos porque como aconteceu comigo, deve ter acontecido com muita gente. E pós- pandemia tá difícil arranjar um emprego, né, assim... Eu terminei meu estágio, mas consegui essa bolsa, aí veio a pandemia, se não fosse, se eu não estudasse aqui e eu estaria trabalhando em qualquer outra coisa menos sendo bolsista. Eu consegui a bolsa em 2020, no ano de pandemia, se eu não tivesse aqui na FEBF eu não sei o que que estaria trabalhando, talvez eu não estivesse em uma sala de aula porque estava no isolamento social, não sei o que seria de mim. Então assim, eu acho que deveriam ter assim, não, também um outro olhar, mas assim, **ter algum mecanismo pra manter, pra ajudar esse aluno, sem que ele não perca tanto, né, em questões financeiras**, né. A gente é bolsista né, mas infelizmente ainda é pouco. Muita gente acha que não, que é bolsista: “ah, ganha dinheiro fácil”. Não é fácil. Eu estou tendo que ler diversos textos difíceis pra poder produzir, fazer um texto pra minha orientadora pra apresentar um trabalho, num congresso. A gente não tá ganhando de mão beijada, a gente tá fazendo alguma coisa, e tá me ajudando muito, vai me ajudar muito daqui pra frente. Não é: “ah, tá ganhando”. Não é tá ganhando, eu tô sendo paga para fazer alguma coisa, né. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

E essa questão no mínimo três [disciplinas], às vezes a pessoa, como eu tava naquela situação do meu pai, **três pra mim não dava pra mim fazer, só dava para fazer uma. Porque eu tinha que levar no médico, tem que pegar, aí dar comida**. Gente, não dá. Então assim, só uma não pode, aí como a gente fica, né? (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

Ah, **menos burocracia**. É muita papelada. **Aí a gente vê aquele monte de papel que a gente tem que pegar, um monte de documentação, dá vontade de desistir**. Minha colega mesmo falou: “ah eu desisti”. Muito papel pra poder pegar, tirar xerox de identidade de testemunha [...] (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

Como poderia ser melhorada? Eu acho que com, **inicialmente com informação**. Só saber das coisas assim acho que já é muito e eu acho que a gente carece muito disso. E com coisas básicas, sabe? **Passagem, poderia ter alguma coisa pra restaurante, pra se a gente poder comer em algum lugar, sei lá, isso também facilitaria muito porque é isso, a passagem tá 4 e pouco aqui na Baixada. Eu pego uma, mas tem que gente que pega mais**. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Então é isso, a facilidade. Essa facilidade, sabe? De acesso às coisas porque é isso, dificulta muito, sabe? E a gente fica muito preso ao Maracanã, sabe? Quando eu fazia estágio, por exemplo, todo documento a gente tinha que sair daqui e ir lá no maracanã para poder assinar. Perder um dia inteiro, aí depois deixava o documento lá, aí voltava e depois ter que voltar lá de novo para buscar o documento. **São coisas que a universidade mesmo poderia facilitar para a gente. Que agora eu já acho que eles estão facilitando, só que na minha época não tinha isso. A gente tinha que ir lá, voltar, aí depois ir lá de novo, voltar pra cá**. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Marielle: Que eu gostaria que fosse diferente? Eu acho que, eu **queria que as pessoas soubessem mais sobre as cotas, que a gente falasse mais**

**sobre as cotas, eu queria que esse auxílio fosse um pouco mais também para as pessoas porque às vezes não é o suficiente** [fica um tempo pensando]. E é isso.

Pesquisadora: Você diz é para as pessoas, falarem mais na universidade e nas escolas, né?

Marielle: **Na universidade e nas escolas também.** Porque ainda é muito segregado. Tipo, quem tá indo para o vestibular vai saber. Eu só soube por que uma amiga minha foi lá e me falou porque se não eu também não saberia. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Eu acho que, eu **acho chato e injusto é não ter o bandejão.** Não tem alimentação. Por que não tem alimentação? Eu fico me perguntando desde quando eu ingressei UERJ. **Por que a gente não tem, o Maracanã a gente tem, né, mas ali nunca teve alimentação.** Ou você leva a sua marmita ou você tem que comprar. E a gente vive com o dinheirinho contado, né. E às vezes quando leva a marmita e marmita dá ruim, azeda. Como você estuda com a barriga vazia? **E isso tem a ver com o meu passado também porque muitas das vezes eu ia para a escola sem ter as coisas, sem ter o que comer em casa.** Então como que você vai aprender se você tá com fome? É difícil, então até hoje, ali na FEBF tem muita, muita, muitas alunas que passam muita dificuldade. E sobrevive com a bolsa. E depende da bolsa para viver, se perder já era. Eu recentemente estava com vontade de trancar porque eu só tava com a bolsa permanência. E eu não tava tendo como manter os custos de casa, mas graças a deus eu já consegui [...] (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Eu acho que tipo, seria, é porque obrigação é uma coisa muito limitada porque aí já não atingi todo, mas eu acho que deveria ser **em relação à questão da cota tipo localizada.** Mas aí eu tô generalizando e limitando. **Que por exemplo, no campus da universidade, dependendo da localização, seria para o povo dali, tudo bem [...]** Poderia fechar, né, mas não é questão de fechar só aquele mundinho ali, mas **poderia ter mais abertura para as pessoas, ou nem ter, tem cota sim, mas assim, para quem é aluno, morador daqui da Baixada Fluminense não tem nem a especificação cota, já tem a abertura das vagas, seria só para os moradores que mora em Caxias, por exemplo, entendeu?** Não tinha essa nomenclatura cotas, seria moradores da Baixada Fluminense ou de Caxias, dependendo, que a faculdade tem um número de vagas, que não sei como é. Deveria ser isso. [...] **ela tem que provar que é periférica e na Baixada Fluminense.** (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

**Ai tinha que ter um bilhete universitário porque embora, eu gasto pouca passagem, mas tem gente que gasta mais passagem do que eu.** Aí pra se locomover fica às vezes difícil. Eu acho que tinha que ter. E **ter um bandejão ali também.** Porque dá para ter um bandejão ali. Porque às vezes você tem que fazer grupo de pesquisa, tem que ficar à tarde, aí você tem que ir lá fora pagar mais caro num almoço. Ou às vezes você nem tem dinheiro para comer. Poderia melhorar nessas questões. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

[...] **Uma divulgação maior, um acesso à informação maior.** A faculdade na Baixada **podia ter bandejão** porque por mais que a gente receba o valor do auxílio alimentação os alunos do Maracanã têm a vantagem de escolher, eles podem optar por receber o valor ou receber o subsídio que é o valor para custear, essa diferença do valor na refeição e a gente não tem essa opção. Tem muita gente que trabalha o dia inteiro e não tem tempo de fazer marmita para levar para a faculdade. Então com o dinheiro muitas vezes não conseguiria comer tão bem quanto comeria no bandejão, bandejão seria comida, refeição e às vezes com esse dinheiro compra um lanche, não se

*alimenta bem, aí a saúde vai para o ralo. Então eu acho que ter um restaurante universitário em todos os campos eu acho que é muito importante. Eu acho que o certo seria igualar: tudo o que tem no campus maracanã ser levado para todos os outros campus, ser tratado da mesma forma e isso, infelizmente, a gente não é. Por mais que a gente tenha melhorado muito o campus da FEBF de 2010 para cá, não tinha elevador só tinha rampa, uma série de melhorias foram feitas? Sim, mas ainda não tem comparação com o Maracanã não só em tamanho. Eu acho que a gente deveria ter, a reitoria deveria olhar mais para a gente, então eu acho que o bandejão seria um grande passo para quem é cotista porque conseguiria se alimentar. Não é só você dá o dinheiro para você se alimentar, você dá condição da pessoa se alimentar de uma forma adequada. Então acho que isso melhoraria muito. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)*

*Olha, eu acho que a quantidade de vagas, a divulgação, eu acho que o trâmite de ingresso por cotas deveria ser menos burocrático e mais humano porque assim, a gente tem que separar uma série de documentos, eu tô comparando 2010 para 2020, foram os anos que fiz, melhorou muito já, hoje as declarações estão lá disponíveis para a gente só preencher só que ainda tem muita coisa que o jovem que tá vindo do ensino médio agora não sabe como pegar essas documentações, não está bem divulgado onde ele vai ter acesso, quem pode dar informação para ele, qual setor, então assim, o acesso a informação, a divulgação das informações tinha que ser melhor. Tinha que ser tudo mais divulgado. Acho que é isso. O acesso melhoraria bastante. E fora que se tivesse um CAP na Baixada, muitos jovens já sairiam daqui com uma visão do ensino universitário muito diferente, já sairiam daqui e eles divulgariam isso para outros jovens, então acho que o CAP também é um ponto muito importante, trazer um CAP para cá. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)*

*A questão do bandejão que não tem ali, que todo mundo fala e eu acho também que seria legal porque foi algo que a gente sempre idealizou quando entrar na universidade vai ser um sonho ter um bandejão, todo mundo fala na verdade do bandejão da UFRJ. [...] ter mais assim, já tem alguns projetos, mas ter mais projetos de graduação, a pedagogia, como eu posso dizer? Como influenciar na vida das crianças pretas, educação infantil porque a gente ainda tem aquela visão idealizada do branco, né. Que nem eu quando era mais nova os livros, não só livros, educadores [...]. Aí eu acho que essa questão seria bom a gente focar, fazer mais projetos de pesquisa sobre isso. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)*

*Acho que se tivesse também algo para também auxiliar os cotistas a comprar o material tecnológico também acho que isso facilitaria muito porque ter até tem só que é muito burocrático. (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

*E aí você imagina ela ter que vim e ir todo dia [referindo-se a uma voluntária do laboratório em que Marielle trabalha que reside em Itaguaí e gasta 50 reais de passagem por dia]. O auxílio de 300 reais que eles estão dando dá para uma semana. Então não dá para nada. Então tinha que ter um passe livre, sabe: "é estudante, vai". (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)*

No que diz respeito às sugestões sobre as cotas, as intelectuais entrevistadas mencionam: mais informação sobre as cotas (tanto nas escolas como na FEBF), cota na FEBF ou abertura de algumas vagas exclusivamente para pessoas que

comprovem residir em Duque de Caxias ou na Baixada Fluminense, menos burocracia e mais humanidade no trâmite (documentação) para concorrer às cotas (estudantes que vêm do ensino médio não sabem como pegar a documentação e não sabem a quem - qual setor - pedir informação) e divulgação maior das informações sobre o ingresso pelo sistema de cotas (principalmente documentação - muitas/os estudantes acabam desistindo de concorrer às cotas por conta da extensa e complicada documentação). Tereza compartilha um caso de uma mulher que não concorreu às cotas por conta da documentação:

*[...] Eu não sabia que a gente ganhava livro, folha, não sabia. Aí eu fui lá para ganhar o material fiquei toda boba. Aí uma menina viu eu com livro aí ela pediu. Aí eu peguei e dei um livro para ela poder ler. Aí ela falou assim: “como é que você ganhou esse livro?” [risos]. Aí eu falei assim: “não, porque eu sou cotista”. Falei só para ela: “sou cotista, aí a gente ganha material, a gente também ganha uma ajuda de custo que aí ajuda a poder vir para a faculdade, tirar xerox”. Aí ela pegou e falou: “eu não consegui fazer a cota porque é muita documentação que pede”. Aí ela falou que na hora de selecionar os documentos ela não conseguiu. [...] Aí ela falou que não pediu cota por causa disso, que ela viu o tanto de documentação que tinha que separar aí ela não pediu. Ela desistiu. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022)*

Sobre como a experiência de ser aluna cotista em uma universidade na Baixada Fluminense pode ser melhorada, as entrevistadas apontam: manter a bolsa permanência por até um período - mediante justificativa - mesmo o aluno tendo a matrícula trancada, permitir a excepcionalidade, mediante justificativa comprovada, de diminuição da carga horária (número de disciplinas por período - presente na narrativa de Maria que afirma que em um período só podia fazer uma disciplina, mas na UERJ as/os estudantes têm que se inscrever no mínimo em três disciplinas), auxílio alimentação e passagem (o auxílio alimentação concedido em 2022 tinha previsão para acabar em 31 de dezembro de 2022 e o auxílio passagem dependia ainda do orçamento, ou seja, não são auxílios efetivos como a bolsa permanência), não precisar ir à UERJ campus Maracanã para resolver questão de documentação (pelo relato de Marielle, a FEBF já começou a modificar essa dinâmica, mas não deu maiores detalhes sobre como), auxílio para compra de material tecnológico (no caso que Marielle fala, seria o computador - Marielle e Antonieta comentam que ficavam o dia todo na FEBF, mesmo que o turno delas fosse a manhã, para utilizar a sala de informática), bandejão, bilhete universitário de transporte nos municípios da Baixada Fluminense (ou passe livre, como Marielle denomina), Instituto de Aplicação - CAP-FEBF UERJ em todos os municípios que tem *campi* da UERJ (Luíza justifica que com

isso as/os estudantes teriam uma visão diferente do ensino universitário e poderiam compartilhar esse conhecimento com outras/os jovens) e projetos de pesquisa em educação antirracista na educação infantil (Beatriz propõe essa sugestão pensando em “como influenciar na vida das crianças pretas, educação infantil porque a gente ainda tem aquela visão idealizada do branco”).

A partir do que as sujeitas da pesquisa compartilham, acrescento que poderia ser pensado em parcerias da FEBF com escolas públicas e pré-vestibulares da Baixada Fluminense para divulgar o sistema de cotas da UERJ. Essas parcerias poderiam ser vinculadas a projetos da unidade, de pesquisa ou extensão, pois teria a participação de docentes e discentes. Ademais, seria importante a FEBF ter uma política de acompanhamento de egressos do sistema de cotas raciais até para avaliar e aprimorar a política de cotas. Poderia ser uma iniciativa institucional ou até um projeto de iniciação científica ou estágio interno complementar, por exemplo.

O “bandejão” foi citado por Antonieta, Tereza, Luíza e Beatriz. O restaurante universitário da UERJ campus Maracanã foi inaugurado no ano de 2011. Em nenhum outro campus da UERJ tem restaurante universitário. Segundo a entrevistada Luíza, “não é só você dar o dinheiro para você se alimentar, você dá condição da pessoa se alimentar de uma forma adequada”. No caso específico da FEBF, ao redor do campus tem mais lanchonetes e essa é a questão que Luíza levanta, com o dinheiro as/os estudantes acabam comprando lanche por conta da pouca oferta de restaurantes no local, mas, com um restaurante universitário, a alimentação seria melhor por se tratar de refeições elaboradas por nutricionistas.

Acerca das aulas na FEBF, uma das perguntas da entrevista é se o tema de racismo e relações raciais é abordado em sala de aula. Todas as entrevistadas responderam que são temas abordados. Sobre as cotas, a maioria das entrevistadas afirma que não é um tema muito abordado em sala de aula. Nos excertos abaixo elas contam algumas vivências e percepções das aulas:

***Porque a maioria pesquisa não foca, a maioria dos professores, pesquisadores e orientadores de bolsista não fala sobre essa questão de cotas raciais não. Até onde sei, muito pouco. Fala de outras questões raciais, mas cota, muito difícil. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)***

***Sempre tem muito, eu não vou dizer que, hoje em dia eu ainda vejo alunos que tem vergonha de falar que entraram por cota. Em 2010 também. 2010 o cotista se reconhecia na sala da Zene, na hora de pegar o kit todo mundo se reconhecia: cota, cota, cota, cota. Saindo dali o pessoal não tocava muito no assunto. Hoje o pessoal ainda toca no assunto, tem as oficinas que***

**são para os cotistas, mas ainda assim é pouco falado, é pouco comentado, as pessoas não falam. Não vejo o pessoal levantar essa bandeira da cota, sabe?** Até hoje eu não vejo, pessoalmente acho que devia falar muito mais. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

**Muita gente fala que apoia as cotas e isso aquilo, aquilo outro, mas pouquíssimos são os alunos que falam: “entrei por cota e isso, isso isso”.** São poucos, ainda são poucos. É o que comentei, parece que as pessoas têm vergonha de dizer que entraram por cota. Não entendo isso [risos]. Não entendo, de verdade. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)

Eletiva. Maioria, **infelizmente, eletiva.** É porque na LDB também fala que também é obrigatório ter conteúdos de valorização étnico-racial e indígena, mas assim, na, é quem dera que pudesse ter uma matéria porque **às vezes a gente confunde porque a gente pensa que é uma matéria, é um conteúdo. Quem dera a gente tivesse uma matéria falando sobre população negra e indígena.** (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

Marielle: É [abordado relações raciais nas aulas], **mas poderia ser mais [risos]. Poderia ser bem mais, assim, a gente tem professores que, alguns professores que a gente sabe que vão falar daquele assunto. E outros que tipo...**

Pesquisadora: Você sente então que tem professores localizados e disciplinas localizados que falam sobre isso?

Marielle: Não é nem uma disciplina em si localizada pra isso, mas **a gente sabe que aquele professor tem uma pegada étnico-racial aí a gente já, que a gente já gosta do assunto, a gente já se junta ali, entendeu? Mas assim, falta muito. Às vezes a gente sente que tipo: “ah, vai ter professor que vai dar porque tem que dar, às vezes”.**

Pesquisadora: Você sente que é por obrigação?

Marielle: É. Por exemplo, a questão étnico-racial ela deveria ser, nem que fosse uma eletiva, ela tinha que ter. Ela tinha que ter, não uma eletiva porque eletiva tem, **uma disciplina obrigatória, sabe? Algo obrigatório que a gente tivesse que falar sobre porque é isso. Quem quer aprender sobre o tema vai lá naquele professor e quem não quer? E aí a gente vive numa sociedade que é racista e aí essas pessoas que entram que com esse tipo de pensamento saem daqui com esses tipos de pensamento [riso].** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

**Relações étnico-raciais [disciplina eletiva que teve com uma professora negra que entrou junto com ela] [...]** E eu nessa disciplina, eu fiquei encantada. Aí ali sim, saiu minha alma ali, que era assim, o que era construído foi se derretendo, se desconstruindo tudinho para depois reconstruir, colocar o tijolo aos pouquinhos nessa disciplina, nessa eletiva. Eu fiquei assim, no chão. [...] (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Aí ela, todo mundo corre dela, a maioria das pessoas. Ela começa a aula dela 7 horas da manhã. Se você chegar atrasado já era. **Aí às vezes ela não quer entender que é a condução, às vezes nem é porque você quer chegar atrasada, às vezes é condução e ela não entende. [...]** eu não gosto dela não, o jeito dela também **às vezes o aluno não sabia fazer power point igual eu aí ela falava na frente da turma toda, meio que humilhava o aluno.** Que não sabia fazer um power point, ah, eu não gostava dela não. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

Informações não teve. **Não tinha gente para dar informações aos alunos, professores também não, muito pouco. Dentro da sala de aula eles falam mais da questão racial, preconceito, mas assim, falar sobre cotas, assim, explicar um pouco, não. Não fala.** (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

Maria, Marielle e Carolina apontam que a disciplina sobre relações étnico-raciais intitulada Educação para as relações étnico-raciais é eletiva. Marielle e Maria acreditam que a disciplina deveria ser obrigatória: Marielle afirma que deveria ter “algo obrigatório que a gente tivesse que falar sobre porque é isso. Quem quer aprender sobre o tema vai lá naquele professor e quem não quer?”. Segundo ela, por ser eletiva, muitas/os estudantes não cursam e se formam com pensamentos racistas.

No dia 10 de novembro de 2022 foi aprovado pelo reitor da UERJ o novo currículo de Pedagogia da FEBF em que consta a disciplina Educação para as relações étnico-raciais como obrigatória. Este novo currículo entrará em vigor no semestre de 2023/1 e é fundamental para que se formem professores engajados na educação antirracista. Como pensar educação antirracista e decolonial na educação básica sem antes pensarmos uma formação de professoras/es antirracista e decolonial? É fundamental pensarmos como está sendo a formação de professoras/es. Na FEBF, pelos relatos, há uma discussão sobre a questão racial em sala de aula, mas será que é suficiente? De acordo com Marielle, esse tema poderia ser mais bem abordado.

Em um dos dias que fui presencialmente à FEBF, em 2022, tinha uma exposição “Escreviver” feita por alunas/os, fruto de uma disciplina ministrada pela professora Liliane Leroux. Nesta exposição havia diversos elementos da cultura e religião afro-brasileira, como mostram as

Figura 9,

**Figura 10 e**

Figura 11. Fazer exposições como esta para o pátio da FEBF é muito importante para as discussões sobre educação antirracista na universidade.

Figura 9- Exposição Escreviver.



Foto da exposição “Escreviver” realizada pátio da FEBF em 2022. Fonte: Autora (2023).

Figura 10- Exposição “Escreviver”.



Foto da exposição “Escreviver” realizada pátio da FEBF em 2022.  
Fonte: Autora (2023).

Figura 11- Exposição “Escreviver”.



Foto da exposição “Escreviver” realizada pátio da FEBF em 2022. Fonte: Autora (2023).

Maria compartilha que as pesquisas não focam o tema das cotas raciais, embora tenha pesquisas que abordem questões raciais. Marielle destaca que tem professores que as/os estudantes sabem que tem uma “pegada étnico-racial” e outros não: “Às vezes a gente sente que tipo: ah, vai ter professor que vai dar porque tem que dar [...]” (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022). Ou seja, ela sente que tem professoras/es que são engajados com as questões raciais e professoras/es que abordam esse conteúdo em sala por obrigação ou para cumprir. Luíza percebe que as pessoas falam sobre as cotas, contudo são poucas as pessoas que assumem ser cotistas e isso ela acredita que seja por conta de vergonha relacionada à cota.

Tereza tece críticas a uma professora que não aceita que as/os estudantes cheguem atrasada/o(s) a sua aula, que inicia às 7 horas da manhã. A própria Tereza tem um relato sobre a dificuldade no deslocamento mesmo morando em Duque de Caxias, o que gera atrasos algumas vezes:

*Olha, para mim está sendo bem difícil porque eu tenho que acordar muito cedo por causa que **só tem um ônibus que vai para lá e aí esse ônibus passa a hora que ele quer. É muito difícil. Aí às vezes eu me atraso para poder ir. Porque às vezes você sai cedo, mas o ônibus não passa. E tem como eu ir de trem até Caxias só que chegar lá eu tenho que ou pegar outro ônibus, aí gastar mais passagem ou ir a pé. Aí quando eu vou de ônibus eu tenho que soltar no Carrefour que é na pista e ir andando até a faculdade. Aí eu faço isso. Ou quando sobra passagem, que eu sei que vai sobrar nos meus cálculos, aí eu pego dois ônibus para poder ir para a faculdade. (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)***

A Baixada Fluminense tem muitos problemas com transporte público, além de ser precário, ter pouca oferta de ônibus, a passagem ser cara e os horários serem irregulares. Entender o território em que está inserida a FEBF e os problemas que ocorrem (não é só a precariedade do transporte, a Baixada Fluminense, por exemplo, tem enchentes, em alguns locais tem problema com a violência, tem tiroteio) é fundamental para as/os estudantes se sentirem compreendidas/os quando há situações como atraso. Além disso, Tereza critica a humilhação que essa mesma professora tece a estudantes que não sabem fazer apresentação de slides. É papel da/o professora/o ensinar e apontar os erros e acertos, mas não na frente de toda a turma, expondo pessoas que às vezes já se sentem excluídas.

Além da discussão tecida até aqui, busquei comparar as vivências das sujeitas entrevistadas com a de estudantes cotistas negras/os em outras universidades. Para isso, consultei pelo menos um trabalho de cada região do Brasil por reconhecer que as experiências de alunas/os cotistas podem ter similaridades independentemente do estado ou universidade, contudo, há diferenças. Com o intuito de sintetizar essas diferenças e não trazer muita informação para o corpo do texto além das falas das mulheres entrevistadas, apresento abaixo a comparação que confeccionei no Quadro 4, no qual podemos observar a referência do trabalho, a universidade em que foi realizada a pesquisa, as semelhanças e diferenças com as vivências das sujeitas da pesquisa com a FEBF.

Quadro 4- Comparação das vivências das sujeitas da pesquisa com a FEBF em relação às vivências de cotistas em outros trabalhos.

Referência	Público- alvo da pesquisa	Universidade em que a pesquisa foi realizada	Semelhanças nas vivências	Diferenças nas vivências
<b>Lemos (2017)</b>	Quatro mulheres (egressas ou final do curso)	Universidade Federal do Pará (UFPA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização da sala de informática (não tem computador em casa);</li> <li>- Dificuldade para imprimir;</li> <li>- Grupos de pessoas formados por causa dos níveis de aprendizado;</li> <li>- Algumas alunas são as primeiras da família a ingressar na Universidade.</li> </ul>	Nenhuma diferença identificada
<b>Lima (2014)</b>	Quatro mulheres e dois homens egressos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Embora seja um trabalho realizado na mesma universidade, não encontrei semelhanças. Acredito que por serem experiências de épocas distintas, além de não ser no mesmo campus?. Mas isso demonstra o quanto a UERJ caminhou satisfatoriamente na promoção de políticas de permanência mais eficientes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na época, a bolsa permanência era insuficiente e não era permitido acumular bolsas, então os estudantes precisavam trabalhar;</li> <li>- Prestação de contas das atividades do Proiniciar;</li> <li>- Racismo no ambiente escolar (por parte de professoras/es).</li> </ul>
<b>Silva (2016)</b>	Três mulheres e sete homens que ingressaram entre 2003 e 2014	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucos anos de escolaridade dos familiares;</li> <li>- Normalmente as/os cotistas são as/os primeiras/os da família a entrarem no ensino superior;</li> <li>- Relatos de fragilidade do ensino público, sobretudo da falta de professores;</li> <li>- Estudantes que fizeram pré-vestibular comunitário no PVNC ou Educafro;</li> <li>- Violência dentro das escolas públicas de periferia;</li> <li>- Relação não muito harmoniosa com os demais discentes;</li> <li>- Experiência na UERJ como transformadora, como mudança de vida;</li> <li>- Pesquisador observou a necessidade que as/os sujeitas/os de pesquisa tinham de narrar suas experiências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nenhum acessou a universidade assim que terminou o ensino médio;</li> <li>- Vergonha de ser cotista;</li> <li>- Ausência de professoras/es negras/os.</li> </ul>
<b>Silva (2018)</b>	25 mulheres	Pesquisa comparativa entre Universidade Federal da	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de rede de amizade com pessoas que vivenciam situações iguais ou muito próximas (dororidade);</li> <li>- A maioria é a primeira da família que acessa o ensino superior;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tem auxílio financeiro;</li> <li>- Universidade tenta moldá-las, faz com que se sintam não pertencentes;</li> <li>- Relato de discriminação por ser cotista (às vezes não diretamente, mas com falas,</li> </ul>

		Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	- Maior proximidade com pessoas negras e cotistas.	diferenças de tratamento tanto de professoras/es quanto de estudantes; - Dificuldades por terem que trabalhar, não há garantia de bolsa permanência.
<b>Weller et al (2009)</b>	Quatro mulheres	Universidade de Brasília (UnB)	- Nenhuma outra semelhança identificada além do racismo por causa do cabelo na escola.	- Racismo por causa do cabelo.
<b>Bittencourt et al (2019)</b>	Três mulheres	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	- Algumas foram as primeiras da família a ingressarem no ensino superior.	- Dificuldade em conseguir auxílio; - Racismo institucional (falta de cordialidade no setor responsável pelos auxílios); - Sentimento de não pertencimento ao espaço universitário;
<b>Cordeiro e Auad (2021)</b>	Quatro mulheres graduandas lésbicas ou bissexuais	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	- Não tem bandeirão; - Cotas transformando “mentalidades”.	- Dificuldade de ter que trabalhar e estudar; - Poucas bolsas permanência fornecidas pela universidade; - Relação ruim com professores (questões de sexismo e racismo) - Dificuldades em se manter em um espaço sofrendo diversas violências; - Participação em coletivos como estratégia de permanência; - Invisibilização do corpo negro dentro da universidade.

Fonte: Autora (2023).

O que gostaria de destacar desse quadro acima (Quadro 4) é como a UERJ, em relação a outras universidades, avançou na promoção de políticas de permanência. Uma das principais dificuldades elencadas por estudantes cotistas de outras universidades foi conciliar o trabalho com estudo, o que só apareceu na entrevista de Luíza, mas não como um fator que prejudique sua permanência na universidade.

As entrevistadas levantaram muitas sugestões para o aprimoramento da política de cotas e da experiência como cotistas na FEBF; relataram dificuldades e estratégias de permanência que elaboraram para superar as adversidades e compartilharam como são as aulas na FEBF no que concerne ao tema das relações étnico-raciais. Em 2020, com a pandemia da COVID-19, ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, novas dificuldades foram vivenciadas pelas sujeitas da pesquisa, como será discutido a seguir.

## **5.2 “[...] foi desafiador porque eu não tinha, eu moro em comunidade, eu só tinha o celular” (Maria): impactos do ensino remoto na pandemia da COVID-19**

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a COVID-19- transmitida pelo vírus SARS- CoV- 2- como uma pandemia<sup>123</sup>. A doença foi descoberta na cidade de Wuhan na China, mas se espalhou rapidamente pelo mundo. Por ser uma doença altamente contagiosa, as atividades presenciais foram suspensas, o que se configurou no isolamento social. Com isso, as pessoas tiveram que se adaptar a um mundo virtual.

Na UERJ, as aulas foram suspensas no dia 13 de março de 2020. Em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação publicou a portaria n° 343 que “dispões sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19” (BRASIL, 2020).

No dia 14 de setembro de 2020 a UERJ retornou as atividades de forma remota. De acordo com a deliberação n° 14/2020, a realização das atividades letivas no período emergencial seria nos Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVAs) e a prioridade seria a utilização do ambiente virtual institucional (UERJ, 2020). As aulas aconteciam de forma síncrona e assíncrona.

---

<sup>123</sup> Informação do site: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

Com relação às desigualdades, a pandemia as agravou. Embora seja a mesma doença que afeta todas/os, ela é vivenciada de forma diferente pelos diversos grupos sociais, pois o enfrentamento à pandemia é associado com saúde geral da população, condições de acesso ao serviço público de saúde, precarização do trabalho, renda, local de moradia, saneamento básico, higiene e transporte público (SILVA et al., 2020). Portanto, Silva et al (2020) conclui a partir de estudo dos boletins epidemiológicos emitidos pelo COE COVID-19, da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, a relação do racismo com a pandemia:

Os noticiários foram pródigos em demonstrar o sacrifício e as dificuldades para a população mais pobre e negra, que enfrentou filas colossais para conseguir atendimento médico e buscar pelo auxílio emergencial do governo, enquanto as classes mais abastadas, tiveram atendimento nos hospitais privados e até fretaram jatinhos para buscar atendimento nos grandes centros. **Esta é mais uma das brutais faces do racismo para a qual não podemos continuar fechando os olhos.** De uma forma tão imediata, a **pandemia agrava as desigualdades, porque o limite entre viver o morrer se torna mais forte, em curto espaço de tempo.** (SILVA et al., 2020, p. 314, grifo nosso)

Isto posto, as sujeitas da pesquisa enfrentaram problemas em decorrência da pandemia - de ordem psicológica e financeira. No que diz respeito à graduação, todas relataram ter tido dificuldades com o ensino remoto. Outras dificuldades também foram elencadas, como podemos observar nos trechos abaixo:

*É, acho que ainda tem, mas agora mudou um pouco o sistema para se manter, mas **ainda tem auxílio alimentação, transporte.** Assim, **ajudou muito e tá ajudando muito, me ajudou muito nessa questão de se manter durante a pandemia porque muita gente ficou sem trabalhar.** Minha mãe ficou um período sem trabalhar por conta da, tava num, tava em alta ainda e eu parei meu estágio, na prefeitura, mas já tava acabando também, então assim, foi uma mão na roda, como dizem. Foi muito importante. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)*

*Aí, foi bem, **foi desafiador porque eu não tinha, eu moro em comunidade, eu só tinha o celular.** Então assim, assim, **demorou, mas graças a deus a UERJ deu essa oportunidade de ter o tablet e o chip.** E eu só tinha o celular, mas quando começou a pandemia mesmo eu só tinha o celular, eu **fiquei um semestre assistindo aula só pelo celular.** E assim, foi desastroso porque foi o primeiro semestre remoto. Porque assim, o primeiro semestre remoto foi desastroso pra mim porque eu só tinha o celular e tinha puxado três disciplinas só que eu não sabia que ia ser tão corrido, aquele monte de texto, professores passando um monte de texto para a gente ler, trabalho para fazer, e infelizmente eu fiquei reprovada por falta em uma matéria e o professor não levou em consideração a questão de ser o primeiro semestre de todos os alunos remoto, ele não levou em consideração essa questão. Aí eu fiquei muito chateada por conta disso porque na época eu só tinha o celular e eu acho que eu tinha internet, a internet acho que é da claro. **Depois que consegui colocar uma internet lá em casa para conseguir assistir as aulas no wi-fi que é melhor.** Aí foi ano passado, aí foi 2020 todo assim, não, até novembro que eu fiquei com o celular, assistindo aula pelo celular até novembro. **Tive que dar um jeito de comprar um notebook de***

**segunda mão pra mim fazer os trabalhos e assistir as aulas, aí eu consegui.** Aí em março do ano passado eu consegui ter acesso ao tablet. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

Agora, tive que arrumar, né [em relação a espaço para estudos em casa]. Tive que arrumar, mas eu não tinha por que eu não tinha que ligar a câmera né, para dar aula né, apresentar trabalho, fazer parte de uma reunião virtual, mas agora já tenho meu cantinho, tive que comprar aquele negócio... tipo uma luminária redonda. (Entrevista com Maria, 5 de abril de 2022, grifo nosso)

Marielle: Não foi legal não. Que é muito, a gente que tá acostumado com esse modelo de sentar e ter o contato, ficar no computador ou no celular é muito ruim. É horrível. **Eu não me adaptei bem, não estou me adaptando bem ainda, não gosto** e é isso.

Pesquisadora: Mas você tinha os aparelhos na época?

Marielle: Então, **no final de 2020 eu consegui passar em um edital, edital de cultura, aí com esse dinheiro eu juntei com o dinheiro que eu estava guardando da bolsa, comprei um computador e aí eu consegui voltar, por exemplo, a escrever minha monografia porque também estava tudo parado porque eu escrevia aqui.** Aí eu tive que fazer todo esse rolê. [...] Porque **meu celular é o mesmo desde 2017**, então minha filha, ele não está aguentando mais nada. E na pandemia eu também comecei a dar aula particular aí às vezes eu tinha que usar o telefone, para poder auxiliar na aula e tal, **aí meu telefone tinha uma hora que ele aquecia e simplesmente apagava.** (Entrevista com Marielle, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

**Foi horrível. Foi horrível. Mal estudei. Estudei pouco. Fiquei muito mal, fiquei muito mal. Fiquei o ponto de não sair na rua, tive crise de, sei lá, fobia, não sei o nome.** Estoquei alimento para o meu gato, na época eu recebia auxílio emergencial, né. Estoquei comida para não ir no mercado, cheguei a errar a senha do meu cartão de tão mal que eu fiquei. Cartão que eu tenho há cinco anos. Eu esqueci a senha na hora de passar no mercado. Porque eu olhava e via coronavírus em todo lugar, foi uma coisa horrível. Eu passava mal dentro dos lugares fechados, não peguei ônibus durante meses e meses, não entrava em nenhum meio de transporte. Foi uma coisa muito triste, limpava a casa três vezes ao dia, passava álcool em tudo, eu fiquei muito... porque **eu via muita gente morrendo a minha volta.** A dona do meu apartamento faleceu, aí uma pessoa que é da família dela, o marido faleceu e uma semana depois a mulher dele faleceu. **E todo dia tinha notícia que tinha gente falecendo ali com a doença.** Então eu morria de medo de levar a doença para dentro de casa e acontecer alguma coisa com as minhas filhas. **Então eu posso dizer que eu estava enlouquecendo. Eu mal consegui estudar, eu empurrei com a barriga mesmo.** (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

Notebook nem pensar. Eu tô querendo comprar um, não sei quando eu vou conseguir para começar a escrever minha monografia, fazer pesquisa, né. Porque eu parei a pesquisa. Porque quando eu tava na FEBF era diferente [...]. (Entrevista com Antonieta, 7 de abril de 2022, grifo nosso)

[...] Ai, tem a parte boa e tem a parte ruim. A parte boa é que você, aquela coisa que a gente sabe, não estar na sala de aula o tempo todo, **você economiza passagem, mas a distância para a formação eu acho que não dá certo, não sei.** Eu tenho uma concepção que não é assim, é porque não tinha para onde a gente fugir, tinha que ser assim, não dava para a gente se aglomerar por causa da questão do vírus, mas **fica muito distante em relação porque eu acho que a diferença é você estar num local e presenciar aquilo, vivenciar aquilo.** Eu acho que aí tá a diferença, mas essa questão da distância, é sei lá, porque sabe, por exemplo, tá numa aula aí de

repente a professora lá falando, falando com uma tela, como nós duas estamos aqui, falando com uma porção de alunos, no caso no celular não dá para aparecer todos os alunos que estão ali, as carinhas, ou as vezes tem a pessoa que só coloca uma figurinha você nem sabe se ela tá ali, se ela não tá, se ela tá presente, se tá ausente, aí às vezes a professora faz uma pergunta, aí fica aquele vazio, aquele áudio vazio. **Sabe, é uma coisa muito estranha, muito distante e muito estranha a ponto de parece que a gente perdeu alguma essência, não sei, alguma coisa da vivência mesmo, de você presenciar. [...].** E eu vejo e essa distância de você **estudar por remoto em questão de vivência e formação pessoal, gente, é muito ruim, muito ruim.** Eu vejo hoje nas escolas. Eu trabalho em escolas, trabalho aqui no município de Nova Iguaçu e tô vendo os resultados e tá difícil. Parece que as pessoas se perderam, se perderam na questão da comunicação de conviver, de conviver em coletivo, de saber o que é regra, o que não é regra, o que pode e o que não pode, o que é limite e o que é limite, as criança tão vindo assim, não sabe lidar com suas reações, com suas expressões, não sabe lidar. [...] Para mim foi muito ruim em relação a isso, para mim na minha concepção, a educação não dá para a distância [...] Mas assim, o lado bom é isso, a gente não está lá, economiza, em questão de financeira. Mas em questão pessoal, de você aprender, de você vivenciar para mim não é viável. (Entrevista com Carolina, 9 de abril de 2022, grifo nosso)

Olha, **o AVA porque meu computador não baixa coisa.** Eu tenho um computador só que ele já, eu ganhei quando tinha 15 anos e aí eu nunca levei ele para consertar porque ele parou de baixar as coisas e aí quando eu terminava de fazer os trabalhos, porque você tem que jogar para o AVA, e aí eu não conseguia aí tinha que mandar para o e-mail do professor. Aí eu sempre mandei por e-mail, eu sempre falava no início do período: “professor, eu vou mandar por e-mail porque eu não tenho como mandar pelo AVA, jogar o documento lá”. **E assistir aula também para mim foi muito difícil. Ficar na frente da tela, era muito difícil. Você mais ouvia o professor do que você falava. [...]** (Entrevista com Tereza, 27 de maio de 2022, grifo nosso)

[...] **eu não tenho disciplina, se eu tiver aqui no computador em casa, em aula remota e eu meu filho gritar eu vou sair da aula remota e vou ver o que aconteceu com meu filho.** Por mais que eu saiba que ele tá ali e que meu marido tá do lado, olhando ele, não importa, eu sou a super mãe, eu tenho que resolver. A sensação que dá é essa. Então **eu acabava não conseguindo me concentrar nas aulas.** E ainda agora, a gente tem o acesso ao AVA, tá presencial, aí suspenderam o presencial de novo, aí agora voltou o presencial de novo. A gente tem o acesso ao AVA, mas ainda não é a mesma coisa porque parece que agora com o AVA e o whatsapp os professores acham que a gente vive para a disciplina deles. Você saiu da aula terça-feira e a gente trabalhou aquilo ali ele poderia falar: “olha, na próxima aula a gente na próxima aula vai trabalhar isso, isso, isso, lê tal texto”. Mas não, às vezes ele espera passar a semana toda aí quando chega na sexta-feira ele joga no AVA uma porrada de texto para a gente ler sendo que a gente já tá com texto de 3 matérias que a gente, se tivesse sido avisado no fim da aula a gente já teria lido. Então o AVA facilita? Facilita. **Mas dá uma complicada também porque tem professor que não tem essa noção de que a gente tem outras disciplinas e que ele poderia ter avisado no fim da aula para a gente pegar o material e já começar a leitura, já se adiantar, se organizar.** Então esse período de pandemia deu um nó na cabeça da gente. Deu um nó. Ingressar na UERJ, voltar para a faculdade e ter uma pandemia logo em seguida foi uma porrada. **E fora que assim, meu marido parou de trabalhar, eu já não podia fazer venda porque para complementar minha renda eu vendo artigo de sex shop, aí eu ia para a casa das minhas amigas, estava sempre indo nos lugares. Então meu marido não podia mais fazer entrega, eu não podia mais fazer venda, e aí como faz? Com três crianças para alimentar em casa, como faz?**

***Pandemia foi cheque especial do meu marido que a gente conseguiu na pandemia, foi muita coisa. Muita dificuldade e tentando se manter ali com o CR ok na faculdade, na corda bamba. Então, difícil, fácil não foi, nem tá sendo ainda. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)***

***É o que eu falo, sem contar que os meus filhos ficaram em casa. Então por exemplo, quando a gente voltou, o primeiro período acadêmico emergencial, que foi uma disciplina só, eu estava com os meus filhos em casa. Então volta e meia tô falando na aula, aparecia uma criança atrás, a criança entrava: “mãããe”. Principalmente o meu caçula que vinha muito pedindo atenção. (Entrevista com Luíza, 5 de julho de 2022, grifo nosso)***

***[...] Aí quando começou o remoto eu tive aquela preocupação toda porque eu não tinha notebook, até há pouco tempo eu não tinha, comprei agora tem um mês com o dinheiro da UERJ que fui juntando e tô pagando. E meu celular não era esse que tô agora, era outro que não estava em boas condições, daí quando começou a aula real que a UERJ proporcionou o tablet e o chip que eu fui lá no Maracanã pegar. E olha só, eu fui lá no Maracanã, uma coisa que eu não entendo também. Da gente ter que ir lá no Maracanã para resolver qualquer coisa sendo que somos estudantes daqui, do polo de Caxias. Aí de vez em quando a internet não fica muito boa, não pode ventar, na verdade, não pode sentir que a chuva tá vindo que a internet para. Aí às vezes ficava travando na aula, tem dias que eu ia dormir, por exemplo, a internet parava de noite, aí não voltava até de manhã e tinha aula que eu perdi por conta disso, por conta da internet, mas aí com o tablet conseguia assistir as aulas melhor um pouco só que o chip que eles deram não era lá umas mil maravilhas não, às vezes a internet dava uma travada também. [...] Ai teve esses auxílios: auxílio transporte, auxílio alimentação disseram que é só até o final do ano. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)***

***Não, lá em casa era meio difícil porque lá na minha mãe são só dois cômodos. Nunca teve quarto. É só a sala e o banheiro. E aí tem a cama da minha mãe que é um sofá- cama que a gente fecha de dia, de noite eles abrem para ela e meu pai dormir e a traliche que no caso era minha, do meu irmão e da minha irmã. Agora é só meu irmão e eu porque ela tá no alojamento. Aí é meio difícil para poder estudar porque todo mundo no mesmo lugar, falação. Quando eu tinha aula eu ia para a garagem do lado de fora, ficava sentada lá, colocava o fone e ficava estudando. Aqui na minha namorada eu tenho espaço porque tem o nosso quarto e o quarto da filha dela. Eu fico estudando no nosso quarto ou na sala. (Entrevista com Beatriz, 9 de julho de 2022)***

Carolina é a única que vê um lado positivo no ensino remoto: economia da passagem. Maria, Marielle, Antonieta e Beatriz relatam dificuldades ocasionadas pela falta de aparatos tecnológicos para assistir as aulas. Algumas utilizaram o celular como recurso tecnológico, mas Marielle, por exemplo, tinha um celular antigo, de 2017, que desligava conforme ela usava muito - isso ocorria quando ela estava dando ou assistindo aula. Cabe ressaltar que Beatriz tece uma crítica: para pegar o tablet e o chip as/os estudantes tiveram que ir ao campus Maracanã, naquele momento, a distribuição não foi feita na FEBF.

Exceto Carolina que, por opção, não recebeu, todas as entrevistadas receberam o chip e o tablet fornecidos pela UERJ. Nos relatos, elas dizem que essa ajuda da UERJ ajudou muito. Contudo, para escrever, o tablet é ruim, ainda mais textos longos como uma monografia.

Maria conseguiu comprar um notebook de segunda mão (que no dia da entrevista estava com defeito), Marielle comprou um notebook no final de 2020 com o auxílio de um edital de cultura (a partir desse momento, ela pôde voltar a escrever a monografia, pois no presencial, antes da pandemia, ela usava a sala de informática da FEBF), Antonieta não conseguiu comprar notebook (e acabou parando com a pesquisa e monografia porque também utilizava a sala de informática da universidade) e Beatriz conseguiu comprar um notebook com o dinheiro que recebeu da UERJ.

Com relação à internet, Maria destaca que não tinha wi-fi em casa: instalou o serviço para conseguir assistir melhor as aulas. Beatriz relata que a internet em casa não era boa, se chovia ou ventava ela ficava sem, por isso ela acabava perdendo algumas aulas.

Com os relatos acima percebemos o que Silva et al (2020) apresentam em seu trabalho: por conta das desigualdades sociais e raciais essas estudantes enfrentaram muito mais dificuldades na pandemia, uma vez que no Brasil não temos uma internet de qualidade, muito menos na periferia.

Maria destaca que foram fundamentais os auxílios que a UERJ instituiu na pandemia, pois sua mãe ficou um período sem trabalhar e foi esse dinheiro que ajudou a manter a casa. Luíza relata que ela e o marido pararam de trabalhar e tiveram que usar o cheque especial. Antonieta compartilha que teve problemas psicológicos com a pandemia, pois ficou com medo de pegar a doença. Ela destaca que viu muitas pessoas morrerem a sua volta, realidade que foi comum nas comunidades do Rio de Janeiro e que corrobora com o que Silva et al (2020) afirmam, que a população negra foi mais impactada pela pandemia.

Tereza teve problema com o AVA porque seu computador não fazia *download*, por isso enviava os trabalhos para os professores por e-mail. Todos foram compreensivos com a situação dela. Luíza relata uma dificuldade com a disciplina e diz que não se concentrava nas aulas, pois quando os filhos a chamavam ela atendia. Beatriz diz que na casa dos pais não tinha um local de estudo, já que a casa tinha dois

cômodos - ela tinha que ir para a garagem assistir aula. Já na casa da namorada ela tem um local para estudar.

Sobre a relação professora/o-estudante na pandemia e o modo como as aulas foram conduzidas, Salvagni et al (2021) tece algumas observações no que concerne à ausência de debates como os que acontecem nas aulas presenciais:

Com as aulas on-line e a conseqüente dependência da rede de internet, os debates em sala de aula são comprometidos, o que torna a aula, por vezes, apenas uma explanação do professor, centrada na figura do professor. A ausência do debate na universidade é preocupante no sentido de poder vir a transformar o conhecimento em algo deslocado da sociedade e considerado dispensável pelo aluno. (SALVAGNI et al, 2021, p. 3)

Com isso, a discussão em sala de aula fica comprometida. Conseqüentemente, a aprendizagem também. Carolina destaca que “estudar por remoto em questão de vivência e formação pessoal, gente, é muito ruim, muito ruim” (Entrevista com Carolina). Tereza afirma que era muito difícil ficar na frente da tela e que ela ouvia mais o professor do que falava. Ou seja, as aulas online acabaram se tornando “meros locais para a absorção de conteúdos” (SALVAGNI et al, 2021, p. 9), onde a troca de conhecimentos, vivência e experiências fica comprometida.

O que fica bem evidenciado nesses relatos é a desigualdade no sentido de acesso aos recursos para as tecnologias. Como pesquisadora, sempre que elas me contavam que usavam o celular para escrever trabalho antes mesmo da pandemia, eu escutava com espanto, pois não é a minha realidade. E a cada relato, eu percebia que isso aconteceu com quase todas, exceto Carolina e Luíza (ela não comentou sobre dificuldades com aparatos tecnológicos). Esses foram alguns desafios que as entrevistadas enfrentaram durante a pandemia. Como em toda a trajetória delas, que algumas partes tive o privilégio de recontar neste trabalho, elas conseguiram ultrapassar as dificuldades com muita resistência. Foram histórias inspiradoras e de esperança, que me fizeram refletir sobre meus próprios privilégios. A luta pelas ações afirmativas e pela política de cotas continua, porque nada que não privilegie a branquitude está garantido no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade. (EVARISTO, 2017<sup>124</sup>)

No começo desta dissertação, comentei o quanto era difícil iniciar a introdução. Dar um desfecho é igualmente difícil e desafiador. E depois de apresentar as narrativas de resistência de Marielle, Luiza, Maria, Beatriz, Antonieta, Tereza e Carolina, chego a chamada considerações finais.

Percebo as considerações finais como uma retrospectiva da pesquisa e um momento de despedida de um trabalho que realizei com muito afeto. E neste momento

quero me deter na palavra afeto e no verbo afetar. As histórias que me foram confiadas, apesar das dores presentes em todas as entrevistas, foram compartilhadas com muito afeto e aproximação - por isso foram conversas. Cabe ressaltar que as aproximações existentes entre mim e as entrevistadas, como o fato de eu ter sido aluna cotista na UERJ, ser professora de pré-vestibular social, ser moradora da periferia, não ser a branca “branquíssima” (SCHUCMAN, 2020), ser orientada pela professora Giovanna Marafon - estimada pelas entrevistadas que a conhecem - e ter feito a segunda graduação em Duque de Caxias são relevantes nessa aproximação.

Quanto ao verbo afetar, cada um dos momentos que tive nesses quase três anos de pesquisa - seja com as intelectuais, com o grupo de orientação, com a GIRA, com as orientações individuais, com as leituras - me afetaram e me (trans)formaram na pesquisadora e docente que sou hoje. Além das (trans)formações na minha vida pessoal - foi importante aprender com as sujeitas da pesquisa e perceber que temos muito ainda para caminhar na luta pela equidade racial e de gênero.

As sujeitas da pesquisa compartilharam o saber da resistência, da vivência e da experiência de serem alunas cotistas em uma universidade pública na Baixada Fluminense - local ainda pouco ocupado por pessoas negras antes das cotas.

O pesquisarCOM (MORAES, 2014) faz com que eu ocupe o lugar da escuta e é uma ferramenta teórico-metodológica para entender a potência da política de cotas em transformar a vida de mulheres negras, como as das sete entrevistadas. Além disso, permite que as intelectuais entrevistadas elaborem sugestões para aprimoramento da política de cotas pensando nas especificidades das mulheres, afinal mulheres negras vivenciam o racismo genderizado, pois “o impacto simultâneo da opressão ‘racial’ e de gênero leva a formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres *negras* e outras mulheres racializadas” (KILOMBA, 2019, p. 99). Por isso, a interseccionalidade se mostrou como uma sensibilidade importante nas análises deste trabalho em tela - raça, classe, gênero, território, ser cotista e a orientação sexual são identidades indissociáveis.

Nesse sentido, inicio as considerações finais com um poema de Conceição Evaristo (2017), Vozes-mulheres, para destacar as vivências de cinco gerações de mulheres negras e fazer um paralelo com as narrativas das sete mulheres entrevistadas. O poema traz esperança da liberdade na última geração citada - no caso a filha da eu-lírica - o que me lembra das mulheres desta pesquisa. Essas

intelectuais sofreram com o racismo, omissão da escola em casos de racismo, racismo por parte de professoras/es, falta de acesso a bens materiais e de comida, tiveram acesso a uma escola pública com falta de professores e sofreram violência doméstica. Mas apesar das dificuldades carregam muita esperança e resistência em suas falas. Como ainda se insiste em falar de meritocracia diante de realidades tão distintas vivenciadas no Brasil? Como comparar o desempenho de estudantes que às vezes não têm o que comer em casa? Por isso que a ideia de meritocracia tem que ser desmontada de forma urgente.

O poema de Conceição Evaristo também me faz pensar que três das intelectuais - Maria, Marielle e Antonieta- são as primeiras das famílias delas a ingressar e estarem perto de concluir o ensino superior. Quantas gerações se passaram sem que nenhuma pessoa dessas famílias tivesse acesso à universidade? Outro fato importante de ser levado em conta é que apenas Tereza tem a mãe com ensino superior completo – em relação às demais entrevistadas, nenhum dos pais têm ensino superior- nem mesmo incompleto.

No decorrer das entrevistas, as mulheres compartilharam suas percepções sobre as cotas antes e depois de ingressarem na universidade. Marielle e Maria desconheciam as cotas. Antonieta, Luiza e Carolina tinham uma visão negativa das cotas raciais antes de ingressarem na Universidade. Ressalto que a escola foi citada como produtora de visão negativa das cotas. Beatriz e Tereza tinham uma visão positiva da política de cotas raciais antes do ingresso na FEBF.

As entrevistadas com visão negativa das cotas desconstruíram a percepção que tinham e passaram a entender a política de cotas depois de ingressar no pré-vestibular social (PVS). O movimento dos pré-vestibulares populares foi muito importante na construção da política de cotas. Não havia perguntas no roteiro da pesquisa sobre o PVS; com exceção da Maria, todas as outras entrevistadas comentaram sobre o PVS. Para Carolina, o PVS foi um local em que sua mente abriu; onde sua formação inicial da graduação começou. Além disso, foi um dos espaços que auxiliou no processo de empoderamento (SANDENBERG, 2006; BERTH, 2019) nas esferas de gênero, classe social, território, orientação sexual, entre outras, das sujeitas da pesquisa.

Vale frisar a importância de se estreitar os laços entre a FEBF e os pré-vestibulares sociais; o diálogo entre as duas instituições, assim como com as escolas da região - não só de ensino médio, mas as de ensino fundamental também - é

importante que as pessoas tenham acesso e orientação às informações do processo seletivo da FEBF/UERJ, principalmente sobre as cotas - foi relatado pelas mulheres as dificuldades com documentação e como é difícil ter o edital do vestibular em mãos e entendê-lo. Isso gera dificuldade na hora de concorrer às cotas, por isso muitas pessoas acabam desistindo.

Em relação ao que é ser cotista, Carolina apresenta uma definição com maestria: “[...] *ser cotista é despertar a consciência do que é ser negro, do que é ser mulher, do que você viver num país que o tempo todo tá falando aqui: ‘seu lugar é aqui, você não pode isso, você só pode até aqui’*” (ENTREVISTA COM CAROLINA, 9 de abril de 2022). Na visão de Carolina, ser cotista é entender as suas identidades enquanto mulher, negra, pobre e moradora da periferia e que elas são vivenciadas todas juntas.

Em todos os relatos, de alguma forma, professoras/es da educação básica tiveram um papel negativo na construção da identidade negra. Foi com muita resistência que essas mulheres conseguiram terminar o ensino básico que as excluiu e não as acolheu. As intelectuais entrevistadas terem ingressado pela política de cotas fez com que a identidade delas fosse ressignificada e trabalhada.

Nesse momento do texto, antes de mostrar o que é a vivência na FEBF para as entrevistadas, quero compartilhar um poema de Victoria Santa Cruz, que foi poeta, coreógrafa, estilista e ativista afro-peruana. O poema tem muita relação com o que venho discutindo até aqui e com esse novo significado de identidade negra proporcionado pela FEBF:

Gritaram-me negra

Tinha sete anos apenas,

apenas sete anos,

Que sete anos!

Não chegava nem a cinco!

De repente umas vozes na rua

me gritaram Negra!

Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!

“Por acaso sou negra?” – me disse

SIM!

“Que coisa é ser negra?”

Negra!

E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.

Negra!

E me senti negra,

Negra!

Como eles diziam

Negra!

E retrocedi

Negra!

Como eles queriam

Negra!

E odiei meus cabelos e meus lábios grossos

e mirei apenas minha carne tostada

E retrocedi

Negra!

E retrocedi . . .

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Neeegra!

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra! Negra!

E passava o tempo,

e sempre amargurada

Continuava levando nas minhas costas

minha pesada carga

E como pesava!...

Alisei o cabelo,

Passei pó na cara,

e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Neeegra!

Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra!

E daí?

E daí?

Negra!

Sim

Negra!

Sou

Negra!  
Negra  
Negra!  
Negra sou  
Negra!  
Sim  
Negra!  
Sou  
Negra!  
Negra  
Negra!  
Negra sou  
De hoje em diante não quero  
alisar meu cabelo  
Não quero  
E vou rir daqueles,  
que por evitar – segundo eles –  
que por evitar-nos algum disabor  
Chamam aos negros de gente de cor  
E de que cor!  
NEGRA  
E como soa lindo!  
NEGRO  
E que ritmo tem!  
Negro Negro Negro Negro  
Negro Negro Negro Negro  
Negro Negro Negro Negro  
Negro Negro Negro  
Afinal  
Afinal compreendi  
AFINAL  
Já não retrocedo  
AFINAL  
E avanço segura  
AFINAL  
Avanço e espero  
AFINAL  
E bendigo aos céus porque quis Deus  
que negro azeviche fosse minha cor  
E já compreendi

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

Negra sou!

(Victoria Santa Cruz, título original: Me gritaron Negra<sup>125</sup>)

Assim como no poema, as sujeitas da pesquisa em algum momento da trajetória passaram pelo processo de empoderamento que foi uma jornada de auto-conhecimento, auto-aceitação e elevação da autoestima. O cabelo apareceu na maioria das conversas como a materialização da identidade enquanto mulher negra - em certas narrativas, foi na FEBF que as mulheres passaram a não alisar mais o cabelo e assumir seus cabelos crespos. E não foi só aceitar, assim como no poema, elas têm orgulho de suas identidades (inclusive por serem alunas cotistas).

A FEBF - em relação ao território em que está localizada, as políticas de permanência e as relações interpessoais da comunidade interna - se mostrou fundamental em diversos pontos na trajetória de vida e acadêmica das intelectuais entrevistadas, como desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao território da Baixada Fluminense e à própria FEBF; sentimento de afetividade com relação ao pertencimento territorial - e o fato de serem acolhidas na FEBF; encontro com pessoas com vivências semelhantes - as mulheres negras entendem as dores do racismo e sexismo, além das outras identidades, entrelaçadas, o que Vilma Piedade (2017) denomina dororidade; sentimento positivo de se sentirem em casa na FEBF; identificação com seus pares nas questões de raça, classe, território e gênero; reconhecimento de identidade; autopercepção positiva; desconstrução e conhecimento interior; imagens positivas de professoras/es negras/os na FEBF; proximidade de suas residências; importância do recebimento da bolsa-auxílio

---

<sup>125</sup> Tradução pelo site: <<https://feminismo.org.br/2015/03/21/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/>>. Acesso em: 23 jan. 2023. Para assistir a declamação do poema, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>

permanência - Antonieta compartilha que só saiu de um relacionamento abusivo, em que sofreu violência doméstica, por causa do dinheiro que recebia da bolsa e do projeto de iniciação científica; importância do recebimento dos auxílios na pandemia.

Com relação à permanência, o que concluiu nessa pesquisa é que a permanência não se dá apenas com auxílio financeiro - discussões sobre cotas na universidade (em eventos, durante as aulas, em projetos de pesquisa e extensão) e na inclusão de pessoas negras nos currículos, no corpo docente e em cargos de direção/ coordenação. A vivência das intelectuais sugere que há uma política de permanência para além da lei - ela está nas relações interpessoais das estudantes com a comunidade da FEBF e com tudo o que elas aprendem na Universidade (pertencimento racial e territorial, empoderamento, conhecimento interior, autoconhecimento, reconhecimento e reforço de uma identidade negra afirmativa, etc).

Durante a graduação, as entrevistadas tiveram dificuldades como questões financeiras, dificuldade em manter a mente focada diante de tantos problemas, não conseguir acessar a internet, notebook quebrado no meio do período, não ter computador em casa tendo que ficar o dia todo na universidade para usar os da sala de informática, dinheiro para passagem, problemas pessoais, cuidado com a família, dificuldade com a escrita e rotina com filhos e trabalho. Os fatores que as levaram permanecer foram: recebimento da bolsa-auxílio permanência, desejo de formação continuada, luta pela valorização docente e pela educação, possibilidade de ascensão social, conquista pessoal, realização profissional, ter feito promessa e por causa da família. Durante o isolamento social pela COVID- 19, todas as sujeitas da pesquisa relataram dificuldades com o ensino remoto como falta de aparatos tecnológicos, problemas financeiros, problemas psicológicos e internet ruim.

Em contrapartida aos pontos positivos apresentados até o momento, as mulheres relataram alguns problemas que enfrentam na FEBF, como falta de informação e relação estressada com estudantes não cotistas. Nenhuma das entrevistadas relatou ter sofrido racismo na FEBF. Relatam olhares “estranhos”, diferentes e tortos - o racismo à brasileira, descrito por Gonzalez (2020).

Com relação à falta de informação, com exceção de Carolina, todas as outras entrevistadas relataram não saberem de recepção a cotistas na FEBF. No Instagram oficial da FEBF existem divulgações sobre recepção as/aos calouras/os no ano de

2022. Contudo, será que essa informação está chegando às/aos estudantes? Não ficou perceptível se há um momento para cotistas nessa recepção, portanto: não seria interessante pensar em um momento só para as/os cotistas para que tenha toda a informação de que precisam quanto às políticas de permanência da FEBF/UERJ?

As sujeitas da pesquisa elaboraram sugestões no que diz respeito às cotas de modo geral, como mais informação sobre as cotas nas escolas e na FEBF; cota na FEBF ou abertura de algumas vagas exclusivamente para pessoas que comprovem residir em Duque de Caxias e/ou na Baixada Fluminense; menos burocracia e mais humanidade no trâmite com a documentação para concorrer às cotas e melhor divulgação sobre o ingresso pelo sistema de cotas.

No tocante a como pode ser melhorada a experiência na qualidade de alunas cotistas na FEBF, as entrevistadas apontaram: manutenção da bolsa-auxílio permanência por até um período quando a/o estudante trancar a matrícula (com devida justificativa), diminuição da carga horária mínima exigida (número de disciplinas por período), efetivação do auxílio alimentação e passagem, poder resolver todas as questões de documentação sem precisar se deslocar à UERJ campus Maracanã, auxílio para compra de material tecnológico (no caso, computador), bandejão, bilhete universitário de transporte nos municípios da Baixada Fluminense), Instituto de Aplicação CAp-UERJ em todos os municípios que têm *campi* da UERJ, UERJ em todos os municípios da Baixada Fluminense e projetos de pesquisa ou extensão em educação antirracista na educação infantil.

É interessante pensarmos no que Luiza propõe: “*toda cidade tinha que ter uma UERJ*” (ENTREVISTA COM LUIZA, 5 de julho de 2022). Com essa fala ela aponta a importância que tem a interiorização da UERJ para outros municípios, além da cidade do Rio de Janeiro. O território da Baixada Fluminense tem que ser ocupado por universidade; uma universidade que dialogue com a comunidade do local para que elas tenham acesso e ocupem a universidade pública. Acrescento a isso, como sugestão, a implementação de outros cursos de graduação na Baixada Fluminense. Como demonstrei, o foco é a licenciatura-não há cursos na área da saúde e um número ínfimo de cursos de engenharia, por exemplo.

A partir da pesquisa, sugiro ter uma política de acompanhamento de egressos do sistema de cotas na FEBF - onde estão profissionais ex-cotistas? Como está sua

vida pessoal e profissional? É importante até para avaliar e aprimorar a política de cotas-devemos pesquisar e pensar com as/os egressas/os também.

Ademais, poderia ser criada uma Ouvidoria, assim como a Ouvidoria Especializada em Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) criada em 2016<sup>126</sup>, para que as/os cotistas tivessem um espaço para relatar episódios de racismo, discriminação, opressão ou quaisquer tipos de violência que possam vir a sofrer na Universidade. Com isso, a política de cotas poderia ser aprimorada e as/os estudantes cotistas podem ter atendimento psicológico e jurídico.

Como sugestões de pesquisa suscitadas por este trabalho, deixo algumas perguntas, afinal, perguntas nos fazem refletir, nos ajudam a pensar e são uma ferramenta importante na escrita de um trabalho acadêmico - para iniciar uma pesquisa, tem que ter perguntas: Como é a vivência e a trajetória de mulheres negras em PVS? Como está o debate sobre as cotas nas escolas públicas? Como é a formação de professores considerando a educação antirracista e decolonial? Qual o impacto que as cotas tiveram nos currículos de formação docente? Será que professoras/es são formadas/os para saber trabalhar os conteúdos segundo a lei nº 10.639/ 2003<sup>127</sup>? Como pensar em educação antirracista e decolonial na educação básica sem antes e conjuntamente pensarmos uma formação de professoras/es antirracista e decolonial?

Em diálogo com Ribeiro et al (2016), é importante pensar na restituição às sujeitas da pesquisa e à comunidade da FEBF, considerando que restituir vai para além do texto final da dissertação e que “seu valor não sirva apenas ao pesquisador e à academia” (p.88). Com isso, algumas ideias iniciais para realizar a restituição para toda a comunidade e as sujeitas da pesquisa são: participação no podcast Giras Fabulosas<sup>128</sup> em episódio sobre a política de cotas na FEBF a partir das narrativas das sujeitas da pesquisa, roda de conversa com as sujeitas da pesquisa (pensando na restituição para as intelectuais que participaram da pesquisa), evento sobre cotas na FEBF (pensando na relação da formação docente e educação antirracista),

---

<sup>126</sup> Resolução nº 32/2016 da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu//files/2016/02/Resolu%c3%a7%c3%a3o-32.2016.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

<sup>127</sup> A lei 10.639 “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.”.

<sup>128</sup> Projeto de extensão na FEBF - @girasfabulosas. Disponível gratuitamente na plataforma Spotify.

participação no acolhimento de estudantes calouras/os e participação em aulas para comunicar a pesquisa.

Cabe ressaltar que realizar um trabalho com a política de cotas é movimentar-se, não só pela luta em prol das cotas, mas porque o próprio tema se movimenta a todo instante. Conforme avançam as comissões de heteroidentificação no Brasil - na UERJ, intitulada Comissão Permanente de Validação da Autodeclaração (CPVA) - a discussão sobre as cotas se movimenta e avança. A cada escuta atenta das falas de quem vivencia as cotas, a política se movimenta. E com isso a legislação pode ser modificada e uma nova política de cotas vai se delineando, o que torna um tema em constante mudança. Movimento é vida e é importante perceber que a política de cotas está muito viva, esse trabalho buscou justamente contribuir para que ela continue em movimento e se aprimore ao ouvir e registrar as falas das intelectuais que participaram desta pesquisa.

As histórias das trajetórias de vida e universitária compartilhadas por essas sete mulheres são inspiradoras e nos ensinam muito sobre a vida. Ouvi-las e realizar esta pesquisa me fez refletir sobre a minha vivência, meu fazer docente e minhas práticas cotidianas. A luta pelo aprimoramento e pela continuidade das cotas continua e como disse na introdução, a partir do poema de Audre Lorde, estamos na guerra juntas.

## REFERÊNCIAS

AARÃO, Jônatas da Silva Abreu. A UERJ em estado de calamidade pública. **Marx e o Marxismo**, v. 6, n. 10, jan./jun., 2018.

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira**: um desafio ético. 2006. 281 p. Tese (Doutorado em Educação/Currículo)- Programa de Pós-graduação em Educação, PUC/SP, São Paulo, 2006.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

AGUIAR, Katia; ROCHA, Marisa Lopes. Práticas universitárias e formação sócio-política. **Acheronta**, v.11, 2000. Disponível em: <<https://www.acheronta.org/acheronta11/socio-politica-p.htm>>. Acesso em: 10 set. 2021.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). 2ª ed. Belo Horizonte: Pólen Livros, 2019.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. **Estudos Históricos**, n. 37, p. 143-166, 2006.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural** (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). 2ª ed. Belo Horizonte: Pólen Livros, 2019.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós- estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós- críticas em educação**. 3º ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2021.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, Jan., 2000.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro- Asiáticos**, n. 2, p. 247- 273, 2003.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. **O público e o privado**, n. 3, 2004.

\_\_\_\_\_. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BERNARDINO- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9- 26, 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo, Pólen, 2019.

BITTENCOURT, Anne et al. A primeira da família: vivências de mulheres negras da Universidade Federal da Bahia, **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 3, p. 7- 29, 2019.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso; SOUZA, Thaíssa Bispo. Desafios das políticas de permanência e apoio pedagógico na UERJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v.15, n. 33, p. 256- 277, maio/ago., 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei do Senado nº 14 de 1995**. Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno- raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. 1995. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24291>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei do Senado nº 75 de 1997**. Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. 1997. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/26657>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Declaração e Programa de ação**. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 de Jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC). ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.*** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispões sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1<sup>o</sup> de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 de Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.478 de 30 de agosto de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 de Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de mar. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CABECINHAS, Rosa; BARROS, Miguel. Produção de conhecimento, reparação histórica e construção de futuros alternativos: Entrevista com Miguel de Barros. **Comunicação e Sociedade**, v. 41, p. 243- 258, p. 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007).** 2008. 231 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Programa de Mestrado e Doutorado Pós- colonialismos e Cidadania Global, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

\_\_\_\_\_. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

\_\_\_\_\_. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 33 - 51.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino "superior"**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2020**. São Paulo: FBSP, 2020.

\_\_\_\_\_. **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CIDADE, Maria Luíza Rovaris. **Nomes (im)próprios: Registro civil, norma cisgênera e racionalidades do Sistema Judiciário**. 2016. 231 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata. **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015, p. 13 - 42.

\_\_\_\_\_. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n.1, p. 7-17, Jan./Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia H. e BILGE, Sirma. O que é interseccionalidade? In: *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021, p. 15-49.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves; AUAD, Daniela. Estratégias de resistência de negras cotistas lésbicas e bissexuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 3, 2021.

CURIEL, Ochy. **La nación heterossexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterossexual desde la antropología de la dominación**. Colômbia: Brecha Lésbica, 2013.

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

DÍAZ- BENÍTEZ, María Elvira; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, Isabel Rocha de et al. **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos**. Volume II. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019, p. 67- 94.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FINGUERUT, Ariel; SILVA, Priscila Elisabete. Crise democrática e racismo no Brasil: evidências a partir da eleição de Jair Bolsonaro. **Revista Ambivalências**, v. 8, n. 16, p. 56- 87, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não- marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38- 47, 2002a.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40- 51, 2002b.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 167- 182, 2003.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico- racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109- 121, 2011.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 727- 744, 2012.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, v.10, n. 26, p. 111-124, Jul./Out., 2018.

\_\_\_\_\_. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 223- 246, 2020.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: Racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1- 26, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO- COSTA et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, v. 3, n. 61, p. 147- 162, 2001.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93- 107, 2003.

\_\_\_\_\_. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3° ed. São Paulo: Editora 34, 2009

\_\_\_\_\_. A democracia racial revisitada. **Afro- Ásia**, v. 60, p. 9- 44, 2019.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano IX, nº 17, 2007.

\_\_\_\_\_. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. 1° ed. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados. A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2º ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Teoria feminista: da margem ao centro**. (tradução de Rainer Patriota). São Paulo: Perspectiva, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro, 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**.

2a edição. Rio de Janeiro, 2021.

Instituto de Segurança Pública. **Séries históricas anuais de taxa de letalidade violenta no estado do Rio de Janeiro e grandes regiões**. Disponível em: <<http://www.ispdados.rj.gov.br/Arquivos/SeriesHistoricasLetalidadeViolenta.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2021.

IRINEU, Bruna Andrade. 20 anos de ABEH: co-produções ativistas, acadêmicas e artísticas. In: IRINEU, Bruna Andrade et al. **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: temas emergentes**. Salvador: Editora Devires, 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson (Org.). **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/07/Acoes-Afirmativas-no-ensino-superior-brasileiro.pdf>>. Acesso em: 25 jan.2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p.148- 161, 2014.

LEMOS, Isabele Batista. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

LIMA, Fernanda da Silva; FELIPE, Delton Aparecido. Insurgências e insubordinações negras no ensino superior: as cotas raciais e o tensionamento dos currículos nas universidades. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 20, 2021.

LIMA, Marluce de Souza Oliveira. **Afro- brasileiros egressos do sistema de cotas da UERJ e sucesso profissional: algumas experiências**. 2014. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURAU, Renné. **Lourau na UERJ: Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior: Um estudo sobre a introdução das “leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000- 2004)**. 2004. 321 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas- Antropologia Cultural)- Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MACHADO, Elielma Ayres; BRITO, José Hélio. Ação afirmativa na UERJ, desafiando as “cotas raciais”: relato de experiência. **Revista ABPN**, v. 14, n. 39, p. 313- 330, 2022.

MALDONADO- TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO- COSTA et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORAES, Marcia. Do “pesquisarcom” ou de tecer e destecer fronteiras. In: BERNARDES, Anita Guazzelli ; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia.

**Cartas para pensar: políticas de pesquisa em Psicologia.** Vitória, EDUFES, 2014.

MORAIS, Juliana Athayde Silva de. **Educação superior pública em movimento: compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense.** 2020. 312 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UERJ, Rio de Janeiro, 2020.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, v. 14, p. 124-137, 1983.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> . Acesso em: 20 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5º ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3º ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares para negros e as políticas de cotas nas Instituições de ensino superior no Brasil. **Lugar comum**, n. 30, p. 95- 100, 2012.

NASCIMENTO, Alexandre; IGNÁCIO, Jocelene; PINHEIRO, Fernando. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior. **O público e o privado**, nº 3, janeiro/junho, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referências para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social.** 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/brazil/social-mobility-2018-BRA-PT.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

OLIVEIRA, Iara Andrade de; MAIA, Luciana Maria; LIMA, Tiago Jessé Souza. Cotas raciais na Universidade: uma revisão integrativa da psicologia brasileira. **Revista Subjetividades**, v. 20, p. 1- 12, 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 171- 181.

PERIA, Michelle. **Ação afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro. 2004. 143 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n. 20, p. 122- 137, Dez./ Fev., 1999.

PJERJ. **Caxias lidera o ranking de violência doméstica no início do ano**. 2019. Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5111210/6237468>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. CES, 2009.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

REZNIK, Luís et al. **70 anos UERJ:1950- 2019**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

RIBEIRO, Beatriz Joaquim. **Destinação de cotas para pessoas trans em universidades públicas**: Percepções de transgêneros, travestis e transexuais participantes da Associação LGBTQI da Associação dos Municípios da Região da Laguna (AMUREL). 2020. 72 p. Monografia (Bacharel em Direito)- Curso de Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

RIBEIRO, Diana Montenegro et al. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e a restituição em uma pesquisa- intervenção. **Revista de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 81-93, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. (Coleção Feminismos Plurais - Coord. Djamila Ribeiro). 2º ed. Belo Horizonte: Pólen Livros, 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei 3524/2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei 3708/2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro. 2001. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei 4151/2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei 5074/2007**. Altera a lei no 4151, de 04 de setembro de 2003. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87904/lei-5074-07>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei 5346/08**. Lei Estadual sobre a reserva de vagas. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <<http://www.daiaie.uerj.br/legislacao/Lei%20534608.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei 8121/2018**. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Alan et al. Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática na universidade: trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará. In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês. **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 365- 373, Jan./Abr., 2017.

ROLNIK, SUELY. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

ROMAGNOLI, Roberta C. O conceito de implicação e a pesquisa intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, 26 (1): 44 - 52, 2014.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos Pet de Filosofia**, v.18, n.2, Ago., 2020.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, v. 5, n.1, p. 156-181, Jan./Jun. 2014.

SALVADOR, Andréia Clapp. O papel protagonista do Pré- Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) nas políticas afirmativas- a experiência da educação superior brasileiro. **Revista em pauta**, n. 45, v. 18, p. 211- 222, 2020.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole de Souza; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por escrito**, v. 11, n. 2, p. 1- 12, 2020.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6848>>. Acesso: 25 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Renato Emerson. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 127- 153, 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silvia; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 4, n. 8, p. 15-29, jul./out. 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, v.10, n.19, p.41- 55, 2010.

\_\_\_\_\_. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v.26, n.1, p.83-94, 2014a.

\_\_\_\_\_. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v.6, n.13, p.137-147, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

\_\_\_\_\_. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Eveline Pena da. **Estudantes negras cotistas: um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro**. 2018. 216 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Kelly. **Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça**. 2020. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Laudecir. **Experiências dos estudantes negros cotistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ**. 136 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós- Graduação em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; MORAIS, Eduardo Silva; SANTOS, Mateus Souza. COVID- 19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema**, v. 18, p. 301- 318, 2020.

SILVA, Priscila Elisabete da. **Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico- racial em espaços socialmente valorizados**. 2008. 220 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2008.

SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia P. e CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil**. Appris: Curitiba, 2017, p. 19-32.

SILVA, Priscila Elisabete. **As Origens da Usp: Raça, Nação e Branquitude na Universidade**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Priscila Elisabete; PASSOS, Ana Helena. Expressões da Branquitude no ensino superior brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 230, p. 3- 24, 2021.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: taxas de atendimento escolar**. 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-dos-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>>. Acesso em: 25 jan. 2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Deliberação 043 de 23 de junho de 2004**. Institui o Programa de Iniciação Acadêmica dos Cursos de Graduação – PROINICIAR. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: <[http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de\\_00432004\\_23062004.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00432004_23062004.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Deliberação 043 de 23 de setembro de 2010**. Reformula o Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <[http://www.daiaie.uerj.br/legislacao/de\\_00432010\\_23092010.pdf](http://www.daiaie.uerj.br/legislacao/de_00432010_23092010.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 008 de 03 de março de 2011**. Regulamenta as atividades discentes de estágios externos de alunos da graduação da UERJ. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <[http://www.daiaie.uerj.br/legislacao/aeda\\_00082011\\_03032011.pdf](http://www.daiaie.uerj.br/legislacao/aeda_00082011_03032011.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 034 de 23 de agosto de 2013**. Substitui o AE-065/Reitoria/2009 que dispõe sobre a Bolsa Permanência. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <[http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda\\_00342013\\_23082013.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda_00342013_23082013.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 0020 de 17 de junho de 2015**. Autoriza o acúmulo da bolsa permanência com as bolsas acadêmicas ofertadas pelas Sub-Reitorias de Graduação, Extensão e Pesquisa. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <[http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda\\_00202015\\_17062015.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda_00202015_17062015.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 009 de 11 de abril de 2019**. Substitui o AEDA 034/Reitoria/2013 que dispõe sobre a Bolsa Permanência. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <[http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda\\_00092019\\_11042019.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda_00092019_11042019.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 017 de 17 de março de 2020**. Estrutura a Pró-Reitoria de políticas e assistência estudantis, sem aumento de despesas, e cria o Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil (DAIAIE), o Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-estar (DASPBE) e a Coordenação de Assistência Alimentar e Mobilidade Espacial (CAAM). Rio de Janeiro. 2020a. Disponível em: <[http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2020/08/aeda\\_00172020\\_17032020.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2020/08/aeda_00172020_17032020.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 065 de 24 de setembro de 2020**. Cria a Câmara para a implementação de políticas afirmativas antirracistas e interseccionais e as suas atribuições. Rio de Janeiro. 2020b. Disponível em: <[http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/02/aeda\\_00652020\\_24092020.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/02/aeda_00652020_24092020.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. Pró-Retoria de Políticas e Assistência Estudantis (PR-4). **Edital 001 de 06 de agosto de 2020**. Programa de auxílio inclusão digital dos estudantes da UERJ. Rio de Janeiro. 2020c. Disponível em: <[http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL\\_001\\_2020\\_CHIP.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL_001_2020_CHIP.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Edital 002 de 09 de agosto de 2020**. Programa de suporte digital. Distribuição de dispositivo pessoal de informática (*TABLET*) para estudantes da UERJ. Rio de Janeiro. 2020d. Disponível em: <[http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL\\_002\\_2020\\_TABLET.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/09/EDITAL_002_2020_TABLET.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 034 de 15 de julho de 2020**. Institui o auxílio emergencial para inclusão digital e aquisição de material didático e mantém a bolsa permanência durante a pandemia da Covid-19. Rio de Janeiro. 2020e. Disponível em: <<https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/AEDA-34-Institui-o-Auxilio-Emergencial-de-Inclusao-Digital-e-Mantem-Bolsas.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 047 de 01 de outubro de 2021**. Institui o auxílio para aquisição de material didático. Rio de Janeiro 2021. Disponível em: <[http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/10/AEDA\\_0472021.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/10/AEDA_0472021.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 055 de 19 de outubro de 2021**. Institui o auxílio transporte emergencial para os estudantes da graduação, ingressantes no vestibular da UERJ pela reserva de vagas e pela ampla concorrência, em condição de vulnerabilidade social. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <<https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2021/10/AEDA-55-Auxilio-Transporte-Emergencial.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 059 de 08 de setembro de 2021.** Regulamenta a bolsa apoio à vulnerabilidade social aos estudantes do instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) e da graduação da UERJ em condição de vulnerabilidade socio-econômica. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <[http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2022/03/AEDA059\\_REITORIA\\_2021BOLSAAPOIOAVULNERABILIDADESOCIAL.pdf](http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2022/03/AEDA059_REITORIA_2021BOLSAAPOIOAVULNERABILIDADESOCIAL.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 048 de 09 de outubro de 2021.** Regulamenta a bolsa permanência na pós-graduação (BPPG), visando atender aos estudantes cotistas e ampla concorrência em condição de vulnerabilidade socioeconômica da pós-graduação stricto sensu da UERJ. Rio de Janeiro. 2021c. Disponível em: <<http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/11/AEDA048BPPG.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de pesquisa e Extensão. Secretaria dos Conselhos. **Deliberação 01 de 11 de março de 2021.** Institui comissão permanente de validação da autodeclaração – CPVA e fixa normas relativas ao processo de ingresso de estudantes por meio da política afirmativa de cotas, nos casos em que se aplique. Rio de Janeiro. 2021a. Disponível em: <[https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2021/03/Del\\_01\\_2021\\_Comissao-Valida%C3%A7ao-PR4.pdf](https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2021/03/Del_01_2021_Comissao-Valida%C3%A7ao-PR4.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 049 de 10 de outubro de 2021.** Promove o fornecimento e a distribuição de absorventes higiênicos para as estudantes da UERJ. Rio de Janeiro. 2021d. Disponível em: <<https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2021/10/Aeda-49-2021.pdf>> . Acesso em: 23 jan. 2023..

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 006 de 23 de janeiro de 2022.** Institui o auxílio transporte para os estudantes da graduação, ingressantes pelo vestibular da UERJ pela reserva de vagas e pela ampla concorrência, em situação de vulnerabilidade social comprovada. Rio de Janeiro. 2022a. Disponível em: <<http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2022/01/AEDA006AuxilioTransporte.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 054 de 23 de janeiro de 2022.** Institui o auxílio-creche para os estudantes da graduação da UERJ. Rio de Janeiro. 2022b. Disponível em: <<http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2021/11/AEDA54AuxilioCreche.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Ato Executivo de Decisão Administrativa 005 de 19 de janeiro de 2022.** Institui o auxílio alimentação para os estudantes da graduação e pós-graduação stricto sensu ingressantes pelos processos seletivos da UERJ em vagas reservadas (cotas) e em vagas de ampla concorrência em situação de vulnerabilidade social comprovada. Rio de Janeiro. 2022c. Disponível em: <<http://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2022/01/AEDA005AuxilioAlimentacao.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de pesquisa e Extensão. Secretaria dos Conselhos. **Deliberação 55 de 22 de setembro de 2022**. Reformula a deliberação nº 01/2021, que cria a comissão permanente de validação da autodeclaração – CPVA, alterando as normas relativas ao processo de ingresso de estudantes por meio da política afirmativa de cotas, nos casos em que se aplique. Rio de Janeiro. 2022e. Disponível em: <[https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2022/10/de\\_00552022\\_22092022.pdf](https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2022/10/de_00552022_22092022.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **DataUERJ 2022**: anuário estatístico base de dados 2021. Rio de Janeiro: UERJ, 2022d.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

VAZ, Livia Sant'anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VIEIRA, Alexandre Bergamin; MELAZZO, Everaldo Santos. Introdução ao conceito de segregação socioespacial. **Revista Formação**, v. 1, n. 10, p. 161- 173, 2003.

WELLER, Wivian; FERREIRA, Erika do Carmo Lima; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Relações étnico- raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. **Revista do Centro de Educação**, v. 34, n. 1, p. 77- 93, 2009.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **A descentralização da gestão financeira para a escola**. 2011 Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**ANEXO I- PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE**

## Informações pessoais

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Curso
- 4) Ano de ingresso
- 5) Previsão de formatura
- 6) E-mail:
- 7) Identidade de gênero:
- 8) Orientação sexual:
- 9) Em qual município você reside?
- 10) Em qual bairro você reside?
- 11) Quanto ao pertencimento racial, como você se autodeclara?
- 12) Você tem filhos?

## Referente à formação no ensino médio e as cotas

- 1) Cursou pré-vestibular social? Qual?
- 2) Onde cursou ensino médio?
- 3) Você é cotista? Por quê?
- 4) Como você soube das cotas?
- 5) O que você pensa sobre as cotas?
- 6) Por que a FEBF?
- 7) Esse espaço é para caso você queira contar um pouco mais sobre as cotas, a experiência na FEBF como mulher negra, sugestões para a pesquisa apresentada ou algum outro ponto que ache relevante e queira partilhar.

## **ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO**

Você está sendo convidada para participar voluntariamente da pesquisa de mestrado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), provisoriamente intitulada “Narrativas de mulheres negras na Universidade pública na Baixada Fluminense” conduzida pela pesquisadora Larissa Fernandes Pereira, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Giovanna Marafon (FEBF).

Você foi convidada para responder um questionário semiestruturado e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com qualquer setor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).

O objetivo desta pesquisa é conhecer a trajetória escolar e na Universidade de mulheres negras que estão cursando a graduação na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação, não havendo divulgação de seu nome ou situações que a identifiquem. Suas respostas ao questionário, no final do preenchimento, serão enviadas para o e-mail que você informou no início.

Os resultados serão divulgados na defesa da dissertação de mestrado e em apresentações ou publicações com fins científicos e garantido o anonimato das informantes. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntária, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Caso você concorde em participar da pesquisa, marque sim para a primeira questão do questionário. Abaixo seguem os dados institucionais e de contato da pesquisadora responsável:

Larissa Fernandes Pereira, mestranda no Programa Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Telefone de contato da pesquisadora: (21) 96621-7238, e-mail: larissafpereira24@gmail.com.

### **ANEXO III- ROTEIRO DAS QUESTÕES PRINCIPAIS DAS CONVERSAS**

1. Conte-me como você chegou ao curso de pedagogia na FEBF. Conte-me um pouco da sua trajetória de vida antes da universidade e até chegar à FEBF. Como foi ingressar na faculdade no momento de vida em que você estava?
2. Como você se localiza em relação à história de escolarização e formação da sua família (pais, avós, tias/os, primas/os, irmãs/os)?
3. Como é cursar a faculdade na Baixada? Como é ser moradora da periferia?
4. Conte-me sua percepção sobre as cotas antes de ingressar na faculdade. E como foi se tornar cotista?
5. Como foi se autodeclarar para as cotas? Como era sua autopercepção racial? Sua percepção racial mudou sendo cotista? Ser cotista trouxe alguma transformação para sua vida?
6. Nas aulas na FEBF o tema das relações raciais é abordado? E o racismo? Poderia exemplificar?
7. Conte-me sua percepção sobre as relações interpessoais na FEBF (relações com colegas, docentes, servidoras/es, direção, segurança, auxiliar de serviços gerais etc.)
8. Conte-me como foi para você estudar durante o isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.
9. Conte-me sobre os fatores que te levam a permanecer na universidade. Tem desafios? Dificuldades que poderia me contar?
10. Conte-me como poderia ser melhorada sua experiência como aluna cotista em uma universidade localizada na própria Baixada. O que você gostaria que fosse diferente em relação às cotas?
11. Como você se sentiu participando dessa pesquisa?

## **ANEXO IV- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CONVERSA**

Você está sendo convidada para participar voluntariamente da pesquisa de mestrado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), intitulada de forma provisória “Narrativas de mulheres negras cotistas na Universidade pública na Baixada Fluminense” conduzida pela pesquisadora Larissa Fernandes Pereira, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Giovanna Marafon.

Você foi selecionada para participar de uma entrevista e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com qualquer setor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).

O objetivo desta pesquisa é conhecer a trajetória escolar e na Universidade de mulheres negras moradoras da Baixada Fluminense que estão cursando a graduação na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), em Duque de Caxias, e ingressaram pelo sistema de cotas raciais.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação, não havendo divulgação de seu nome ou situações que a identifiquem. A entrevista será gravada em áudio e vídeo para posteriormente ser transcrita pela pesquisadora. Após a transcrição, a gravação será apagada. Caso você deseje, posso fornecer uma cópia da sua entrevista.

Os resultados serão divulgados na defesa da dissertação de mestrado e em apresentações ou publicações com fins científicos e garantido o anonimato das informantes. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntária, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Caso você concorde em participar da pesquisa, assine no final desse documento que possui duas vias: uma é sua e a outra fica com a pesquisadora

responsável. Abaixo seguem os dados institucionais e de contato da pesquisadora responsável:

Larissa Fernandes Pereira, mestranda do Programa Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Telefone de contato da pesquisadora: (21) 96621-7238, e-mail: larissafpereira24@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos e os riscos da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
(local)

\_\_\_\_\_  
Nome da Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
(assinatura da participante)

\_\_\_\_\_  
(assinatura da pesquisadora)

## ANEXO V- BREVE BIOGRAFIA DAS MULHERES NEGRAS QUE INSPIRARAM A IDENTIFICAÇÃO DE NOMES PARA AS SUJEITAS NA PESQUISA

### Carolina Maria de Jesus

Figura 12- Foto de Carolina Maria de Jesus.



Fonte: Fotografia disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafr/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso: 25 jan. 2023.

Carolina Maria de Jesus (1914- 1977) foi escritora e nasceu em Uberaba, estado de Minas Gerais. Em 1937 migrou para a capital de São Paulo onde trabalhou como empregada doméstica. Por ter engravidado, foi demitida da casa onde trabalhava e morou nas ruas, catando papelão. Foi conduzida para a Favela do Canindé, em São Paulo. Na década de 1960 publicou seu primeiro livro “Quarto de despejo” - sucesso de vendas. Em 2021 foi concedido a Carolina Maria de Jesus o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

### Referências:

**Carolina Maria de Jesus.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/carolina-de-jesus-e-a-literatura-de-periferia/>>. Acesso: 25 jan. 2023.

**Carolina Maria de Jesus e a literatura de periferia.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/carolina-de-jesus-e-a-literatura-de-periferia/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Consuni aprova título de Doutora Honoris Causa a Carolina Maria de Jesus.** Disponível em: <<http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/1415-consuni-aprova-titulo-de-doutora-honoris-causa-a-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

### Maria Firmina dos Reis

Figura 13- Ilustração de Maria Firmina dos Reis.



Fonte: Ilustração da Revista Cult, disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Maria Firmina dos Reis (1822- 1917) foi professora, escritora e nasceu em São Luís, no Maranhão. É considerada a primeira escritora brasileira. Escreveu seu primeiro romance – Úrsula - em 1859, com uma crítica à escravidão. Foi esquecida por décadas - até seu rosto verdadeiro é desconhecido - e só em 1962 que a obra de Maria Firmina dos Reis foi recuperada pelo historiador Horácio de Almeida.

### Referências:

**Quem foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/quem-foi-maria-firmina-dos-reis-considerada-primeira-romancista-brasileira/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

### Luíza Mahin

Figura 14- Ilustração de Luiza Mahin.



Fonte: Ilustração de Luíza Mahin, disponível em: <<https://gazetaarcadas.com/2019/09/06/luiza-mahin-um-nome-que-a-historia-tentou-apagar/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Luíza Mahin (nascimento no início do século XIX) trabalhava como quituteira em Salvador, Bahia. Não se sabe exatamente seu local de nascimento, há duas teorias: nasceu na região de Costa Mina, na África, na tribo Mahi e trazida para o Brasil na condição de escravizada, tendo comprado sua liberdade posteriormente ou nasceu na Bahia, já livre. Foi mãe de Luiz Gama e esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837- 1838). Em 1838, Luíza Mahin desapareceu; provavelmente enviada para África, onde pode ter sido exilada.

#### Referências:

**Luíza Mahin.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Luíza Mahin: um nome que a história tentou apagar.** Disponível em: <<https://gazetaarcadas.com/2019/09/06/luiza-mahin-um-nome-que-a-historia-tentou-apagar/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

### Marielle Franco

Figura 15- Foto de Marielle Franco.



Fonte: Foto disponível em: ><https://www.caurj.gov.br/marielle-franco-defensora-dos-direitos-humanos-e-do-direito-a-cidade/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Marielle Franco (1979-2018) foi socióloga e política brasileira. Nasceu e cresceu na favela da Maré, no município do Rio de Janeiro. Formou-se em Sociologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro durante a eleição de 2016 (mandato de 2017- 2020) pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Defendia o feminismo, os direitos humanos e criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar. Foi aluna da primeira turma do pré-vestibular comunitário localizado na favela do Complexo da Maré. Foi assassinada - vítima de crime político - em 2018. Até hoje não foi apurado quem mandou matar Marielle.

**Marielle Franco (PSOL/RJ)- Maré- RJ.** Disponível em: <[https://wikifavelas.com.br/index.php/Marielle\\_Franco\\_\(PSOL/RJ\)\\_-\\_Mar%C3%A9\\_-\\_RJ](https://wikifavelas.com.br/index.php/Marielle_Franco_(PSOL/RJ)_-_Mar%C3%A9_-_RJ)>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Quem foi Marielle Franco? Conheça a sua história.** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/quem-foi-marielle-franco/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Antonieta de Barros**

Figura 16- Foto de Antonieta de Barros.



Fonte: Foto de Antonieta de Barros disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=26651>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Antonieta de Barros (1901-1952) foi educadora e jornalista. Nasceu em Florianópolis, Santa Catarina. Foi a primeira mulher negra a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina como deputada estadual pelo Partido Liberal. Fundou o curso Antonieta de Barros, que dirigiu até sua morte. O dia 15 de outubro é considerado dia das/os professoras/es e feriado escolar por conta de um projeto de lei criado por Antonieta de Barros.

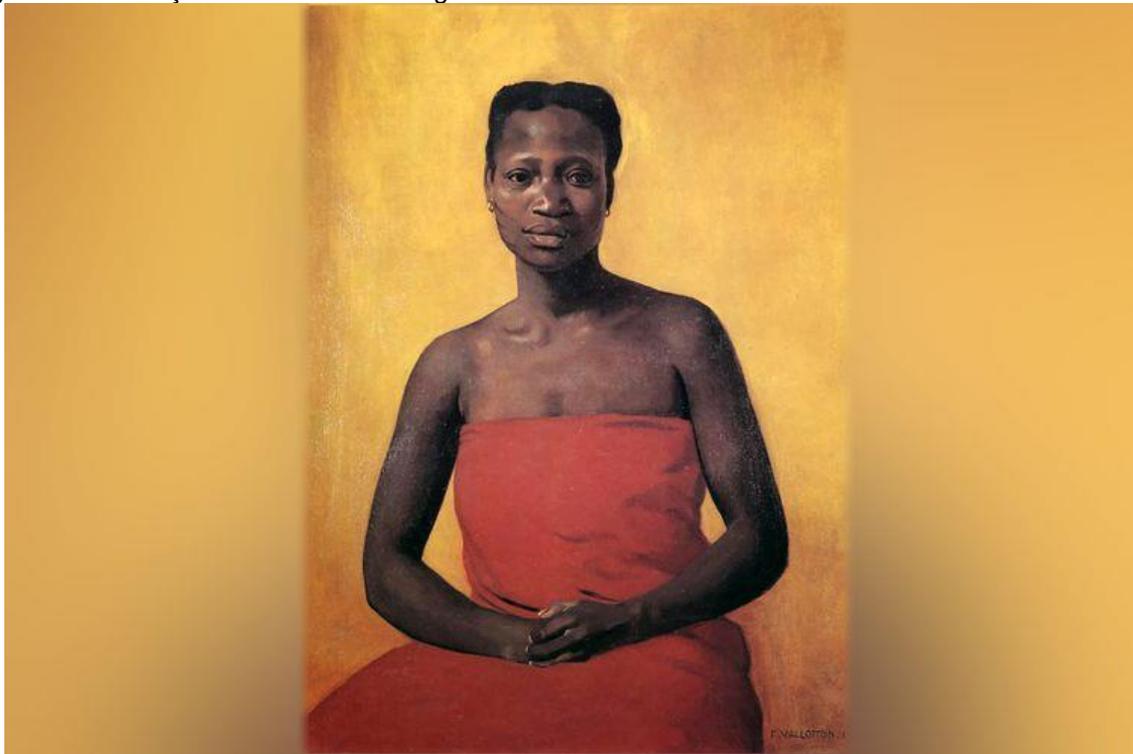
#### **Referências:**

**Antonieta de Barros.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/antonieta-de-barros/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Antonieta de Barros, a parlamentar negra pioneira que criou o dia do professor.** Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opinia0/2020-10-15/antonieta-de-barros-a-parlamentar-negra-pioneira-que-criou-o-dia-do-professor.html?ssm=whatsapp>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

## Tereza de Benguela

Figura 17- Ilustração de Tereza de Benguela.



Fonte: Ilustração disponível em: <<https://al.se.leg.br/dia-nacional-de-tereza-de-benguela-relembra-a-resistencia-da-mulher-negra/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Tereza de Benguela (viveu no século XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso) foi uma líder quilombola. O local de nascimento é desconhecido: pode ter nascido na África ou no Brasil. Com a morte do seu marido, José Piolho, liderou o Quilombo do Piolho ou Quilombo Quariterê. Ficou conhecida no seu tempo como Rainha Tereza. Resistiu à escravidão por duas décadas até 1770, quando o quilombo foi destruído. Não se tem registros de como Tereza morreu - as possibilidades são que ela se suicidou ou que foi assassinada. Em sua homenagem, foi instituído pela lei nº 12.987/2014, o dia 25 de julho é oficialmente o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

### Referências:

**Tereza de Benguela, uma heroína negra.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Tereza de Benguela: a escrava que virou rainha e liderou um quilombo de negros e índios.** Disponível em:

<<https://www.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/220-tereza-de-benguela-a-escrava-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Beatriz Nascimento**

Figura 18- Foto de Beatriz Nascimento.



Fonte: Foto disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Maria Beatriz do Nascimento (ou Beatriz Nascimento) foi historiadora, roteirista, poeta, ativista e professora. Nasceu em 1942, em Aracaju, Sergipe. Migrou para o bairro de Cordovil, no Rio de Janeiro, em 1949. Concluiu a graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1971 e foi professora da rede estadual fluminense. Teve vínculo com o Movimento Negro Unificado. Foi vítima de feminicídio em 1995, pelo companheiro de uma amiga que achava que ela estava interferindo na relação do casal - Beatriz Nascimento aconselhou a amiga a deixá-lo

por conta de das agressões que sofria. Em 2021, a Universidade Federal do Rio de Janeiro concedeu o título de Doutora Honoris Causa à Beatriz.

### **Referências:**

**Beatriz Nascimento.** Disponível em:

<<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

**Maria Beatriz Nascimento: mulher negra e transatlântica.** Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/maria-beatriz-nascimento-mulher-negra-e-transatlantica/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.