

INTERSECCIONALIDADE E ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA COM MULHERES NEGRAS NA AMAZÔNIA

INTERSECTIONALITY AND HIGHER EDUCATION: A STUDY WITH BLACK WOMEN IN THE AMAZON

Marli Lúcia Tonatto Zibetti¹

Jairo Maia França²

Resumo: Objetivou-se analisar vivências de estudantes negras no Ensino Superior na Universidade Federal de Rondônia. Foram ouvidas, por meio de entrevistas realizadas de modo remoto, três estudantes de cursos de graduação. Os resultados indicam que as condições socioeconômicas, de gênero e de raça dificultaram o acesso à universidade e a permanência nessa etapa do ensino. Por outro lado, as vivências acadêmicas fortaleceram a constituição da identidade racial e de gênero e contribuíram para a resistência das participantes. Evidenciaram-se a relevância dos programas de apoio à permanência na instituição e a necessidade de políticas diferenciadas de acolhimento às mulheres que são mães.

Palavras-chave: Universidade; Gênero; Raça.

Abstract: The objective of the research was to analyze the experiences of black students in Higher Education at the Federal University of Rondônia. Three undergraduate students were interviewed remotely. The results indicate that socioeconomic, gender and racial conditions hindered access to university and permanence in this stage of education. On the other hand, the academic experiences strengthened the constitution of racial and gender identity and contributed to the resistance of the participants. The relevance of programs to support the permanence in the institution and the need for differentiated policies to welcome women who are mothers were evidenced.

Keywords: University; Gender; Race.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

1 Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – Universidade de São Paulo; Professora Titular – Universidade Federal de Rondônia; E-mail - marlizibetti@unir.br; ORCID: 0000-0003-3939-5663.

2 Mestre em Psicologia – Fundação Universidade Federal de Rondônia; Professor Auxiliar – Centro Universitário São Lucas – Afya; E-mail: maiajairosdb@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1229-845X.

Introdução

Discutir a escolarização da juventude negra significa considerar o contexto político e econômico em que se inserem esses(as) jovens, e é necessário compreender que, historicamente, a exclusão social do povo negro tem se materializado em supressão educacional como um projeto de manutenção da dominação de uma classe social sobre outras e da continuidade de restrição, aos(às) negros(as), do acesso ao processo de escolarização.

De acordo com Souza (2018, p. 17), é necessário “[...] ajudar o Brasil a encontrar-se em si mesmo”. Encontrar-se no desfrutar da vida e do respeito, em um local de liberdade, dignidade, cuidado, caminhos e passos dados por seus habitantes originais, seus donos por excelência. O referido autor, no mesmo trecho, caracteriza o povo brasileiro como “[...] o somatório de elementos culturais que constituem a origem e desenvolvimento do mesmo. [...] surgimos da confluência, entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (p. 19). Esse choque de realidades, vidas e dinâmicas existenciais que foi constituindo o povo brasileiro - muitas vezes considerado sem identidade própria, a não ser a imposta pelos colonizadores - deixou suas marcas de exclusão e sofrimento entre aqueles e aquelas marcadas(os) pela escravização.

O Brasil foi a última nação a abolir a escravização e iniciou tardiamente seu processo de construção de uma realidade menos desigual, ou seja, a implementação de legislações e políticas públicas em direção a uma “discriminação” positiva na luta contra o pensamento hegemônico, racista, segregador e desumano vigente (Souza, 2018). As ações de combate ao racismo e de inclusão de negros e negras no Ensino Superior são decorrentes dos movimentos que lutaram e lutam pela reorganização socioestrutural em busca da garantia de direitos.

Analisar as condições de acesso de mulheres negras ao Ensino Superior e a permanência nele, objetivo do presente trabalho, implica considerar categorias interseccionais que levem em conta a realidade da vida da mulher negra na Amazônia; conforme salienta Lorde (1983, p. 48): “eu não posso me dar ao luxo de lutar contra uma forma de opressão apenas”. Nogueira (2017, p. 141) explica que “a teoria da interseccionalidade tem sido a resposta teórica que tem surgido nos últimos anos dentro dos feminismos como resposta a estas questões da diversidade dentro do grupo de mulheres”. Trata-se de uma forma de fazer frente à diversidade, à pluralidade de vivências e opressões, capaz de contemplar as mais variadas categorias, como classe social, ocupação, condição socioeconômica, cultural, escolaridade, entre outras que constituem e constroem a visão de mundo das narrativas de identidade.

Na região Norte do Brasil, nas ribanceiras do Rio Madeira, nas comunidades de casas de palafitas, considerar a interseccionalidade corresponde à disposição para ouvir os gritos ensurdecedores das mulheres pretas, ribeirinhas e periféricas; gritos abafados, silenciados pelas análises que consideram uma forma universal do ser mulher (SILVA, 2019). A perspectiva de compreensão da interseccionalidade possibilita a discussão das particularidades, das diferenças e das semelhanças e contraria o discurso da homogeneidade da mulher negra e nortista.

Segundo Crenshaw (2002, p. 177), autora pioneira no uso do termo “interseccional” nos anos 1980,

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Akotirene (2019, p. 29) exemplifica que “[...] a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões [...]”.

Para Crenshaw (2002), a interseccionalidade consiste em analisar de modo completo as consequências da estrutura racista, misógina, sexista e eugenista presente na sociedade. Esse enfoque auxilia na compreensão de como o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios continuam a manter e a criar desigualdades sociais. Já Akotirene (2019) afirma que há hierarquia de opressão. A interseccionalidade refere-se ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades.

É nítido que existe um abismo desigual no que tange a ser mulher negra, pobre, nortista - em relação à condição do ser mulher no Brasil -, lacuna essa que se perpetua diante da invisibilização da humanidade dessa parcela da sociedade, que vivencia cotidianamente situações de violência e extermínio diante dos sistemas de opressão presentes na realidade da região Norte do País.

Tendo em vista que não é fácil compreender as dinâmicas de opressão, recorremos a Gomes (2018, p. 71), quando afirma que o gênero como categoria de análise não dá conta da complexidade de estudos no nosso contexto, isto é, com os atravessamentos pela raça na vivência dos gêneros, “[...] trata-se de analisar como essas categorias juntas, trabalhando em redes,

são ao mesmo tempo causa e efeito d(n)a criação dos conceitos umas das outras”. Ainda de acordo com esse autor, “[...] gênero e raça constituem linguagens que dão significado ao humano, linguagens que dão significados aos corpos” (p. 73), esses corpos outrora inumanos, negligenciados, inexistentes.

As definições de interseccionalidade caracterizam a dinâmica social como uma categoria que remete à multiplicidade de diferenças que interagem na sociedade e às distintas formas de contextualizar essas diferenças. É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença em sentido amplo e aquelas presentes em contextos específicos. Assim, ao tratarmos de gênero, compreendemos que este deve ser analisado e entendido na relação com as demais diferenças e singularidades vividas na realidade da mulher negra e, em seguida, interpretado diante dos diferentes efeitos produzidos.

Partindo das investigações das vivências brasileiras da negritude, recorremos a Souza (1983, p. 18) na obra “Tornar-se Negro”, em que afirma que

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

Consideramos que a formação em nível superior pode ser parte da experiência de compreender e identificar-se como pessoa negra que, ao resgatar sua história, sofreu e sofre as consequências de uma sociedade desigual, injusta, racista e patriarcal, como afirma Souza (1983). Entretanto, a fim de que isso seja possibilitado às mulheres no Ensino Superior, é preciso que as instituições também se comprometam com o desenvolvimento de ações que enfrentem as desigualdades e promovam a equidade de gênero e raça. Na presente pesquisa constatamos que a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) ainda precisa comprometer-se de forma mais efetiva com ações dessa natureza, conforme apontam os dados coletados.

1. A pesquisa

Esta investigação integra a pesquisa interinstitucional “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas” - que faz parte do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD - Amazônia) entre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a UNIR e a Universidade de

Brasília (UnB) - e volta-se para a investigação dos significados das trajetórias de estudantes negras na UNIR.

Como parte do projeto interinstitucional, a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM com o Certificado de Análise e Avaliação Ética (CAAE) de nº 15366619.1.1001.5020 e sofreu ajustes em virtude da pandemia da Covid-19 - as medidas de isolamento impediram a realização das entrevistas de forma presencial. Para autorização dessas alterações foi realizada emenda ao Projeto submetido ao CEP, e ele foi novamente aprovado.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, ouviu três estudantes negras de cursos presenciais de graduação da UNIR que se encontravam no terceiro, quinto e nono períodos. A pesquisa foi divulgada por meio das redes sociais e, a partir das manifestações de interesse, buscamos entrevistar estudantes em diferentes períodos e cursos para uma compreensão mais ampla das vivências acadêmicas. No Quadro 1 foram reunidas as principais informações sobre as participantes, com os respectivos nomes fictícios. As três participantes têm idades entre 19 e 36 anos. Duas delas têm filhos, uma é casada, outra divorciada e a outra solteira.

As colaboradoras estão matriculadas em diferentes cursos de licenciatura: História, Teatro e Pedagogia. Nenhuma delas ingressou na universidade por meio de ações afirmativas, porém todas recebem ou receberam auxílios estudantis fornecidos pela instituição aos estudantes de baixa renda, o que indica que as três participantes se encaixam nesse perfil.

Quadro 1: Caracterização das colaboradoras da pesquisa

Nome	Dados pessoais	Dados estudantis e profissionais
Sueli	Idade: 26 anos Estado civil: divorciada Filhos: 1	Ingressou na UNIR no ano de 2018.1 Curso/Período: 5.º período de História. Auxílios: transporte e alimentação
Neusa	Idade: 19 anos Estado civil: solteira Não tem filhos	Ingressou na UNIR no ano de 2019.1. Curso/Período: 3.º período de Licenciatura em Teatro. Auxílios: transporte e acadêmico. Durante a pandemia recebeu o auxílio digital.
Elli	Idade: 36 anos Estado civil: casada Filhos: 2	Ingressou na UNIR no ano de 2013.2. Curso: 9.º período de Pedagogia. Auxílio: recebeu auxílio transporte por dois anos.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos nas entrevistas

As estudantes participaram de entrevistas individuais, semiestruturadas, realizadas no segundo semestre de 2021, de forma remota, via Google Meet. As gravações foram feitas em gravador de voz e transcritas na íntegra. A análise foi realizada considerando-se a perspectiva interseccional, tentando articular elementos advindos da condição socioeconômica, de gênero e de raça, bem como a realidade objetiva da instituição à qual se encontram vinculadas.

2. Resultados e discussões

Os resultados foram organizados em dois eixos: no primeiro procuramos compreender como as condições socioeconômicas e o gênero se articularam, interseccionalmente, na realidade das participantes da pesquisa, inclusive durante a pandemia da Covid-19. No segundo, analisamos e discutimos elementos trazidos pelas participantes que remetem ao fortalecimento de suas identidades como mulheres negras e evidenciam a contribuição desses elementos para o processo de resistência, fundamental para a permanência na universidade.

3. O peso das condições de vida: ser mulher, mãe e pobre na UNIR

O campus José Ribeiro Filho da UNIR, localizado no município de Porto Velho, fica distante 11,2 km do centro da cidade, e existe, no município, somente uma linha de ônibus que realiza o percurso entre esses dois pontos. Além disso, o número reduzido de veículos e os escassos horários de atendimento causam superlotação, o que agrava a já péssima qualidade do meio de transporte que atende aos estudantes. Historicamente, essa situação tem sido objeto de reclamação e luta dos usuários do transporte coletivo.

Os estudantes que moram em regiões periféricas da cidade são duplamente atingidos pela precariedade do transporte público, pois precisam deslocar-se até o centro para acessar a linha que atende à universidade. As participantes Sueli e Neusa explicam suas vivências para chegar à UNIR no horário de início das aulas pela manhã. Ambas moram na Zona Leste da cidade e precisam utilizar o transporte público duas vezes, conforme vemos nos trechos que selecionamos das entrevistas e reproduzimos a partir de agora:

Nossa, eu saía muito cedo porque o ônibus que passava na frente da minha casa não era o Esperança da Comunidade, e o ônibus que passa de uma em uma hora. Agora é o Cristal da

Calama. [...] eu tinha que pegar o ônibus de seis e meia, por aí. E aí eu estava lá no centro antes das 7 horas, o centro vazio e de lá pegava o Campus UNIR. (SUELI)

Eu ia de ônibus. É bem complicado essa história aí do ônibus, né? Principalmente no sábado. [...] Eu pego o ônibus do bairro e vou para o centro. E do centro eu pegava o Campus UNIR. Então, pegava dois ônibus para ir para o campus, né? (NEUSA)

Discutir o deslocamento de estudantes para a universidade implica considerar que essa realidade se estende por quatro ou cinco anos, diariamente. Além do custo para aqueles e aquelas que utilizam mais de uma linha de ônibus, a falta de qualidade desencadeia sentimentos de risco, desânimo, revolta e irritação:

Porque se aquele ônibus bate devagarzinho em alguma coisa, todo mundo morre; não é nem culpa do motorista de levar a gente até no último degrau, entendeu? Porque é muita gente dentro do ônibus, muita gente [...]. (NEUSA)

[...] é humilhante a questão do ônibus da UNIR. [...] chega dá um desânimo de você estudar [...] você passa por toda uma humilhação para chegar na Universidade, né? [...] isso me desmotiva muito [...]. (NEUSA)

Elli narra a existência de uma rede de apoio - mesmo que não constituída formalmente - com ações e atitudes que auxiliam no percurso vivido pela participante:

[...] logo no início assim foi difícil a questão da distância, eu moro um pouquinho longe, então às vezes eu não tinha bicicleta. Mas eu recebia muita ajuda, tinha uma colega que trabalhava comigo. Ela ia em casa, e deixava o filho aí vinha aqui em casa. [...] enquanto ela ia na casa dela e eu chegava em casa do trabalho, tomava banho, me aprontava, e ela ia me deixar na universidade. À noite ou eu tinha dinheiro para pagar o mototáxi para vir ou então eu sempre arrumava uma carona; professores que moram próximo já me deram carona.

Segundo Borba, Silva e Rosa (2020, p. 120), em qualquer dinâmica de escolarização no Ensino Superior se faz necessário considerar custos básicos, como “[...] alimentação, moradia, fotocópias e o transporte, vale salientar que boa parte dessa população é periférica o que acarretará em [sic!] um tempo maior de deslocamento”. A pesquisa de Queiroz (2021), ao tratar das condições socioeconômicas da grande maioria da população negra no Brasil,

explica que essa fatia da população é a mais afetada pela má distribuição de renda. Nesse contexto, os auxílios financeiros distribuídos pela universidade aos estudantes em vulnerabilidade social podem significar a diferença entre prosseguir ou desistir da graduação. Das três participantes, somente uma, Elli, não recebe nenhum tipo de auxílio, em virtude de ser funcionária pública. Sueli fala sobre a importância do auxílio:

Nossa, seria muito difícil. O auxílio, o que eu recebo total na conta é duzentos e setenta reais. Não é muito. Mas já dá para a gente fazer uma diferença imensa dentro de casa. Por exemplo, comprar uma cesta básica, não é muito porque as coisas estão tudo em alta, mas já é uma ajuda. Consigo pagar uma conta de energia ou uma de água.

As dificuldades financeiras que atrapalham a permanência de estudantes pobres no Ensino Superior evidenciam a manutenção de uma lógica de exclusão, como definido por Borges (2020). Essa lógica de exclusão recai de forma diferente sobre a população negra, que historicamente esteve marginalizada. Segundo o autor, quando não se consideram os recortes raciais para a construção de políticas públicas que garantam o acesso ao Ensino Superior e a permanência nele da população que se encontra em maior situação de vulnerabilidade social, cria-se na universidade um espaço que não acolhe, que isola, que expulsa.

De acordo com Borba, Silva e Rosa (2020), o que existe é um esforço individual e coletivo para romper com o paradigma de um espaço inalcançável. Para ocupar determinados lugares e espaços, faz-se estritamente necessário discutir questões étnico-raciais, uma vez que a realidade da população negra não é homogênea. Portanto, ocupar o espaço universitário é ato político, de resistência, empoderamento e valorização da resistência dos nossos antepassados. Conforme Santos (2020, p. 120),

[...] ocupar um espaço, que como mencionado anteriormente não foi em nenhum momento da história do Brasil, pensado para a população negra, é transgredir toda lógica já explicitada do que forma um acadêmico, é ir além do racismo estrutural e institucional que dita quando e quais espaços formais os negros ocuparão neste país.

Mas não são apenas os marcadores raciais que estigmatizam estudantes universitárias. As questões de gênero - e, no caso de nossas participantes, o fato de serem mães - também acentuam as dificuldades para permanecer no Ensino Superior. Conforme mencionado na introdução deste artigo, para analisar e compreender as vivências acadêmicas de estudantes negras na universidade, faz-se necessário correlacionar as condições específicas

de cada participante e direcionar a elas um olhar interseccional de análise, referente às dimensões de gênero, raça e classe social.

Sobre as vivências da maternidade durante a frequência no curso superior, Sueli - e também Elli - aponta as dificuldades vividas nesse percurso:

Mas em relação a ser mãe muito nova e estar entrando numa faculdade, nossa, já passei tanto perrengue de ser pedida para sair da sala de aula por causa do meu filho. Isso aconteceu comigo [no curso de] Educação Física. A professora falou que meu filho estava perambulando pela sala. Ele simplesmente estava andando e não estava fazendo barulho nenhum, mas ela ficou incomodada por ele estar andando e pediu para que eu me retirasse da sala de aula. (SUELI).

Sobre essa vivência, Sueli, que fez uma pausa para respirar enquanto falava desse assunto, afirma que um dos motivos que a fez desistir da matéria e também colaborou para que ela trocasse de curso foi tudo o que viveu e que a marcou como mãe, jovem e universitária:

Eu fiquei muito magoada, na época, e tanto que foi uma das disciplinas que eu desisti no semestre; falei não quero mais cursar; eu me senti humilhada, me senti magoada, não quero! Meu filho não tava fazendo nada que impedisse ninguém de estudar, ele não tava tirando a atenção de ninguém e aí eu desisti dessa matéria.

De acordo com Rodrigues e Alves (2021) e Gomes (2020), as mães universitárias são aceitas somente com algumas regras, uma delas é que seus filhos não devem aparecer ou incomodar, o que acarreta uma invisibilização das crianças e da condição de mães dessas estudantes. Rodrigues e Alves (2021, p. 9) afirmam que, “se a mãe precisa levar o seu filho para a sala de aula e ele incomoda, observa-se um desconforto que leva essa mulher a sentir que precisa se retirar”. Os autores destacam ainda que, onde não há espaço para o filho, não há espaço para a mãe, o que implica não somente em exclusão social mas também em desgastes emocionais e sofrimento psicológico - um processo de exclusão completa do ser mulher e mãe.

Para Nunes e Silva (2020), com a ausência de apoio ou rede de acolhida por parte da instituição, existe um sofrimento para as mães que decidem iniciar os estudos ou as que se tornam mães durante a graduação. Henriques (2016, p. 3) afirma que o que se revela nas universidades são ações de exclusão, por meio de atos concretos ou simbólicos e indiretos, e essas são exclusões que as mulheres negras já vivem em seu cotidiano fora do contexto universitário:

A educação superior, que fora historicamente negada para a população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras.

Nossa outra participante, Elli, por sua vez, expressa como a sua condição de mãe e cuidadora recaiu sobre seu percurso de estudos quando precisou cuidar da filha que adoeceu:

Já no oitavo período, [...] a minha filha ela teve minha neta, eu já sou vovó. Minha filha teve depressão pós-parto, e ela ficou muito ruim, e me fez sentir que falhei. Então eu tive isso em relação a ela, parecia que eu tinha falhado com ela como mãe [...]. E o que eu tive com minha filha foi tão grave que eu não conseguia nem abrir o computador, sabe quando você apaga, assim? A cabeça? Foi literalmente o que fiz, eu apaguei, esqueci, assim que eu não conseguia mexer [...].

O não acolhimento institucional das demandas femininas, principalmente das mulheres mães em condição de vulnerabilidade, interfere diretamente na permanência no Ensino Superior e na conclusão dessa etapa de educação de universitárias negras, conforme evidencia a narrativa de Elli:

E nesse momento eu já estava fazendo o primeiro TCC e isso foi em final de julho, e o professor [...] estava tudo certo para apresentar em setembro. E eu lembro que eu mandei uma mensagem para o professor no mês de agosto, e disse para ele assim: “Oh, professor, eu não tenho condições de apresentar o trabalho em setembro”. E ele é um professor assim, bem rígido, e ele só mandou um “joinha” assim para mim no WhatsApp e depois disso eu fiquei dois anos sem falar com ele.

Quando as necessidades e especificidades próprias de estudantes mulheres não são acolhidas, acontecem situações desconfortáveis, de inferioridade, ou mesmo de não pertencimento. Conforme Gomes (2020), é um processo de não ser valorizada mediante todo o esforço e trabalho desenvolvido, é o escancaramento de que alguns profissionais da educação não estão preparados para receber estudantes que são ou se tornam mães durante o processo de ensino.

Rodrigues e Alves (2021, p. 17) afirmam que “as trajetórias de mulheres mães negras impactam o campo da educação superior e explicitam as fissuras e ausências concernentes às políticas universitárias de apoio, cuidado e financiamento voltadas às estudantes mães”.

Sawaia (2001), ao tratar da exclusão, define-a como um processo sócio-histórico que influencia em todas as esferas da vida social do indivíduo, uma vez que perpassa por toda a dimensão objetiva da desigualdade social. Assim, caracteriza-se como um “[...] processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (Sawaia, 2001, p. 9). A realidade de exclusão presente na universidade já fazia parte do cotidiano de todas as colaboradoras da pesquisa, e, com a pandemia da Covid-19, ocorreu um escancaramento das desigualdades sociais existentes no mecanismo desleal e perverso do modelo excludente da educação superior (Oliveira *et al.*, 2020).

No ano de 2020 o Coronavírus espalhou-se por todo o mundo de modo rápido e letal e provocou crise humanitária, de saúde, educação, alimentação e renda. Referente à educação, conforme Arruda (2020), aproximadamente 90% da população estudantil teve que vivenciar o isolamento social. Diante da excepcionalidade da situação em que o mundo se encontrava, a educação de modo remoto com caráter emergencial afetou, mesmo que momentaneamente, todo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Gomes *et al.* (2020), o distanciamento social como medida mais efetiva contra a doença tornou-se a opção mais segura para a continuidade do ensino. Entretanto, segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 70), a universidade “[...] parece não compreender que no seu interior comporta grupos que possuem diferenças sociais e econômicas significativas e que isso, consequentemente, implica acessos desiguais”.

Santos e Domingos (2021) são categóricos ao afirmarem que, diante da pandemia da Covid-19, as dificuldades que enfrenta a população racializada e historicamente excluída aumentaram, uma vez que, diante da realidade socioeconômica e estrutural do cotidiano dos(as) estudantes, coexiste a impossibilidade de participação efetiva de modo online, por conta de eles não terem acesso aos meios materiais, ao espaço físico e ao tempo - que permitiriam a adaptação ao que se denomina de “novo normal”.

As participantes da nossa pesquisa estavam vivenciando essa realidade no momento das entrevistas e expressaram a forma como percebiam o processo:

Cara, nesse momento, eu me sinto um pouco [...] um pouco perdida. Principalmente nesse momento de pandemia. Fiquei muito tempo em casa, tive muito tempo para pensar. E aí acho que eu estou [...] estou me achando de novo, estou vendo se eu realmente quero ficar aqui fazendo teatro. Teatro é uma certeza que eu quero fazer, mas eu estou pensando se eu quero estar aqui, se eu quero estar na UNIR, se vale a pena. (NEUSA).

[...] algumas aulas que eu tenho com a professora que são totalmente teóricas, eu até gosto. Porque eu não tive uma aula presencial com ela, então está interessante as minhas aulas com ela. Mas, as minhas aulas práticas específicas do teatro mesmo, eu estou odiando e eu estou tipo [...] muito desmotivada assim. Eu estou, de verdade, com vontade de trancar o curso. (NEUSA).

Neusa teve seu percurso bastante afetado pelo distanciamento social, uma vez que as disciplinas do curso de teatro que exigiam atividades presenciais não tiveram a mesma dinâmica no formato online. Além disso, segundo ela, os docentes também tiveram dificuldade no uso das tecnologias. Em contrapartida, Elli e Sueli não analisam da mesma forma esse período. Elli estava em fase de finalização do Trabalho de Conclusão de Curso, o qual não necessariamente exige a presença física de estudante e professora, e Sueli afirma que o prazer de estar estudando supera o sofrimento da modalidade remota, conforme os relatos que seguem:

Aí entrou essa situação de Covid-19 e tudo, eu fui fazer em casa, aí tive poucos encontros com ela. Mas assim, agora por último eu mandei para ela, hoje mesmo ela falou, me mandou o áudio que eu te falei, eu perdi praticamente assim, três anos parada sabe? Estacionada, sem nada. E assim, estou correndo atrás do prejuízo porque já era para eu ter terminado. (ELLI).

Então essa atual graduação para mim ela é maravilhosa, e agora que eu estou na metade dela e eu tenho muito caminho pra percorrer até o momento ela tem sido gratificante até mesmo EAD; e olha que eu odeio EAD, meu Deus, eu estou sofrendo com essas aulas remotas [...]. (SUELI).

Cabe ressaltar que, apesar da suspensão das atividades presenciais, os auxílios disponibilizados pela UNIR continuaram a ser garantidos às acadêmicas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Além disso, foram disponibilizados recursos para inclusão digital. Entre as participantes da pesquisa, apenas Neusa recebeu esse tipo de apoio.

4. Os caminhos da resistência

A existência de uma aparente homogeneidade na Academia corresponde ao fato de que a falta de recortes que auxiliam na compreensão da dinâmica social, cultural e econômica do mundo universitário invisibiliza os grupos marginalizados que, ao longo do percurso acadêmico, são negligenciados e silenciados, como se não pertencessem à universidade (Barbosa; Viegas;

Batista, 2020) - como narra Ribeiro (2019, p. 7): “Apesar do orgulho visível em meus olhos, sentia uma força agindo sobre mim que muitas vezes me impedia de falar ou existir plenamente”. O sentimento de não pertencimento ou mesmo de não adequação ou merecimento por muitas vezes influencia o percurso de estudantes negros e negras.

Borges (2020, p. 76) afirma que existem algumas estratégias criadas pela população negra para resistir na universidade, tais como: criação de redes de apoio interpessoais, coletivos, grupos de apoio, mecanismos de “[...] poupança de dinheiro para passagens ou alimentação, e até mesmo a opção de ficar o dia todo na universidade para estudar”.

As participantes da pesquisa, apesar das dificuldades e limitações, tinham como estratégia de permanência o apoio do núcleo familiar e de terceiros, como no caso de Elli, que contava com as caronas para chegar ou voltar da universidade. Entendemos que as falas das colaboradoras da pesquisa, bem como suas estratégias para a continuidade no processo de ensino, correspondem a um objetivo comum das participantes, que é a luta pela permanência, pela continuidade, pela conclusão, por ocupar espaços outrora negados. Posto isto, corroboramos a ideia de Santos (2020, p. 122): “Se a universidade não cria mecanismos que promovam a efetiva permanência dos estudantes negros, está fadada a uma universidade hegemônica e menos plural, onde prevalece a desigualdade e a evasão”.

As narrativas das participantes apontam para a importância da identificação étnica como fortalecedora do reconhecimento de pertencimento a esse lugar e da resistência contra as diferentes formas de exclusão. Encontrar-se entre os seus, reconhecer-se, pertencer: esses e alguns outros movimentos são próprios dos coletivos negros existentes na universidade. Todavia, nossas participantes remetem-nos também a coletivos feministas. Para Perez e Souza (2017), os coletivos como ações de modo horizontal, através de organizações não formais, fluídas, estão discursivamente distantes da política parlamentar e das organizações tradicionais.

Caixeta (2016, p. 34), ao discorrer sobre a negritude como identidade política, destaca que não é apenas uma identidade individual, mas que “[...] requer a apreensão e valorização das identidades e dos sujeitos pluridiversos em momentos de construções, desconstruções e reconstruções, vivenciando dessa maneira o apagamento de fronteiras estáticas entre o ‘nós’ e os ‘outros’”.

Segundo Souza (1983, p. 18), caracterizar essa identidade leva ao reconhecimento da trajetória de superação, de suas potencialidades, atravessa o ato de recriar-se e resgatar sua história: “Saber-se negro é viver

a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetido a exigências, a expectativas alienadas, mas é também, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”. E essa experiência parece ter sido vivida por Elli, conforme nos explica em sua narrativa: “Porque algumas pessoas não esperam que você, [...] que a gente preto chega tão longe, que preto ele é visto, acham que a gente é para trabalhar no sol, que a nossa pele é mais forte de queimar, não vai queimar tanto, não vai ficar vermelho [...] e então você chega”.

Caixeta (2016) afirma que o acionamento da negritude pode caracterizar-se como um percurso de demarcação social, comunitária, política, que impulse a valorização construtiva do ser negro na sociedade, por meio da existência de uma rede de solidariedade criada pelos grupos e coletivos negros na universidade. É ainda o referido autor que destaca a importância desses coletivos negros, como campos de formação e impulsionamento da autonomia dos(as) estudantes negros(as) no universo acadêmico. Trata-se de uma integração de fortalecimento, solidariedade, empoderamento, conhecimento e formação política e social, que auxilia no sistema de relações de poder e contribui para as possibilidades de ascensão social.

Elli assume esse lugar e reconhece a importância de sua presença na universidade para impulsionar a entrada de outras jovens como ela: “Então assim, você muda a sua vida e a gente é espelho; as pessoas se espelham: ‘Poxa, olha ela conseguiu eu também consigo!’ A gente acaba sendo um espelho para outras pessoas. Chegando lá você já fez a diferença, tanto que na sua família tem alguém que tá te vendo”.

Conforme postula Souza (1983, p. 77), “[...] uma identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural implicando em uma construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/raciais sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

A narrativa de Sueli, por sua vez, indica a importância do coletivo feminista que passou a integrar no interior da universidade:

[...] mas assim, eu entrei num coletivo feminista nessa graduação de História. A minha turma iniciou o que era só um grupo de apoio, como a minha turma tem muita mulher e algumas mães, a gente acabou querendo ter um espaço onde a gente pudesse conversar sobre assuntos femininos o desabafo; e aí a gente criou um grupo de apoio, uma roda de conversa onde a gente se reunia numa grama do lado do bloco

de História, botava um lençol bonitinho e dava um espaço para um falar, conversar, desabafar.

Guimarães, Rios e Sotero (2020) afirmam que a criação de um espaço de acolhida e pertencimento pode constituir diversas formas de representar as identidades negras. Construir o coletivo significa produzir um lugar de celebração e cultivo sistemático da história de protesto e mobilização negra, “[...] onde expressem uma sensibilidade e uma estética próprias, e onde se organizem para reivindicações específicas em particular contra as discriminações percebidas no sistema universitário e em favor de um currículo que contemple a experiência negra” (Guimarães; Rios; Sotero, 2020, p. 6).

Mas o que significa construir uma identidade na Amazônia? Ao falarmos de identidade na região Norte do Brasil, na Amazônia, no estado de Rondônia, no município de Porto Velho, capital do estado - locais de encontros e desencontros, centros de grandes transformações e ciclos econômicos -, compreendemos que tal conceito é complexo e repleto de significados. Wachholz (2016) afirma que os elementos que modelam a identidade cultural já estão demarcados e são cotidianamente readequados e reinventados a cada modo de ser e tornar-se.

Ao tratarmos de identidade negra, diante das narrativas das participantes, buscamos entender esse conceito em meio aos debates raciais com apoio em Munanga (1994, p. 177), que conceitua a identidade como “[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas”.

Nas narrativas das participantes, o processo de reconhecerem-se como negras ganha contornos diferenciados para cada uma delas. Na história de Sueli podemos perceber esse processo por meio de situações expressas em diferentes momentos da entrevista:

É muito estranho, é uma história muito estranha. A minha parte paterna da família é uma parte que eu não tive muito contato durante a minha vida, eu até tive mais contato quando era pequena [...] ia passar as férias na casa da minha vó. E a minha parte paterna é negra retinta, negro do cabelo crespo, meu pai era, mas como eu não tive muito contato [...] tinha mais contato com a parte da minha mãe, que mesmo a minha mãe sendo, eu chamo ela de índia, a família da minha mãe a maior parte ela é branca, então eu e meu irmão a gente se sentia meio excluído né? Todo mundo era branco demais e a gente era os únicos com as peles escuras e na família do meu pai todo mundo era escuro demais, e a gente tinha a pele muito clara para se encaixar ali também.

Eu lembro de uma frase da minha melhor amiga, que foi quando eu comecei a aceitar os cachos e eu fiz a box braids pela primeira vez [...] que são aquelas tranças, ela disse que foi a primeira vez que ela me enxergou como uma mulher negra, que até então ela não conseguia me enxergar como uma mulher negra. E eu lembro que na hora eu fiquei muito chateada pois até então eu já tinha assumido os meus cachos, andava com ele solto, mas ela não tinha percebido isso; essa fala me marcou muito que eu lembro que eu fiquei assim: como assim?

De me declarar preta, ter orgulho veio com os estudos, até então eu não tinha uma base do que era, por que eu não me encaixava lá, não me encaixava aqui e ficou meio que indefinido, sabe?

[...] E tem gente que fala para mim na cara dura que eu sou parda e eu falo assim: “Amor, eu não sou parda, eu sou preta pelo amor de Deus!”. Então, eu não me sentia nem lá, nem cá, eu me sentia indefinida, então com os estudos, com a história principalmente História, foi assim uma coisa que me abriu os olhos sobre colorismo.

Neusa, por sua vez, estabelece comparações entre as experiências vividas na escola de Ensino Médio e suas vivências no Ensino Superior e afirma considerar a universidade como um espaço mais plural:

Na universidade eu não senti tanto isso, na universidade acho que era algo bem mais confortável para mim. E também eu via outros jovens negros fazendo, eu não me sentia assim, uma planta, em uma porcentagem, sendo que a gente estava ali. E aí, eu não sentia isso, para mim era normal ser uma jovem negra na universidade, mas também era também como se eu estivesse ocupando espaço que outros jovens negros não tiveram espaço [...] então eu gostava de ser uma jovem negra, no espaço acadêmico de ocupar uma oportunidade que outras pessoas não têm.

As falas das participantes corroboram o conceito de identidade defendido por Gomes (2005, p. 41), que afirma que a identidade é atribuída dialogicamente, pois sua construção se dá de forma relacional, “[...] não é algo inato; ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante da criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”.

Segundo Munanga (2012, p. 9), com a possibilidade de ser compreendida de modo individual e coletivo, a identidade tem duas funções: a primeira, ontológica, “[...] neste sentido, a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência, [...] o nome é o primeiro constitutivo de sua identidade individual”. A segunda função, de acordo com o autor, corresponde ao fato de que “[...] pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural, de sua história, de seus traços psicológicos, entendidos como mais significativos do que outros e que o diferenciam de demais grupos” (p. 9).

Entretanto, “[...] a questão da identidade do negro também é um processo doloroso” (Munanga, 2004, p. 52), pois, ao expor sua “pele”, que na verdade é o que se vê à primeira vista, ele também corre riscos.

Na fala a seguir, por exemplo, Neusa afirma que, mesmo não sentindo, na universidade, a diferenciação entre ser jovem negra ou não, não se sentia como uma porcentagem dentro do percurso, mas, sim, uma entre os pares. Diz respeito, também, ao fato de enxergar que, apesar de ser diferente da grande maioria, não estava sozinha:

Porque assim, eu estudava em uma escola de Ensino Médio que era um pouquinho elitizada, né? Tipo, tinha muita gente branca lá, e ver os jovens negros na universidade era uma representação, era como de primeiro uma representação. Principalmente quando eu vejo o pessoal da pós ou do mestrado, e do meu curso também. E aí eu me sentia, tipo, em casa, me sentia aqui o negro pode entrar, sei lá, não me sinto, sei lá, diferente. (NEUSA).

Assim, ao afirmar que reconhece o espaço acadêmico como um lugar de conquista, Neusa assume sua identidade negra. Conforme postulado por Woodward (2000, p. 5), “[...] os sujeitos são assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios”. Além de um processo de assumir-se, significa dizer que conseqüentemente ocorrem os posicionamentos, o reconhecer-se negro, como um movimento político individual e coletivo. Segundo Munanga (2012, p. 13), “[...] a identidade negra que reuniria todos os negros e todas as negras é a identidade política. Nela se encontram negros e negras de todas as classes sociais, de todas as religiões, de todos os sexos, porque juntos todos são vítimas da discriminação e exclusão raciais”.

Wachholz (2016) apresenta identidade como algo relacional, construído e codependente das vivências interacionais entre os pares ou seus diferentes. Ela determina e diferencia, singulariza e particulariza em um constante embate entre o indivíduo e o outro, entre a singularidade e a pluralidade. Assim sendo,

o conceito de identidade, conforme Munanga (1988, p. 143), “[...] recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais”.

As palavras de Elli, no fragmento a seguir, destacado de sua entrevista, evidenciam essas mudanças de percepção a partir da sua vivência universitária:

Mas hoje a universidade me proporciona a questão de não olhar [...] se você é gordinha, e além de ser uma preta eu ainda sou gorda. Então pesa mais ainda, fica mais fácil de sofrer preconceito. Essa abertura de olhar, você conhece, o que você busca, lá eu sou a acadêmica Elli que produz, que estuda, que busca [...] então assim, você deixa de ser a aluna pretinha, a feinha e você passa a ser uma pessoa, que não olha o seu exterior, mas o seu conhecimento, o que você pode contribuir, o que você pode então.

O percurso realizado nesta análise e discussão dos dados evidencia como o contexto social em que estão inseridas as estudantes, suas condições socioeconômicas e de gênero influenciam as condições de estudo dessas mulheres na universidade. Além disso, o contexto da pandemia provocada pelo vírus que causa a Covid-19, que ampliou as desigualdades sociais no Brasil, acentuou a precariedade de vida das participantes, indicando a relevância dos auxílios financeiros distribuídos pela universidade.

Na segunda parte da análise, ficou evidente que as vivências formativas voltadas às questões étnico-raciais ou de gênero, seja em sala de aula ou em coletivos das próprias estudantes, contribuíram para a formação das participantes e sua constituição identitária.

5. Considerações finais

A história se repete. Os moldes sociais trocaram de nomes, entretanto, a estrutura social do Brasil permanece racista e higienista, uma vez que o abismo das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais está presente no cotidiano do país que vivencia o mito da democracia racial na ilusão do paraíso tropical.

Temos observado que, apesar dos avanços nas leis e nas diretrizes da educação brasileira, coexistem diversos movimentos contrários aos progressos no que diz respeito à educação da população negra. Notamos também que o racismo estrutural potencializa a desigualdade social em todas as dimensões – por exemplo, na violência física e psicológica dos efeitos do branqueamento da população – e condiciona o processo de reconhecer-se como negro(a).

Acreditamos, com esta pesquisa, ter endossado as vozes de mulheres negras amazônidas, que conscientemente afirmam que o silêncio, a segregação e a subjugação não são mais uma opção para o povo negro. O novo, nesta pesquisa, está no processo de conhecer as trajetórias de escolarização de estudantes amazônidas levando em consideração os marcadores sociais que predeterminam espaços e lugares de acesso e permanência. Este trabalho permitiu compreender os atos de resistência vividos no cotidiano por estudantes negras na UNIR e apresentou, a partir das narrativas dessas mulheres, os movimentos cotidianos de inquietação e as buscas por espaços produzidos por elas em seu dia a dia, mesmo diante do peso dos marcadores sociais.

Na universidade elas continuam a vivenciar as relações de preterimento experimentadas em suas trajetórias escolares no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas persistem diante da conquista de espaços, de construção de ambientes mais plurais. As mulheres negras que aqui se fizeram ouvidas falaram de experiências nas quais suas particularidades foram anuladas e suas dores, silenciadas. A não atenção às necessidades de duas colaboradoras da pesquisa, no que tange à vivência da maternidade durante a graduação, demonstra a certeza de que é inadiável que sejam adotadas políticas públicas dentro do espaço acadêmico para melhor assistir às mulheres que já são mães e às que se tornam mães após o ingresso no Ensino Superior. A lacuna encontrada é a ausência de ações e programas institucionais que acolham as necessidades das próprias mulheres e de seus filhos. É imprescindível que ocorram discussões na universidade sobre a interface da maternidade e da educação, objetivando minimizar os desafios que essas mulheres negras já vivenciaram até o momento e promover espaços para que as demandas referentes à maternidade apresentadas pelas mulheres possam ser atendidas.

Destacamos o deslocamento até a universidade como um momento de extrema vulnerabilidade, uma vez que o único meio de transporte disponível para as pessoas que não possuem carro próprio é o ônibus. E a existência de uma única linha de ônibus a torna ineficiente e insalubre. Além disso, a distância do campus para o centro e para a periferia da cidade afeta drasticamente os processos de acesso e pertencimento à universidade e, conseqüentemente, a vivência acadêmica.

Quanto aos efeitos psicossociais advindos da pandemia da Covid-19 e seus reflexos na escolarização no Ensino Superior, as narrativas apresentaram que a modalidade de ensino remoto, apesar de suas limitações e das desigualdades acentuadas em sua prática, foi uma realidade que possibilitou a continuidade dos cursos. Embora tenha seus efeitos benéficos, é um processo desigual

diante da realidade da maioria da população estudantil da UNIR, e apenas uma colaboradora da pesquisa recebeu o auxílio-inclusão digital, que lhe possibilitou a aquisição de um notebook para participar das aulas.

A única política de permanência existente na universidade é o suporte financeiro que tem como público-alvo estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que, apesar de ser de grande valia para os(as) discentes, evidencia uma dinâmica institucional ainda aquém da necessidade do público estudantil de uma universidade na Amazônia.

Mediante uma perspectiva de compreensão interseccional foi possível verificar que os marcadores sociais estão presentes na realidade das colaboradoras da pesquisa, uma vez que, por serem mulheres e negras, estão na base da pirâmide social e são, em sua grande maioria, alvo de todas as formas de violência.

Sobre o processo identitário, verificamos que o corpo da mulher negra amazônida continua a resistir, mediante a construção do ser mulher negra individual e coletivamente - e é através da resistência que ocorre a (re) construção de sua identidade.

Cabe ainda salientar que, face ao contexto de construção individual e coletiva das identidades da mulher negra amazônida, existe o processo de empoderamento por meio da formação acadêmica em alguns cursos (como a graduação em História citada por uma participante), mas esse processo é mais frequente em encontros entre os pares, por serem local de afetividade, acolhimento e escuta de suas dores e angústias. Destacamos, assim, a importância dos movimentos estudantis como caminhos para a resistência e a luta pela elaboração de um processo identitário emancipatório e libertador. Ressaltamos também que a ausência de estímulo à criação desses espaços, por parte da instituição, colabora para a prática institucional de silenciamento e negligência das realidades vividas pelas estudantes negras na UNIR.

Sugerimos a criação de: políticas institucionais que dialoguem e fomentem espaços de transformação, no que tange às temáticas de igualdade de gênero, racismo, preconceito, maternidade e escolarização, desigualdades socioeconômicas e dificuldades pedagógicas; políticas de fortalecimento; e grupos e movimentos estudantis que considerem os marcadores sociais e a pluralidade da universidade.

Apontamos para a necessidade de novas investigações sobre a temática, com estudos sobre: os reflexos da pandemia da Covid-19 no percurso acadêmico de estudantes negros(as); os efeitos psicossociais do racismo durante a graduação; a trajetória de escolarização de estudantes negros(as)

na pós-graduação, mestrado e doutorado na UNIR; a conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho de estudantes negros(as); e a contribuição dos movimentos e coletivos estudantis para o processo de tornar-se um(a) negro(a) no ensino superior.

Referências

AKOTIRENE, K. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

ARRUDA, E. P. “Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, pp. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. “Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas”. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, pp. 255-280, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaugustus/article/view/565/302>>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

BORBA, C. dos A.; SILVA, F. M.; ROSA, S. Y. S. da. “Negra e acadêmica – a solidão no diálogo entre pares nos espaços de poder”. In: ARAÚJO, C. M. et al. (Org.). **Trajetórias negras na Universidade: resistências, histórias e intelectualidades**. Maringá: Uniedusul, 2020. pp. 107-117. v. 2.

BORGES, N. S. “Trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal Fluminense”. In: FELIPE, D. A. et al. (Org.). **Trajetórias negras na universidade: o impacto das cotas raciais no Ensino Superior**. Maringá: Uniedusul, 2020. pp. 63-80. v. 1.

CAIXETA, B. A. dos S. **Movimento negro universitário: um olhar decolonial sobre afetos, trajetórias e a organização política dos grupos/coletivos negros na Universidade de Brasília**. 2016. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CRENSHAW, K. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 175, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

GOMES, C. de M. “Gênero como categoria de análise decolonial”. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre,

v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/bRTKvzGxYTtDbtrFyLm5JNj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

GOMES, L. L. B. **Mulher, mãe e universitária: desafios e possibilidades de conciliar a maternidade à vida acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GOMES, N. L. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 39-62.

GOMES, V. T. S. *et al.* “A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>>. Acesso em: 7 de janeiro de 2022.

GUIMARÃES, A. S. A.; RIOS, F.; SOTERO, E. “Coletivos negros e novas identidades raciais”. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 2, pp. 309-327, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>>. Acesso em: 7 de janeiro de 2022.

HENRIQUES, C. S. “Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil”. **Universidade e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. XVII, pp. 171-191, 2016.

LORDE, A. **Não existe hierarquia da opressão**. 1983. Online. Disponível em: <http://uuliveoak.org/pdfs/worship_9-04-09_excerpts_no_hierarchy_of_oppressions.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. “Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil”. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 177-187.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. “Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?”. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 4, n. 8, 2012. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/222>>. Acesso em: 22 de novembro de 2015.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Bahia: Devires, 2017.

NUNES, C.; SILVA, L. M. “Acesso e permanência na educação superior X exercício da maternagem: entre trajetórias, representações e exigibilidade de políticas estudantis”. **Revista de Direito da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 4, n. 1, pp. 41-79, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/28322>>. Acesso em: 7 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA, E. A. de; PASSAMANI, G. R.; ROSA, M. V. da; DUQUE, T. “Salve-se quem puder?: dilemas de estudantes das universidades federais do Mato Grosso do Sul em tempo de pandemia”. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, São Paulo, v. 29, n. supl, pp. 65-74, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/169109>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2021.

PEREZ, O.; SOUZA, B. M. “Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos”. In: **Encontro Anual da ANPOCS**, 41., 2017, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPOCS, 2017. Online. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt11-15>>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

QUEIROZ, A. A. G. **Rosas negras na Unir: cotas e as perspectivas das beneficiárias negras**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

RODRIGUES, A. K.; ALVES, C. B. “Mulheres negras e maternidade na universidade: um estudo de caso”. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 3, pp. 21-40, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/59842>>. Acesso em: 7 de janeiro de 2022.

SANTOS, J.; DOMINGOS, V. Z. “É na luta que a gente se encontra: a atuação do Coletivo Negro de Serviço Social Magali da Silva Almeida no contexto da pandemia”. **Revista Pindorama**, Florianópolis, v. 1, p. 1, 2021. Disponível em: <<https://revistapindorama.paginas.ufsc.br/files/2021/02/%C3%89-NA-LUTA-QUE-A-GENTE-SE-ENCONTRA-A-atua%C3%A7%C3%A3o-Coletivo-Negro-Magali-da-Silva-Almeida-no-contexto-da-pandemia-da-Covid-19.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

SANTOS, W. B. dos. “(Re)pensando a estética universitária: o não ligar do negro acadêmico frente ao racismo institucional”. In: ARAÚJO, C. M.

et al. (Org.). **Trajetórias negras na universidade:** resistências, histórias e intelectualidades. Maringá: Uniedusul, 2020. pp. 118-128. v. 2.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 2001.

SILVA, A. C. C. **Memórias, cotidianos e histórias:** retalhos de identidades de mulheres negras em construção. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUZA, K. C. C. **Mestres/as negros/as:** trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. v. 4.

WACHHOLZ, T. **Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras.** 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

WOODWARD, K. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 7-72.

Recebido em julho de 2023.

Aprovado em abril de 2024.