

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RANNA EMANUELLE ALMEIDA

MULHERES NEGRAS COTISTAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A
CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES COMO PESQUISADORAS

CURITIBA
2025

RANNA EMANUELLE ALMEIDA

MULHERES NEGRAS COTISTAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A
CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES COMO PESQUISADORAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre Bacharel em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Almeida, Ranna Emanuelle.

Mulheres negras cotistas do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Paraná e a construção de suas identidades como pesquisadoras / Ranna Emanuelle Almeida – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lucimar Rosa Dias

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Brasil – Pós-graduação. 3. Mulheres na ciência. 4. Negras. 5. Estudantes de pós-graduação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **RANNA EMANUELLE ALMEIDA**, intitulada: **MULHERES NEGRAS COTISTAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES COMO PESQUISADORAS**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
07/05/2025 15:35:56.0
LUCIMAR ROSA DIAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
08/05/2025 12:01:36.0
AMANDA CRISPIM FERREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLOGIA FEDERAL DO
PARANÁ - UTFPR/CAMPO MOURAO)

Assinatura Eletrônica
29/05/2025 13:18:51.0
CÉLIA RATUSNIAK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/06/2025 12:24:13.0
JAMIL CABRAL SIERRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta pesquisa a quem está vindo. Quem ainda está por chegar mas já transformou tudo. Deu novo sentido à minha vida. Sou grata pela existência do meu filho Akin. Estamos te esperando abelhinha.

AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração desta dissertação foi um divisor de águas em minha vida pessoal e intelectual. Não poderia ter finalizado sem a benção e a sustentação daqueles e principalmente daquelas que vieram antes. Todos os dias agradeço aos orixás os caminhos abertos, às encruzilhadas que me forçam a fazer escolhas e lidar com elas, a proteção daqueles que pulsam em minha cabeça e em meu coração e que me acompanham. Agradeço a minha ancestralidade, em especial as mulheres que trilharam seus caminhos para que eu pudesse aqui estar.

Agradeço meus pais Sônia e Joarez pelo incentivo e segurança que me proporcionaram. Ao meu irmão Vinícius Almeida pelas risadas e pela crença em meu sucesso. A minha irmã Jeane Dalla Stella que divide comigo a vida e também parte das leituras, as angústias e felicidades de ser jovens mulheres negras no mundo, obrigada pelas conversas, desabafos, alegrias e pelo incentivo e desafio constante a minha intelectualidade.

Não podia deixar de agradecer ao meu companheiro Galindo Pedro Ramos que me apoiou incondicionalmente na trajetória, obrigada meu bem por ler meus textos, ouvir minhas ideias, discutir comigo os rumos da pesquisa, por cobrar os prazos, insistir para que eu fizesse terapia, organizar nossa rotina e transformar esse projeto em uma demanda nossa. Essa pesquisa não existiria sem sua confiança em minha capacidade. Obrigada!

Sou grata pelas amigas e amigos que me sustentaram nesse processo, pela paciência e incentivo. Leticia Wiebusch e Rosa Massuquetto em especial pela escuta atenta sobre esta pesquisa desde quando ela era uma ideia. Suely Rodrigues e Flavia Gasparin pelas palavras diárias de encorajamento e pelo apoio às minhas outras demandas do trabalho e da vida.

Agradeço a minha psicóloga Melissa Armênio que me auxiliou na caminhada final deste estudo, me ajudando a encontrar as ferramentas necessárias para continuar e para compreender o quanto este trabalho dialoga com quem eu sou.

Agradeço à minha orientadora Lucimar Rosa Dias pelo acompanhamento impecável, pela orientação firme e carinhosa, pelo cuidado com a nossa pesquisa e com outros trabalhos, pelo envolvimento e pelo compromisso com meu desenvolvimento como pesquisadora. Se hoje consigo falar com tranquilidade sobre minha identidade de pesquisadora é devido a caminhada ao seu lado. Sou grata para sempre.

Agradeço a professora e amiga Célia Ratusniak que me desafia a ser uma pessoa e uma intelectual melhor em todos os nossos trabalhos. Obrigada por acreditar em mim, por me incluir sempre que possível, por dividir comigo preciosos momentos cotidianos de pesquisa, de escrita e de vida.

Sou grata ao Grupo de Estudos PETRA (Pesquisas e Estudos sobre Trajetórias Escolares de Alunas) pela ajuda, os ensinamentos, pelas discussões, as leituras compartilhadas e todas as nossas conversas sobre as nossas trajetórias de vida.

Ao Grupo de Estudos ErêYá guardo meu agradecimento mais bonito, agradeço a essas mulheres pelo acolhimento, pela sensação única de pertencimento, pelo desenvolvimento da minha identidade em todas as suas dimensões, pelo avanço em minha escrita, pelas estratégias contra ao racismo ensinadas, pela experiência dividida, por traduzir a teoria em prática todos os dias. Olha só no que vocês me transformaram!

Não poderia deixar de dizer que já sou grata ao Akin que recentemente trouxe novo sentido à minha vida. Nada será como antes meu filho, tudo que vivi foi para que eu estivesse aqui neste momento, disposta a te receber. A ancestralidade me permitiu te gestar agora para compreender que somos cíclicos, o tempo é mesmo espiralar.

Por fim, agradeço as interlocutoras desta pesquisa que contribuíram não só com o estudo, com a pesquisa em educação e com a produção de conhecimento de mulheres negras, mas também com meu crescimento pessoal, com o desenvolvimento de minha identidade como uma mulher negra intelectual. Obrigada pelo compartilhar sincero de suas tão importantes trajetórias de vida.

Eu falo a partir desse chão, o chão de uma mulher negra.

Monifa (2024)

RESUMO

A discussão sobre cotas raciais na Pós-Graduação é de longa data, porém somente em 2023 foi sancionada a Lei nº 14.723 que institui as cotas raciais nesta etapa da educação brasileira. Assim, o objetivo desta dissertação foi analisar a trajetória de mulheres negras cotistas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná que entraram no período de 2019 a 2022 e os elementos que constituíram suas identidades como intelectuais. Dialogamos, especialmente, com autoras Conceição Evaristo (2020), Sueli Carneiro (2023), bell hooks (2019, 2022), Lelia Gonzalez (1984, 1988, 2020), Nilma Lino Gomes (2002, 2005, 2017), Patricia Hill Collins (2019, 2021, 2022), Livia Santana Vaz (2022) e Grada Kilomba (2019) que refletem sobre os conceitos de intelectualidade, identidade negra, cotas raciais, Feminismo Negro e interseccionalidade. A pesquisa é qualitativa tendo como metodologia as narrativas autobiográficas e a escrivências. As interlocutoras desta pesquisa foram quatro pós-graduandas autodeclaradas negras oriundas de diferentes de Linhas de Pesquisas. Foram realizadas conversas individuais e uma coletiva. Para a análise dos dados produzidos acionamos a metodologia Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentido (ACNAS). Os resultados indicam que as interlocutoras possuem uma identidade de pesquisadora negra definida compreendendo a importância da presença e da produção científica de mulheres negras na Pós-Graduação em Educação. Entendem suas pesquisas como parte importante na construção de um campo científico diverso e equânime e apontam as redes de apoio construídas nas universidades por outras mulheres negras como fundamentais para o acesso, permanência e conclusão das pesquisas e construção de um corpo de negras intelectuais.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Cotas Raciais; Mulheres negras; Identidade; Intelectuais negras.

ABSTRACT

The discussion about racial quotas in Postgraduate education has been ongoing for a long time, but it was only in 2023 that Law No. 14,723 was enacted, establishing racial quotas at this stage of Brazilian education. Thus, the objective of this dissertation was to analyze the trajectory of Black women scholarship holders in the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Paraná who entered between 2019 and 2022, and the elements that constituted their identities as intellectuals. We engage, especially, with authors Conceição Evaristo (2020), Sueli Carneiro (2023), bell hooks (2019, 2022), Lelia Gonzalez (1984, 1988, 2020), Nilma Lino Gomes (2002, 2005, 2017), Patricia Hill Collins (2019, 2021, 2022), Livia Santana Vaz (2022), and Grada Kilomba (2019) who reflect on the concepts of intellectuality, black identity, racial quotas, Black Feminism, and intersectionality. The research is qualitative, using autobiographical narratives and "escrevivências" as its methodology. The participants in this research were four self-identified Black postgraduate students from different Research Lines. Individual conversations and one group discussion were conducted. For the analysis of the produced data, we employed the Critical Narrative Analysis and Meaning Attribution methodology (ACNAS). The results indicate that the interlocutors have a defined identity as Black researchers, understanding the importance of the presence and scientific production of Black women in Graduate Studies in Education. They understand their research as an important part of building a diverse and equitable scientific field and point out that the support networks built in universities by other Black women are essential for access, retention, and completion of research, as well as for the development of a body of Black intellectuals.

Keywords: Postgraduate; Racial quotas; Black women; Identity; Black intellectuals.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Linha do tempo dos marcos legais sobre Ações Afirmativas na Pós-Graduação no Brasil e na Universidade Federal do Paraná	79
FIGURA 2 - Mesa arrumada para conversa dia 21 de out. 2024	118
FIGURA 3 - Figura 3 - Mesa arrumada para conversa dia 23 de out. 2024	118
FIGURA 4 - Processo espiralar da ACNAS	123
FIGURA 5 - Exemplo do processo de análise ACNAS	124
FIGURA 6 - Figura 6 - Exemplo do processo de análise ACNAS	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	82
TABELA 2 - Resultado da pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. 83	
TABELA 3 - Distribuição de mulheres negras cotistas no mestrado por Linha de Pesquisa do PPGE/UFPR entre 2019-2022	106
TABELA 4 - Distribuição de mulheres negras cotistas no mestrado por Linha de Pesquisa do PPGE/UFPR entre 2019-2022	107
TABELA 5 - Distribuição das interlocutoras por etapa e Linha de Pesquisa	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização das pré-categorias resultado do processo transmutar da ACNAS	126
---	-----

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do mestrado por gênero nos anos de 2019-2022	93
GRÁFICO 2 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do doutorado por gênero nos anos de 2019 a 2022	95
GRÁFICO 3 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do mestrado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022	96
GRÁFICO 4 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do doutorado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022	97
GRÁFICA 5 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do mestrado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022	98
GRÁFICO 6 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do doutorado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022	99
GRÁFICO 7 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do mestrado que optaram por cotas raciais nos anos de 2019 a 2022	101
GRÁFICO 8 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do doutorado que optaram por cotas raciais nos anos de 2019 a 2022	102

LISTAS DE SIGLAS

ACMAB - Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira
ACNAS - Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos
ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduação
BDTS - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais
CEV -PP - Comissão Específica de Validação para Pessoas Pretas e Pardas
CNCD - Conselho Nacional de Combate a Discriminação Racial
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
COPLAD - Conselho de Planejamento e Administração
DDDS - Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação
EC - Estudos Culturais
ESPIL - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
EUA - Estados Unidos da América
FCC - Fundação Carlos Chagas
FF - Fundação Ford
GEEMA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFP - International Fellowship Program
LICORE - Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação
MEC - Ministério da Educação
MIR - Monitoramento e avaliação
Obaap - Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação
OMS - Organização Mundial da Saúde
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PQ - Produtividade em Pesquisa
PPGA - Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia

PPGE/UFPR - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

PPGE: TPEn - Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

SEPPIR - Secretaria Executiva de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

Uneb - Universidade Estadual da Bahia

UNB - Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ENCRUZILHADAS DE RESISTÊNCIA: MULHERES NEGRAS E CONHECIMENTO	31
1.1 “ONDE EU ESTOU, EU ESTOU. QUANDO EU ESTOU, EU SOU”: ESTUDOS CULTURAIS, FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE	31
1.2 ENTRELAÇADAS: MULHERES NEGRAS EM BUSCA DE IDENTIDADE	43
1.3 ESCRIVIVÊNCIAS COMO NARRATIVAS DE PODER	50
1.4 SABERES COMO RESISTÊNCIA: INTELLECTUALIDADE NEGRA	55
2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	65
2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE	65
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?	71
2.3 QUEM FALA COM AS MULHERES NEGRAS COTISTAS?	81
3 INTELLECTUAIS NEGRAS NO PPGE/UFPR: A REPRESENTATIVIDADE IMPORTA	90
3.1 MULHERES NEGRAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR	90
3.2 E AS MULHERES NEGRAS COTISTAS NO PPGE/UFPR?	100
3.3 QUEM QUER FALAR? PESQUISADORAS NEGRAS DO PPGE/UFPR	110
3.4 ACNAS E A PRODUÇÃO INTELLECTUAL DE MULHERES NEGRAS	120
3.5 O QUE AS TRAJETÓRIAS NOS CONTAM?	123
E ASSIM NOS TORNAMOS PESQUISADORAS NEGRAS	151
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE	170
ANEXO I - ATA 31 DE MAIO DE 2019 DO COLEGIADO DO PPGE/UFPR	171
ANEXO II - FORMULÁRIO GOOGLE FORMS	173
ANEXO III - ROTEIRO DAS CONVERSAS	174

INTRODUÇÃO

Escrever uma dissertação dialogando com mulheres negras, sendo orientada por uma mulher negra, ao mesmo tempo em que tento compreender o que é ser uma mulher negra no mundo, tem me atravessado de diversas maneiras. O processo dessa pesquisa tem sido arrebatador. Tenho descoberto tanto sobre mim, já entendendo que somos nós porque já não sou mais sozinha, nunca fui, são muitas as que me sustentaram e me sustentam. Começo a compreender no percurso desta pesquisa o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020), este ato de escrever para borrar, desfazer a imagem do passado, onde o corpo-voz das mulheres escravizadas estava sob controle dos escravocratas. Evaristo (2020) nos traz o lembrete: “se ontem não tínhamos nem a voz, hoje além da voz também a letra, a escrita nos pertence” (Evaristo, 2020, p. 11), sem obviamente esquecer da potência da oralidade de nossos/as antepassados/as.

Arrisco-me a escrever desse lugar de mulher negra de pele clara que celebra sua ancestralidade africana, e que se situa na diáspora, respeitando as experiências a partir desse lugar. Esse lugar, determina minhas vivências na sociedade brasileira, que é fundamentada em um racismo que se baseia, principalmente, nos aspectos físicos observáveis das pessoas. Nilma Lino Gomes (2005) quando explica a resignificação do termo raça pelo Movimento Negro¹, evidencia que o termo é utilizado na sua dimensão política e social, segundo a autora a discriminação racial e o racismo no Brasil se dão não só pelos aspectos culturais dos diversos grupos étnico-raciais, mas também devido “a relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (Gomes, 2005, p. 45).

Minha pele clara me proporciona passar por determinadas situações distintas, pois estou mais perto da “norma” física estabelecida como padrão, o branco. O racismo nessas situações se desdobra de forma refinada: é minha existência negra única transformada em exemplo de diversidade nos espaços, o aprofundamento de práticas que não permitem o acesso de outras mulheres negras (pretas e pardas), é

¹ Utilizaremos nesse trabalho o termo Movimento Negro no singular, porém concordamos com Nilma Lino Gomes (2017, p. 23) quando ela afirma que se entende por Movimento Negro “as mais diversas formas de organização e articulação negra e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

minha presença como referência de um povo inteiro ou a hipersexualização do meu corpo.

É importante marcar que mesmo com essas distinções as mulheres negras de pele clara não escapam do racismo, Alessandra Devulsky (2023), em seu livro “Colorismo”, ressalta que não existe algo que se assemelhe ao privilégio branco, quando se trata das relações sociais que envolvem pessoas de pele mais clara ou mais escura,

é importante lembrar que, muito embora a dotação dessas características tenha graus e naturezas distintas, mulheres negras de pele clara e homens negros de pele clara, jamais, em momento algum, poderão gozar daquilo que se compreende como privilégio branco enquanto a sociedade estiver economicamente organizada para explorar essas distinções (Devulsky, 2023, p.63).

A discussão do colorismo se torna muito importante, uma vez que o branqueamento, também foi pautado na violência sexual infligida às mulheres negras pelos homens brancos que resultou na miscigenação. Foi um projeto colocado em prática nas diversas dimensões da sociedade brasileira e tem consequências atuais, ele é segundo Devulsky (2023) “um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades” (p.29).

Sendo assim, minhas experiências distintas enquanto uma mulher negra de pele clara passam por esse sistema de opressão e pela busca da identidade negra. Identificar essas nuances do racismo e seus desdobramentos no caso brasileiro permite compreender as dinâmicas de hierarquização das relações entre brancos e negros porque, de acordo com Devulsky (2023, p.29), “seja em torno do fenótipo, seja com relação a carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco”.

Nesse sentido, dialogo com Lélia Gonzalez (2020) e seu conceito de amefricanidade, que trata dessa experiência em comum de homens e mulheres negras na diáspora contra a colonialidade. Essa categoria “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (Gonzalez, 2020, p.135). Respeitando nossas particularidades como povo, podemos, segundo a autora, voltar nosso olhar para a realidade em que vivemos.

Escrevo de um lugar de inquietação, da necessidade de compreender a mim mesma em um mundo em que há parcelas de pessoas que desconsideram a minha existência e experiência como mulher negra. Evaristo (2020, p.34) afirma que “escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas”, assim quando me arrisco nessa tentativa compreendo que a escrita não é só minha, é de muitas outras mulheres negras. Escrevo a partir da interrogação sobre minha identidade, mas também a partir do contato com grupos de mulheres negras, escrevo não para me definir, mas para continuar sendo.

Me aventurarei então na escrita de nossas histórias, nossas experiências, nossas vivências no espaço do curso de Pós-Graduação *stricto-sensu*² em Educação da Universidade Federal do Paraná. Escolher o percurso acadêmico como uma possibilidade de carreira e caminho de vida, sendo uma mulher negra é fazer uma série de escolhas para além da questão do reconhecimento como pesquisadora, uma vez que esse pode nem chegar. Pode não chegar porque as universidades, locais de produção de conhecimento, não são espaços neutros, são espaços fecundos de encontros e construção de conhecimento, porém também são espaços de disputa e de violência onde se produz e reproduz o racismo. Grada Kilomba (2019) nos ajuda a compreender o espaço acadêmico como “um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “*Outras/os*” (Kilomba, 2019, p.50).

Esses discursos, segundo bell hooks (2020), produzem e ratificam estereótipos sobre mulheres negras. Patricia Hill Collins (2019) defende a ideia de que a sociedade impõe às mulheres negras imagens de controle, uma dessas imagens é a das mulheres negras que possuem um saber folclórico e não reflexivo, que estão sempre prontas para servir e cuidar. Outra imagem que contribui para o discurso de mulheres negras incapazes de pensamento racional é o de mulheres promíscuas e sexualmente permissivas. Apesar do avanço nas discussões sobre

² As pós-graduações *stricto-sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996) (MEC <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu#:~:text=As%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%B5es%20stricto%20sensu,curso%20o%20aluno%20obter%C3%A1%20diploma.>)

racismo e sexismo e na possível tomada de consciência sobre a cultura patriarcal, capitalista e supremacista branca em que vivemos, hooks nos alerta que, nós, “mulheres negras precisamos continuamente batalhar para questionar e mudar as percepções negativas do nosso ser e de nosso comportamento (hooks, 2020, p. 158).

A universidade expressa o que é considerado conhecimento válido e essa construção de validação e erudição vem sendo controlada em sua maioria por acadêmicos brancos que colocam suas perspectivas como universais. Saberes que não são considerados eurocêntricos têm sido continuamente rejeitados por parte da academia. Kilomba (2019) alerta que enquanto as posições de autoridade e comando forem negadas as pessoas negras “a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude” (p.53).

Uma pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEEMA) do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), juntamente com o Instituto Serrapilheira (2023) revela que 90,1% das professoras e professores de Pós-Graduação nas áreas de Ciências Exatas e Terra e Ciências Biológicas são brancos, enquanto pretos, pardos ou indígenas somam apenas 7,4%, e os amarelos são 2,5%. Aponta também que os/as profissionais que conquistaram posições mais estáveis nas pós-graduações nessas áreas, 60,9%, são homens brancos e 29,2% mulheres brancas sendo que, mesmo somados homens e mulheres pretos, pardos ou indígenas ficam bastante sub-representados, somando apenas 7,4%, (4,9% homens e 2,5 % mulheres).

Eu optei pela trajetória acadêmica. Eu poderia dizer que ela me escolheu e soar mais poética, mas a opção pelo percurso de pesquisadora na educação das relações étnico-raciais é uma escolha política, intencional, de encantamento e contentamento, mas também de dor. Uma escolha política porque as mulheres negras, segundo o Monitoramento e avaliação (MIR) - Edição Mulheres Negras (2023), são 60,6 milhões da população, sendo 11,30 milhões de mulheres pretas e 49,3 milhões de mulheres pardas constituindo o maior grupo populacional do país, porém, são apenas 14,70% das pessoas com 25 anos ou mais que possuem o nível superior completo, em 2022.

A baixa escolarização contribui para a inserção no mercado de trabalho informal e em posições subalternas. Segundo o MIR (2023), as mulheres negras são 67% dos 6 milhões de trabalhadoras e trabalhadores domésticos, sendo que 75,3% delas trabalham sem carteira assinada e 64,7% sem contribuição para a previdência social (Dieese,2023). São as mulheres negras que constituem a maioria das pessoas cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal (CadÚnico) na linha da extrema pobreza (42,51%) e isso se repete para todos os níveis de renda (Relatório MIR, 2023). Quando tratamos de saúde, o mesmo documento nos apresenta dados sobre a mortalidade materna, que é um importante indicador de “condições de vida e acesso à atenção à saúde”, sendo que apenas 68% das mulheres negras (pretas e pardas) tiveram pré-natal adequado em 2019, enquanto o indicador das mulheres brancas superou 81%.

Quando analisamos os dados da Pós-Graduação Brasileira constatamos que as pessoas negras são sub-representadas nessa etapa da escolarização. Daniel Gama Colombo (2018) afirma que em 2017, estas pessoas eram 30,6% ingressantes no mestrado e 28,9% no doutorado. De acordo com levantamento realizado em 2020 pela Liga de Ciência Preta Brasileira (2020), utilizando dados da Plataforma Lattes, dentre os alunos e alunas da Pós-Graduação, 2,7% eram pretos/as, 12,7% pardos/as, 2% amarelos/as, menos de 0,5% eram indígenas e 82,7% eram brancos/as. Desvelar estes números é importante para que tenhamos uma consciência do quadro sobre quem ocupa este espaço. Ao analisarmos o perfil do/a discente ingressante na Pós-Graduação brasileira considerando a intersecção entre raça e gênero identificamos que as mulheres são minoria nesta etapa. Cláudia Aparecida Avelar Ferreira e Simone Costa Nunes (2020) apontam que entre as discentes da Pós-Graduação *stricto sensu* em 2018, as mulheres brancas eram 73,50% e as mulheres negras somente 26,44%.

Esse cenário com certeza impulsionou a minha escolha pela pesquisa, mas foi o contato com outras mulheres negras que fez total diferença no meu percurso. Foi no encontro com o que Patricia Hill Collins (2019) chama de epistemologia feminista negra, ou seja as experiências individuais e coletivas de mulheres negras, relacionando teoria, prática e experiência como formas de resistência, que eu vislumbrei o espaço da Pós-Graduação como um caminho possível.

Fui uma estudante trabalhadora de graduação e a primeira da minha família a concluir o ensino superior, já que meu pai e minha mãe terminaram os estudos depois de adultos. Minha mãe formou-se pedagoga seis meses após a minha colação de grau. Ela foi professora de educação infantil durante toda sua carreira, pois o ensino superior não é requisito obrigatório para ser docente da educação infantil³, mas batalhou pelo diploma de ensino superior por muitos anos. Sou também a primeira da família a entrar no mestrado, possibilidade que surgiu apenas a partir do segundo ano da minha graduação, em 2018. A entrada na universidade, no curso de Pedagogia, transformou meu entendimento sobre meu pertencimento racial. Estudava sozinha questões relacionadas a identidade, procurando em autores negros (e não em autoras) uma explicação para o meu desencaixe a determinados lugares, para a sensação de não pertencimento, para o incômodo que eu sentia. Kilomba (2019) nos provoca a refletir sobre a dificuldade do “academicismo dominante em relacionar-se não apenas com sujeitos marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações” (Kilomba, 2019, p.58) e também o quão é difícil aos corpos negros escaparem às construções racistas sobre eles na universidade. Fomos construídos como o Outro inferior, e citando Felly Nkweto Simmonds (1997) somos mais que um peixe fora d’água, somos peixes de água doce nadando na água do mar.

Encontrava menos alunos e alunas negras do que eu gostaria no curso de Pedagogia, mesmo com as Cotas Sociais vigentes e o aumento significativo de estudantes negros/as, especialmente, nas licenciaturas. Isso me intrigava, mas ainda não me impelia a ação nenhuma. Foi em um evento na Semana de Ensino Pesquisa e Extensão em 2018 realizada pelo Setor de Educação da UFPR, no segundo ano da graduação, que participei de um minicurso sobre educação das relações étnico-raciais com uma professora do Grupo de Estudos e Pesquisa ErêYá⁴, que será melhor

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 62 define que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá é um grupo majoritariamente composto de mulheres negras, coordenado pela professora doutora Lucimar Rosa Dias, segundo o livro “Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisa ErêYá” (2019), as atividades produzidas pelas/o membras/o “estão relacionadas a estudos, pesquisas e práticas que perseguem a perspectiva interseccional e trata de experiências educacionais que ocorrem em espaços escolares e não escolares” (2019, p. 2).

apresentado adiante, e ali entendi que podia organizar meus estudos no campo das relações raciais e encontrar outras pessoas que estudavam a mesma temática. A verdade é que fiquei encantada com a professora negra que ministrava o curso. Era a segunda professora negra que eu via na vida. A primeira foi a professora Rute de matemática no colégio de freiras em que estudei os anos iniciais do ensino fundamental, ela ia extremamente arrumada para o trabalho e tinha seu cabelo cuidadosamente alisado.

Revisitando essa memória compreendo agora que foi ali que iniciei meu interesse pela carreira acadêmica. Conversei com a professora ao final da atividade e ela, muito entusiasmada, me convidou para uma reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá no mesmo dia à noite. Ao chegar na sala indicada, encontrei várias mulheres negras que conversavam alegremente em volta de uma mesa com comida e me receberam com entusiasmo. Quando a professora Lucimar Rosa Dias (hoje minha orientadora) chegou, sorriu e nos apresentamos. O texto de estudo daquela reunião era de um livro que eu carregava na bolsa, “A identidade cultural na Pós-modernidade” de Stuart Hall. Não podia ser coincidência.

A sensação que eu tive naquele dia ao encontrar mulheres negras intelectuais, professoras, mestrandas, doutorandas, pedagogas debatendo, discutindo e refletindo sobre temáticas raciais foi de encantamento. Depois, descobri que aquele era e é o que Patricia Hill Collins (2019) chama de espaços seguros de voz: espaços onde mulheres negras podem falar livremente, ou seja, locais de resistência à objetificação como “Outro”. Collins (2019) afirma que no conforto desse espaço seguro, nas conversas cotidianas e nos risos, as mulheres negras “reafirmam a humanidade, o caráter singular e o direito de existir uma das outras” (p.188). Aos 25 anos eu finalmente tinha encontrado minha casa acadêmica, me sentia pertencente.

No entanto, ao sair desse espaço de pertencimento encontrava um outro contexto, as mulheres negras eram minoria no curso de Pedagogia, conheci apenas duas professoras universitárias negras e sei que ainda é muito se comparada a experiências de outras mulheres negras mais velhas. O currículo eurocêntrico e a maioria de pessoas brancas faziam com que eu me questionasse sobre o acesso e permanência dessas mulheres no Ensino Superior. Essas reflexões me levaram ao debate da validação de conhecimento e às muitas indagações, tais como: por que as

mulheres negras não estavam em número suficiente nos espaços da universidade? O que aquelas que alcançaram o mestrado e o doutorado tinham feito de diferente para ingressar nesta etapa da escolaridade? Collins (2019) exemplifica, quando trata desse assunto, que as reivindicações de conhecimento precisam passar por comunidades de especialistas acadêmicos que são na maioria homens brancos, de elite, declarados heterossexuais. Dessa forma, essas comunidades que comandam a validação do conhecimento acadêmico acabam por desconsiderar o conhecimento de mulheres negras ou talvez desconsiderar mulheres negras como sujeitas *cognoscentes*.

O conhecimento como dimensão de liberdade é importante para a resistência de mulheres negras, ela explica que quando a sobrevivência, física ou epistemológica, destas mulheres estão em jogo, criar autodefinições que desafiam as imagens de controle substituindo-as por perspectivas de mulheres negras é essencial. Esse movimento é importante na universidade que é um dos espaços onde o *domínio hegemônico do poder*, conceito de Collins (2019), se expressa relacionando ideologia, cultura e consciência. Para manter o poder os grupos dominantes mantêm um sistema de ideias de senso comum que sustenta o sistema. A importância desse conceito está na capacidade dele explicar como ocorrem as manipulações de imagens, símbolos e ideologias, além de exemplificar como a remodelação contínua dessas imagens perpetua a matriz de dominação.

No espaço da universidade, ouvindo mulheres negras, construí o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia com uma colega também negra, tendo como objetivo de pesquisa: investigar a trajetória escolar de mulheres negras do Grupo de Estudos e Pesquisa ErêYá, vinculado a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que chegaram a Pós-Graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado. Essa pesquisa resultou na confirmação da potência do grupo de mulheres negras tanto para a definição individual da identidade de mulheres negras quanto para a autodefinição coletiva delas. Os resultados apontaram também para uma melhora na autoestima e autoafirmação delas enquanto pesquisadoras.

A supressão das ideias e conhecimentos de mulheres negras em espaços comandados por homens brancos, como a universidade, fez com que essas mulheres utilizassem de outras linguagens como a literatura, a música e as conversas

cotidianas na construção de uma epistemologia feminista negra (Collins, 2019). A Academia tem papel importante na disputa do que é considerado conhecimento válido e as mulheres negras têm reivindicado conhecimentos que divergem daquilo que é considerado padrão. Essas reivindicações frequentemente são colocadas à prova para serem consideradas como pesquisas com credibilidade.

Tomando por base essas reivindicações sobre a possibilidade de produzir conhecimento a partir de outras referências teóricas e também sobre outras bases no modo de pesquisar, perspectiva que vem sendo construída por muitas mulheres negras é que esta pesquisa de mestrado elegeu a seguinte pergunta de pesquisa: Como mulheres negras cotistas discentes do Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Educação na Universidade Federal do Paraná, no período de 2017 a 2023, constituem a identidade de pesquisadoras a partir de suas trajetórias?

Dessa forma, o ponto central de análise foram as trajetórias destas mulheres negras. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar trajetórias de mulheres negras cotistas discentes do Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Educação na Universidade Federal do Paraná no período de 2017 a 2023 e como constituem a identidade de pesquisadoras. Para isso elencamos três objetivos específicos: 1) Analisar o perfil do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no período de 2017 a 2023 a partir dos marcadores de raça e gênero; 2) Compreender como mulheres negras constituem uma identidade de pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no período de 2017 a 2023 e 3) Analisar o impacto das políticas de ações afirmativas no que diz respeito à matrícula de mulheres negras no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O setor de Educação da UFPR possui dois cursos de Pós-Graduação em Educação: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) e o Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn). O primeiro oferta mestrado e doutorado acadêmicos, tendo como objetivo

a formação de profissionais com capacidade de atuar no campo da pesquisa, produção e divulgação do conhecimento científico, como também na docência da educação superior e da educação básica, podendo também contribuir com a formação de novos pesquisadores/as (PPGE/UFPR, 2024, não p.).

O PPGE: TPEn oferta mestrado na modalidade profissional para profissionais da educação básica e possui o objetivo “promover a formação de profissionais da Educação Básica no âmbito da pós-graduação stricto sensu no campo da educação, em especial, em relação ao que se refere a teoria e prática de ensino” (PPGE: TPEn, 2024, não p.). Esta pesquisa terá como foco o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), analisando a trajetória de mulheres negras cotistas no mestrado e doutorado acadêmico.

Para isso, entramos em contato com mulheres negras cotistas do PPGE/UFPR, das diferentes linhas no sentido de compreender como elas estão experienciando esse espaço e constituindo suas identidades de pesquisadoras. Investigar as trajetórias dessas mulheres negras pode auxiliar no entendimento de como elas se relacionam com as estruturas dominantes da universidade e como essas identidades podem ou não mudar a configuração da sua produção de conhecimento.

Esse objetivo conflui na direção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) anteriormente citado, pois os resultados apontaram para três estratégias principais utilizadas pelas mulheres negras que participaram da pesquisa: uma rede de apoio composta de professoras que acolheram suas particularidades e as incentivaram a permanecer na escola; o Movimento Negro como educador e a vivência na luta contra o racismo. Elas apresentam estes elementos como parte de seu preparo para a entrada nesse espaço de alta escolaridade. Entre as participantes foi citada a importância de estar no Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá, construído por mulheres negras. Ele se configurou como um espaço seguro no qual tinham escuta.

A Pós-Graduação é um importante espaço na construção de um sistema nacional de ciência e tecnologia e na inserção do país na produção científica mundial. A história da Pós-Graduação brasileira não foi linear e em muitos momentos essa etapa se configurou/configura como um espaço de disputa de poder entre vários setores. Segundo, Isis Diniz (2023), essa etapa teve seu início marcado por resquícios de uma herança colonialista, ou seja, existia uma elite financeira e intelectual que colocava seus interesses em evidência. Esse espaço foi aos poucos ganhando uma identidade própria, porém esses resquícios ainda constituem esse campo. De acordo com Elias Nazareno e Alexandre Ferraz Herbetta (2019) a

formação da pós-graduação no país é baseada na noção de assimetria, especialmente no que se refere ao investimento em alguns poucos centros de excelência, localizados em centros de poder político e econômico, desenvolvendo espaços elitistas e hierárquicos, assim como faz crescer as assimetrias regionais, tornando desiguais o acesso e a produção de conhecimento entre os distintos espaços de cada região (Nazareno e Herbetta, 2019, p.104).

A trajetória de consolidação da Pós-Graduação brasileira será aprofundada mais adiante, porém é importante marcar a criação da inicialmente intitulada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e hoje chamada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como ponto importante nesse caminho, ela tinha como objetivo primeiro:

assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficiente para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país, além de oferecer aos indivíduos mais capazes - e sem recursos próprios - acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (Diniz, 2023, p.07).

Discutir o acesso e as oportunidades é analisar, nesta dissertação, a relação entre a presença e a permanência de mulheres negras nessa etapa e a constituição da identidade delas como pesquisadoras. Compreender a identidade delas como pessoas produtoras de conhecimento, uma vez que as imagens de controle impostas para nós, mulheres negras, são aquelas que dificultam nossa presença e nossos saberes. Essa discussão perpassa também pelo fato de que tardiamente as ações afirmativas, especialmente, as cotas começaram a chegar nos programas de Pós-Graduação ampliando a presença de alguns grupos sociais nestes espaços. No Programa de Pós-Graduação aqui analisado somente em 2020.

A Pós-Graduação, pode se configurar como espaço em que o domínio disciplinar do poder, conceito de Collins (2019), se expressa. Para ela esse conceito explica a forma de governar fundamentadas em hierarquias burocráticas que administram as relações de poder. Neste domínio a burocracia é especialmente importante para controlar as populações a partir dos seus marcadores de diferença. Dessa forma, a burocracia como, por exemplo, o processo seletivo, a fluência da língua, a exigência da produção acadêmica, entre outras acaba sendo utilizada para regular as mulheres negras e suas produções. Desse modo, discutir a trajetória de

mulheres negras na Pós-Graduação e compreender como elas constroem suas identidades de pesquisadoras é, citando Kilomba (2019, p.69), “falar contra o silêncio e marginalidade criados pelo racismo”.

Partindo desse contexto, Collins (2019) nos chama para a resistência de dentro. De dentro, as mulheres podem vigiar as instituições, uma vez lá dentro, muitas mulheres passam de fato a fazer diferença no funcionamento das burocracias. “Sem muito alarde, elas impulsionam mudanças políticas que aproximam as organizações das formas básicas de justiça” (Collins, 2019, p.445). As mulheres negras encontram dentro das organizações formas inovadoras de lidar com o sistema, mesmo que essas posições, quando ocupadas por elas, façam com que outras formas de controlá-las sejam reveladas. As brechas que essas mulheres encontram a partir desse lugar podem transformar os espaços e fazer diferença em seu funcionamento, a maneira como lidamos, enquanto mulheres negras, com as “formas cambiantes de poder disciplinar parece ser mais relevante que a codificação desse domínio de poder em burocracias amplas e impessoais” (Collins, 2019, p.445).

Exemplo dessa resistência de dentro, se apresenta na dissertação de Lucia Helena Xavier (2021), intitulada: “‘Mão da limpeza’: identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais municipais de Curitiba - PR”, ela analisou, a partir da narrativa de mulheres negras trabalhadoras da limpeza, o impacto do racismo, sexismo e elitismo na vida dessas mulheres e como elas criam formas de resistência à subordinação social a que são impostas. As mulheres ouvidas por Xavier (2021) interagem com as crianças no espaço escolar, se colocando como integrantes dos processos educativos, com experiências e saberes que as configuram como agentes de conhecimento. Segundo Xavier (2021),

elas resistem tornando seu trabalho especial e não mera repetição dissociado de personalidade. Elas os particularizam, são as mãos da limpeza, ou seja, são pessoas que manuseiam mais que vassouras, baldes e panos. Suas mãos tecem o trabalho e incluem suas singularidades, inserindo suas digitais nos modos como fazem o serviço (Xavier, 2021, p.92)

Outro exemplo dessa resistência de mulheres negras é discutido por Desiree Mathias Campos e por mim Ranna Emanuelle Almeida (2021), as mulheres ouvidas relataram um posicionamento incisivo frente às situações de racismo nos espaços em

que estavam envolvidas, uma das interlocutoras afirma “eu sempre tive o meu lado militante, sempre defendi as causas, mas talvez eu não tivesse as leituras necessárias para fazer essa defesa. [...] sempre procurei trazer essa diversidade para o meu trabalho [...]” (Campos e Almeida, 2021, p. 58). O que segundo as autoras reforça a necessidade que as mulheres negras possuem em desenvolver conhecimentos e saberes diversos para compreender as opressões interseccionais que lhes são impostas.

Utilizando então o conceito de *outsider within*⁵ de Patricia Hill Collins (2016) que é a ideia de que as mulheres negras possuem um ponto de vista especial por estarem dentro da estrutura sem pertencerem verdadeiramente a ela, eu como uma mulher negra mestranda pesquisando mulheres negras mestradas e doutorandas estou me propondo a escrever de dentro. Quando se trata da universidade, “muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero” (Collins, 2016, p. 100).

Essas questões atravessam as experiências de mulheres negras de forma contundente, o conceito de interseccionalidade explica os arranjos específicos que essas opressões podem causar na vida de mulheres racializadas. Kimberlé Crenshaw (2002) cunha esse termo nascido a partir do feminismo negro, segundo ela é uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Dessa forma, hooks (2019) argumenta que o “racismo e machismo, especialmente no nível da pós-graduação, moldam e influenciam tanto o desempenho acadêmico quanto a empregabilidade de mulheres negras acadêmicas” (hooks, 2019, p.135). Assim, esses marcadores sociais combinados fazem com que as experiências de mulheres negras pós-graduandas sejam diferentes das experiências de homens negros, mulheres brancas e homens brancos. Além disso, possuir uma escolaridade

⁵ Segundo nota da tradutora Juliana de Castro Galvão (2016), o termo *outsider within* não tem uma correspondência inquestionável na Língua Portuguesa, por isso optou-se por manter o termo original. Possíveis traduções do termo poderiam ser “forasteiras de dentro”, “estrangeiras de dentro”.

avançada não garante às mulheres negras a equidade com homens negros ou outros grupos na profissão.

De acordo com estudo do Movimento Parent in Science (2023), em julho de 2023, as mulheres negras (pretas e pardas) representavam apenas 5,6% das pessoas bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) enquanto as mulheres brancas eram 31,3%, os homens brancos 46,5% e os homens pretos 2,0%. É importante destacar que as mulheres pretas representavam apenas 0,8% desse total, o que revela uma sub-representação desse grupo. As bolsas “são concedidas a pesquisadores que se destacam em suas áreas de atuação e que contribuem significativamente para o avanço do conhecimento científico e tecnológico no país” (Parent in Science, 2023, p.3). Ainda de acordo com esse estudo, quando analisadas as Bolsas de Produtividade do nível 1A, as mulheres negras representam 1,3%, sendo que não existem mulheres pretas bolsistas, enquanto as mulheres brancas representam 29,8%.

Conhecer e refletir sobre as trajetórias de mulheres negras pode tensionar o espaço da Pós-Graduação uma vez que a ideia do mérito acadêmico é usualmente utilizada para justificar a ausência de pessoas negras nessa etapa de escolaridade, ignorando, por exemplo, que a inserção de muitos alunos e alunas na Pós-Graduação inicia-se ainda na graduação com a participação em Grupos de Pesquisas e Projetos de Iniciação Científica, nos quais graduandos/as negros/as não são a maioria, ou seja, o “mérito acadêmico” é uma construção histórico-social e um dispositivo de hierarquização e naturalização das desigualdades (Pereira e Neto, 2019).

Analisar a trajetórias dessas mulheres nos ajuda a compreender as questões relacionadas ao acesso, presença e permanência destas no espaço da Pós-Graduação, presença essa que permite construção de conhecimento “capaz de transformar e imaginar mundos alternativos” (Kilomba, 2019, p. 68), rompendo com os discursos hegemônicos. Também possibilita que essas mulheres negras possam ser resistência, a partir da valorização do conhecimento produzidos por elas, e da reivindicação do “poder do livre pensamento” como sugere Collins (2019), a possibilidade de não só, se defender de discursos hegemônicos que nos colocam como subalternas, mas “desenvolver um conhecimento contra-hegemônico que

promova a transformação da consciência” (Collins, 2019, p.450). Essa ação pode encontrar solo fértil nas comunidades de mulheres negras dentro da universidade, pensando as dimensões de quilombo acadêmico na perspectiva de Beatriz Nascimento (2021), na qual o quilombo é um espaço que produz uma atitude política e existencial do corpo negro. Uma postura de autocuidado, resistência e afirmação sobre a vida.

Considerando todas essas dimensões de ser uma mulher negra na Pós-Graduação, esta pesquisa será dividida em três capítulos. O primeiro “Encruzilhadas de resistência: mulheres negras e conhecimento” apresentará um contexto geral da condição da mulher negra e os conceitos de mulher, escrevivências, ações afirmativas e intelectualidade. O segundo capítulo “Ações Afirmativas na Pós-Graduação: uma história em construção” apresentará um histórico das ações afirmativas na Pós-Graduação e a revisão bibliográfica deste estudo. O terceiro capítulo intitulado “Intelectuais negras no PPGE/UFPR: a representatividade importa” apresentará as mulheres negras na Pós-Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com ênfase nas mulheres negras cotistas, as ferramentas para a escolha das interlocutoras, a metodologia utilizada para a análise dos dados, quem são as interlocutoras da pesquisa e a análise dos dados produzidos.

1 ENCRUZILHADAS DE RESISTÊNCIA: MULHERES NEGRAS E CONHECIMENTO

Poder da mulher
É
Poder Negro
É
Poder Humano
Sempre sinto meu coração bater
Enquanto meus olhos se abrem
Enquanto minhas mãos se movem
Enquanto minha boca fala
Eu SOU
Você É
Pronto.
Audre Lorde

O que significa ser uma mulher negra na universidade? Essa tem sido uma pergunta recorrente em nossos percursos dentro e fora deste espaço. No campo da pesquisa, a busca por esse significado nos leva a questionamentos maiores: de onde partimos quando nos propomos a pesquisar a trajetória de mulheres negras na Pós-Graduação? Pensando que as experiências de mulheres negras têm sido diversas nesse campo de disputa, que é a universidade, a quais mulheres nos referimos?

Esses questionamentos serão o fio condutor desse primeiro capítulo, que busca apresentar os Estudos Culturais como campo de investigação interdisciplinar ao qual recorreremos para analisar as trajetórias das interlocutoras desta pesquisa e nos permite considerar o feminismo negro como perspectiva teórica que trata das experiências de mulheres negras utilizando o conceito de interseccionalidade que permeia essas discussões. Por fim, pretendemos trazer à discussão o conceito de mulher que nos direciona e a potência da escrevivência como ferramenta de escrita da vivência da coletividade.

1.1 “ONDE EU ESTOU, EU ESTOU. QUANDO EU ESTOU, EU SOU”: ESTUDOS CULTURAIS, FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE

Início esse texto referenciando Maria Beatriz Nascimento, historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista dos direitos das mulheres negras. A frase do título foi dita por Beatriz do Nascimento no documentário *Orí* (1989), de Raquel Gerber. Utilizo dessa referência relacionando com nossa temática para nos localizar no campo teórico, para compreender de onde partimos, o caminho a partir dele e o

que somos quando nos posicionamos enquanto mulheres negras pesquisando com mulheres negras nessa área específica do conhecimento. Partimos então do campo mais amplo em que estamos inseridas, o campo dos Estudos Culturais.

De acordo com Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luís Henrique Sommer (2003), os Estudos Culturais (EC) surgem a partir de movimentações intelectuais na Inglaterra pós-guerra, na metade do século XX, que causaram grandes mudanças na teoria cultural. Esses estudos tinham como principal característica as problematizações em torno da cultura, que nesse momento, começava a ser entendida em uma dimensão mais ampla, abarcando em especial o espectro do que era considerado popular. Essa corrente de pesquisa passou a considerar “a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais” (Mattelart e Neveu, 2004, p.13).

Esse campo se configurou como um espaço alternativo às discussões que faziam distinções entre alta cultura e cultura de massa, cultura burguesa e cultura operária; cultura erudita e cultura popular. As primeiras consideradas pelos elitistas como as que deveriam ser exaltadas, o padrão, e as demais seriam as outras culturas, adjetivadas e de menor importância (Costa, Silveira e Sommer, 2003). Os Estudos Culturais se contrapõem a essa diferenciação posicionando seus variados trabalhos “na importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p.38).

Este estudo então conflui com o campo dos Estudos Culturais ao investigar as trajetórias de mulheres negras no espaço da Pós-Graduação, pois os EC consideram que os processos culturais estão ligados às relações sociais, especialmente, nesse caso com a estruturação racial nas relações sociais. Quais relacionamentos se estabelecem em um ambiente construído historicamente para considerar a população negra como não produtora de conhecimento (Carneiro, 2005) e quais experiências da universidade são pautadas nesse entendimento cultural do que é ser uma mulher negra brasileira, são interrogações que estão inseridas nessa área de pesquisa.

Os EC nascem do tensionamento sobre a legitimidade de algumas culturas, das hierarquias acadêmicas e dos produtos culturais valiosos ou não, eles se fundamentam na aparente banalidade do comum, da sociabilidade cotidiana dos grupos. Essa ideia implica na utilização de métodos de pesquisa como história oral, etnografia, pesquisa em escritos comuns, entre outros. Para além de compreender as culturas populares, de mapeá-las e mostrá-las coerentes, os Estudos Culturais se propõem a questionar a função delas na dominação social. Sendo assim, “se a cultura é o núcleo do comportamento, ela o é como ponto de partida de um questionamento sobre seus desafios ideológicos e políticos” (Mattelart e Neveu, 2004, p.73).

Essa discussão de cultura colocando ênfase no seu significado político é uma das características dos EC, Stuart Hall (1997) afirma que “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido” (Hall, 1997, p. 16), sendo a ação social significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para aqueles que a observam. Isso acontece devido aos diversos sistemas de significado que utilizamos para “definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações” (Hall, 1997, p.16).

Costa, Silveira e Sommer (2003) ressaltam que as sociedades capitalistas são desiguais considerando e raça, etnia, gênero, geração e classe, sendo a cultura o lugar central de contestação ou legitimação dessas distinções. É na dimensão cultural que esses grupos se colocam frente a imposição dos interesses dos grupos dominantes, é então no campo da cultura que esses significados são fixados ou negociados.

Investigar como mulheres negras cotistas constituem suas identidades de pesquisadoras é discutir esses possíveis deslocamentos de significados. Como essas identidades podem ou não mudar a configuração da produção de conhecimento dessas mulheres é refletir, a partir dos Estudos Culturais, como esse grupo está se posicionando em relação aos interesses hegemônicos, uma vez que a “cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais” (Johnson apud Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 41).

Esses mesmos autores destacam a importância de se compreender a cultura e tudo que está amplamente relacionado a ela, considerando o papel constitutivo que

ela assumiu em todos os campos da vida social. Existe uma dimensão epistemológica nessa discussão, que é o “poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 38). Os artefatos culturais analisados, inventam sentidos, circulam e operam no campo da cultura, que é onde os significados são negociados e as hierarquias determinadas.

A partir desses significados e dessa arena de disputas, “o objeto cultural é pensado em uma problemática do poder” (Mattelart e Neveu, 2003, p. 73), surge então conceitos teóricos que se constroem como estruturantes ao campo. A noção de ideologia, que discute os sistemas de valores e representações que incentivam ou não processos de resistência ou aceitação dos grupos populares, esses discursos e símbolos dão aos grupos uma consciência de sua identidade e força; a temática da hegemonia interroga a mediação pelas quais a autoridade e hierarquia dos grupos dominantes funcionam, compreende o papel das ideias e crenças como suporte para alianças entre grupos sociais; o conceito de resistência questiona o poder cultural que as classes populares podem exercer, discute o repertório de obstáculos à dominação e por fim a problemática da identidade que questiona o modo como se constituem as coletividades, dando ênfase em como os indivíduos estruturam subjetivamente sua identidade (Mattelart e Neveu, 2003).

Esses conceitos se relacionam com esta pesquisa, nas representações de mulheres negras na universidade, nos símbolos perpetuados historicamente sobre esse grupo, como elas têm configurado os sistemas de resistência e a importância da autodefinição para o fortalecimento individual e coletivo de mulheres negras. A ideia de hegemonia coloca em foco como as validações de conhecimento funcionam, como e quem faz essas validações acontecerem nas universidades e também nas estruturas burocráticas utilizadas para beneficiar determinados grupos. A resistência pode explicar as diversas estratégias desenvolvidas pelo grupo de mulheres negras como enfrentamento à dominação, a identidade vai se apresentar na forma como a identificação de grupo influencia na constituição de identidades individuais e no questionamento de como essa identidade de mulher negra pode afetar a produção de conhecimento dessas mulheres.

Os estudos de raça que hoje aparecem em grande quantidade nos Estudos Culturais são resultado de “um longo, amargo e contestado combate interno contra

um silêncio retumbante e prolongado em torno desse ponto” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p. 42). Importante destacar que os Estudos Culturais não se constituem como um campo de ideias e pensamentos estruturados, ao invés disso, são um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, são inspirados por várias teorias e rompem com certas lógicas cristalizadas.

Levando em conta esses rompimentos utilizaremos como base teórica o Feminismo Negro que surge do movimento e articulação de mulheres negras que não se sentiam contempladas pelo feminismo hegemônico e que ocupavam espaços secundarizados nos movimentos que pautavam as demandas raciais, os movimentos negros.

A professora Núbia Regina Moreira (2016), em entrevista ao Programa Café Filosófico da TV Cultura, aponta algumas narrativas que se colocam na gênese do Feminismo Negro. A primeira é aquela citada anteriormente, a falta de espaço político de mulheres negras no feminismo hegemônico, influenciada por feministas negras estadunidenses como Angela Davis, por exemplo, que questionavam demandas de mulheres brancas, no contexto brasileiro Lélia Gonzalez fazia esse enfrentamento. A segunda narrativa defende que o centenário da abolição da escravatura fomentou as organizações de mulheres negras brasileiras e uma terceira remete ao período da escravização que destaca a habilidade das mulheres negras de agregar em volta de si os seus pares, suas comunidades, se organizando desde muito antes dos movimentos considerados formais ou oficiais.

O Feminismo Negro surge então, segundo Moreira (2016), da interseção entre o Movimento Negro e o Movimento Feminista, essa corrente nasce do tensionamento a respeito das especificidades das mulheres negras provenientes das demandas que advém das relações étnico-raciais. A partir dessa corrente teórica foi possível a racialização do gênero e a generificação da raça. As teorias da interseccionalidade nos oferecem chaves para compreendermos as experiências das mulheres negras de acordo com as posições que elas ocupam na sociedade. A mulher negra como sujeito político autônomo foi evidenciado pelo e nos estudos dos Feminismos Negros (Moreira, 2016).

Lélia Gonzalez (2020), intelectual brasileira, negra e feminista tensiona em seus escritos a dificuldade do movimento feminista brasileiro, composto em sua maioria por mulheres brancas, em considerar as mulheres negras em suas pautas. Gonzalez chama atenção para o fato de que a produção acadêmica brasileira feminista tratava das relações de dominação sexual, social e econômica da mulher, mas sem considerar a opressão racial. A autora destaca que “as categorias utilizadas são exatamente aquelas que neutralizam o problema da discriminação racial e, conseqüentemente, o do confinamento a que a comunidade negra está reduzida” (Gonzalez, 2020, p. 52).

Gonzalez (2020) discute o lugar da mulher negra brasileira entre 1970 e 1980, ela expõe as particularidades dessa vivência refletindo sobre como as opressões se combinavam, muito antes do termo interseccionalidade ter sido utilizado. Ela afirmava que “ser negra e mulher no Brasil [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (Gonzalez, 2020, p. 50). Desafiando assim o conceito universal de mulher que as teorias feministas brancas defendiam e colocando em evidência como o racismo e o sexismo se arranjam, gerando opressões específicas.

É importante ressaltar o histórico da imagem que foi construída sobre a mulher negra no Brasil, Gonzalez (2020) discute os estereótipos negativos amplamente difundidos em nossa sociedade. E como eles impedem que consideremos mulheres negras como expoentes intelectuais.

A autora afirma que essas imagens foram resultado de um processo histórico e cultural complexo, primeiro ela reflete sobre a violência sexual perpetrada as mulheres negras no período da escravização e que serviu de base para a imagem da mulher negra como objeto sexual. A miscigenação brasileira é baseada na violência sexual contra mulheres negras e indígenas, Gonzalez (2020) relata

Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é ‘mulher fácil’, de que é ‘boa de cama’ (mito da mulata) etc. e tal (Gonzalez, 2020, p. 11)

Não é possível dissociar esses fatos da ideia da chamada “mulata exportação” e da sexualização da mulher negra, principalmente no Carnaval, que corroboram com o pensamento da mulher negra apenas como corpo sexualizado que perpetua preconceitos. Ela relaciona isso com a difusão do mito da democracia racial, em que uma suposta harmonia racial existiria no Brasil, não sendo possível haver racismo devido à grande miscigenação da população. Gonzalez (2020) relata como esse mito foi propagado largamente e contribuiu para a dificuldade da discussão racial, “a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser “cordial” e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido (Gonzalez, 2020, p.43).

Outro estereótipo que Gonzalez (2020) discute que influencia no imaginário que temos sobre mulheres negras pesquisadoras e, portanto, intelectuais é a da mãe preta. Que deriva da mucama, que era aquela mulher escravizada que cuidava de todos os afazeres domésticos, do cuidado das crianças brancas, e ainda precisava dar conta das investidas dos senhores. Gonzalez afirma que,

Tanto a mãe preta quanto o pai-joão têm sido explorados pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonia raciais, supostamente existentes no Brasil. Representariam o negro acomodado, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu segundo a maneira cristã, oferecendo a outra face ao inimigo (Gonzalez, 2020, p.47).

Essa imagem se relaciona com a naturalização da mulher negra no lugar de empregada doméstica ou em ocupações subalternas. Gonzalez (2020), associa a mulata e a doméstica como faces da mesma identidade.

O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (Gonzalez, 2020, p.44).

Essa dependência financeira e pouca perspectiva de mobilidade social faz com que as mulheres negras estejam confinadas a papéis sociais desvalorizados com ocupações de baixa remuneração e que haja uma naturalização desta condição. Essa

situação, segundo Gonzalez (2020) que associa exploração sexual e econômica, considerando a mulher negra como objeto contribui para a reprodução de ideias preconceituosas e da manutenção das desigualdades sociais e raciais. Além disso, o branqueamento da nossa cultura brasileira com uma valorização exacerbada das matrizes europeias favorece a reprodução destes estereótipos.

Esse histórico de imagens construídas e difundidas pela sociedade brasileira desde o período da escravização nos ajudam a compreender as dinâmicas sociais e raciais atuais que ainda dificultam o imaginário coletivo de considerarem mulheres negras como intelectuais e mais que isso criam dificuldades de acesso, permanência e conclusão de mulheres negras na Pós-Graduação, por exemplo.

Outra autora brasileira que discute o lugar da mulher negra é Luiza Bairros, em 1995, a intelectual questiona sobre quais seriam as semelhanças entre diversos grupos de mulheres em uma sociedade marcada pelo racismo, sexismo e profundas desigualdades sociais, como a brasileira. Bairros (1995) considera o ponto de vista feminista que acata as diferentes combinações de opressões em suas análises como importante para “dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através de gênero) e de ser mulher (vivida através da raça)” (Bairros, 1995, p.461).

Ela vai relacionar a atuação das mulheres negras na construção de um feminismo negro, que é pautado nas experiências múltiplas das mulheres negras e não somente no conhecimento que se origina da universidade, com o trabalho doméstico realizado pela mulher negra, que permitiu um olhar diferenciado para a sociedade branca uma vez que essas mulheres estavam dentro da estrutura, mas sem pertencer. Essa discussão vai se assemelhar com o conceito de *outsider within* desenvolvido por Collins posteriormente.

Sueli Carneiro (2003) também chama atenção para a experiência diferenciada que as mulheres negras tiveram na América Latina e que não consta nos discursos clássicos sobre as opressões de mulheres, ela vai mais além e cita que esse feminismo hegemônico não tem dado conta da “diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina de mulheres negras” (Carneiro, 2003, p. 49). A autora questiona sobre de qual mulher se fala quando se trata de questões como: o mito da fragilidade feminina ou da rainha do lar, do mercado

de trabalho ou a ideia cristã de que a mulher é subproduto do homem, a partir disso propõe uma perspectiva feminista que leve em consideração gênero como uma variável que não deve ser separada de outros eixos de opressão.

Nesse contexto, Carneiro (2003) insere o Feminismo Negro construído em sociedades multirraciais, pluriétnicas e racistas, como no caso brasileiro, no lugar de possibilidade de mudança, tendo como “principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades” (Carneiro, 2003, p.50). Ele tem a potencialidade então, a partir de ações políticas feministas e antirracistas de enriquecer tanto os debates de gênero quanto os de raça na sociedade brasileira, pois busca superar não só a hegemonia masculina, mas outros sistemas de opressão como o racismo, por exemplo.

A partir dessas considerações o termo interseccionalidade, nascido das articulações de mulheres negras, foi cunhado com essa denominação por Kimberlé Crenshaw (2002) que o define como:

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2022, p. 177).

Utilizando a metáfora da intersecção a autora busca expor que os vários eixos de poder (as vias) estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Dessa forma, esses eixos distintos se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas. A interseccionalidade não significa apenas abordar mais de um tipo de discriminação de forma completa, “mas no fato de que uma gama de violações de direitos humanos fica obscurecida quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas e, ocasionalmente, também de homens marginalizados” (Crenshaw, 2002, p. 178).

Carla Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade dá ferramentas para os movimentos antirracistas, feministas e as organizações que pautam os direitos

humanos a lidarem com as demandas específicas das mulheres negras. Para ela o termo

demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais as condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (Akotirene, 2019, p.35)

A autora cita uma série de exemplos, em seu livro *Interseccionalidade*, de como os eixos de opressão se arranjam na sociedade brasileira. Um deles é o atendimento ineficaz das delegacias de atendimento às mulheres em finais de semana, feriados ou horários noturnos. Outros são as redes de atendimento ou centros de referência estarem localizados em territórios longes dos bairros vulnerabilizados, o sistema de notificação denso e cansativo, a falta de tato dos profissionais de saúde ao atendimento da população negra, a dificuldade da autodeclaração nos relatórios e documentos da notificação de violência. Essas são ocorrências que demonstram como os eixos de discriminação racismo e machismo se combinam nos casos de notificação de violência contra a mulher.

Collins (2019) defende a ideia de uma epistemologia feminista negra, que recrimina argumentos de competição entre opressões, sendo assim a interseccionalidade não significa aceitar acúmulo de discriminações ou a hierarquização de violações. Ao contrário, analisa como e quais condições estruturais atravessam os corpos, quais significados e posições orientam a subjetividade desses corpos. Esse pensamento leva em consideração a interação das estruturas estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Para Akotirene (2019, p.27) “a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas”.

Assim, a interseccionalidade é a análise da articulação das cisões identitárias para defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista que tem sua sustentação no racismo cisheteropatriarcal capitalista. Nessa gama de opressões conectadas afasta-se da perspectiva de hierarquizar sofrimentos, a interseccionalidade, segundo Akotirene (2019, p.28), “se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois

de enxergá-las como identidades” Ela reforça, que a interseccionalidade é sobre a identidade da qual o racismo participa interceptado por outras estruturas, é preciso então utilizar analiticamente todos os sentidos para compreender “as mulheres negras e ‘mulheres de cor’ na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas” (Akotirene, 2018, p.29).

Essa ferramenta é construída como uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais, nos mostra quando e como as mulheres negras são discriminadas e como estão mais vezes sujeitas as interseções das vias de opressão (Akotirene, 2019). Considerando o exposto, a ideia potente de interseccionalidade tem sido utilizada nos mais variados campos do conhecimento e dos mais diferentes modos. Sua discussão foi aprofundada e vem fazendo parte de projetos políticos e intelectuais que muitas vezes causam transformação social.

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) consideram essa multiplicidade de usos desse conceito e elas defendem que:

a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins e Bilge, 2021, p.16).

Com essa definição fica nítido que as categorias de opressão se sobrepõem e funcionam de modo unificado, apesar de muitas vezes invisíveis esses arranjos de poder afetam todo o convívio social das pessoas. Essas autoras acreditam que as pessoas utilizam a interseccionalidade como ferramenta analítica para resolver problemas sociais vividos por elas ou por pessoas próximas e dão ênfase no que o uso dessa ferramenta pode fazer ao invés de se deter ao que ela é, como conceito.

Collins e Bilge (2021) utilizam o movimento de mulheres negras brasileiras para exemplificar como a interseccionalidade pode ser utilizada como ferramenta analítica, elas destacam que por décadas esse movimento de mulheres vem criando espaço político, social e artístico. O exemplo tem como ponto marcante, o Festival Latinidades que é um encontro anual dedicado à cultura negra realizado em Brasília, no Brasil.

Elas destacam que o contexto particular brasileiro que não considerava a existência de raças⁶, ao contrário afirmava que a identidade brasileira se construía a partir de outras identidades defendendo uma suposta democracia racial, apagou a possibilidade de se pensar as desigualdades raciais que afetavam/afetam a vida da população negra. As mulheres negras, no entanto, desafiaram essas interações de poder contribuindo ativamente para a construção de uma identidade negra brasileira.

O Festival Latinidades, ao reunir profissionais de várias áreas, artistas, ativistas, docentes universitários, mães e pais, lideranças comunitárias, servidores e servidoras públicas, pessoas do Brasil, de Equador, Costa Rica, mulheres brancas, homens e outras tantas pessoas demonstra a interseccionalidade do trabalho das mulheres negras brasileiras, a sinergia entre trabalho intelectual e ativismo, as autoras destacam que “essa heterogeneidade transregional e transnacional permitiu às participantes compartilhar estratégias para enfrentar os efeitos do racismo e do sexismo sobre as afro-latinas” (Collins e Bilge, 2021, p.40).

Considerando esse contexto brasileiro particular, as mulheres negras interseccionam as questões de raça, gênero, classe, história nacional e sexualidade. A identidade nacional, construía a partir do estupro de mulheres negras e indígenas pautada na miscigenação complexifica mais esse contexto, colocando a cor como mais uma via de opressão. As mulheres negras formaram uma política identitária coletiva com base em uma compreensão politizada de uma identidade comum. Elas compartilharam e continuam compartilhando experiências semelhantes de dominação, exploração e marginalização (Collins e Bilge, 2021, p. 43).

Até aqui apresentamos como os Estudos Culturais é o campo teórico mais amplo de onde partimos para investigar a trajetória de mulheres negras cotistas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e de que modo o Feminismo Negro, como parte deste campo teórico, é a teoria que pauta nossas discussões, tendo a interseccionalidade como ferramenta analítica.

⁶ O termo raça utilizado aqui não se refere ao conceito biológico e sim no conceito que considera a dimensão social e política do termo. Segundo Nilma Lino Gomes (2012) “as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (p.49)

Apresentaremos na próxima sessão o conceito de mulher que estamos considerando e o conceito de escrituras que será o fio condutor de nossas reflexões.

1.2 ENTRELAÇADAS: MULHERES NEGRAS EM BUSCA DE IDENTIDADE

Esta pesquisa se iniciou a partir das indagações de uma mulher negra em busca de identidade. Entendo agora que essa busca não é apenas individual, ela é coletiva. O processo de compreensão da própria identidade negra perpassa as experiências individuais e coletivas que são, muitas vezes, extremamente dolorosas. O conceito de identidade é então importante para a população negra, uma vez que por muito tempo nos foi negado a humanidade, foi nos retirado a possibilidade de autodefinição.

Hall (2006) discute o conceito de identidade no contexto da pós-modernidade, para ele o sujeito passou por três concepções de identidade. O sujeito do iluminismo, totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. Esse sujeito possuía um centro que o acompanhava ao longo da sua existência, esse centro era a identidade da pessoa.

Já a concepção de sujeito sociológico representava a complexidade da modernidade, o centro antes unificado começou a ser considerado na relação com outras pessoas importantes para ele, o autor afirma que estas outras pessoas “mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava” (Hall, 2006, p.12). A pessoa ainda possui uma essência interior, mas modificado e formado em um “diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p.12).

Na terceira concepção, que é a do sujeito pós-moderno, a identidade do sujeito se torna fragmentada, composta não por uma, mas por várias identidades, algumas vezes não resolvidas e contraditórias. Esse sujeito, devido às mudanças estruturais e institucionais, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, “a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p.13).

Segundo o autor, a identidade é definida historicamente e não biologicamente. Sendo assim, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos,

quanto mais sistemas de significação e representação cultural temos acesso, mais “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (Hall, 2006, p.13). O sujeito possui uma série de identidades contraditórias, que se empurram em diferentes direções fazendo com que nossas identificações sejam continuamente deslocadas.

Hall (1997) levanta questões sobre os sistemas simbólicos e o poder da representação, ele relaciona cultura e significado. Kathryn Woodward (2014) afirma que só podemos compreender os significados se tivermos ideia sobre quais “posições-de-sujeitos eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior” (Woodward, 2014, p.17). É por meio destes significados, produzidos pelas representações, que damos sentido a nossas experiências e aquilo que somos. A representação, entendida como processo cultural, determina identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia podem responder a questões relacionadas à identidade. De acordo com Woodward e Hall (2014) “podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (Woodward, 2014, p.18).

Sendo assim, a centralidade na representação e foco na cultura enquanto produtores de determinados significados permeiam todas as relações sociais. Woodward(1997) atesta que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais se podem falar” (Woodward, 2014, p.18). Todas estas práticas de significação envolvem relações de poder, inclusive o poder de decidir quem será incluído e quem será excluído. Somos confrontados, de acordo com esse conceito de identidade, não só pelos sistemas de representação, mas também pelas relações sociais. Esses sistemas de símbolos proporcionam novas formas de compreender as experiências de desigualdades sociais e também os meios de exclusão de determinados grupos.

Gomes (2002) conflui com os autores e autoras já citadas, debatendo a construção da identidade como um processo cultural e histórico. A autora compreende

a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um

olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2022, p.39).

hooks (1995) discute o conceito de identidade negra, ela chama a atenção para como uma definição de identidade negra unitária pode não refletir a vida cotidiana e real das pessoas negras que estão lutando para criar a si mesmos e suas identidades. A autora defende que considerar identidades fluidas, significa

que nossas identidades negras estão em constante mudança à medida que respondemos às circunstâncias em nossas famílias e comunidades de origem, e à medida que interagimos com um mundo maior. Somente privilegiando a realidade dessa identidade negra em mudança, poderemos engajar um discurso profético sobre a subjetividade que será libertador e transformador (hooks, 1995, n.p⁷)

A autora discute a importância da identidade na forma como lidamos com as experiências vividas e como nos posicionamos nos espaços da sociedade. Ela afirma que “enquanto não consegui fazer minha voz ser ouvida, não consegui pertencer verdadeiramente ao movimento. Antes de exigir que os outros me ouvissem, precisei ouvir a mim mesma, para descobrir minha identidade” (hooks, 2019, p.10). Ela se refere ao conhecimento que precisou se apropriar para compreender o que significava ser uma mulher negra nos movimentos feministas e o que significava ser uma mulher nos movimentos negros.

Para as mulheres negras esse processo de compreensão da própria identidade pode ser mais intenso, pois o sexismo e o racismo se arranjam de diversas maneiras. hooks (2019) afirma que

nenhum outro grupo na América tinha a sua identidade tão socializada fora da existência como tinham as mulheres negras. Éramos raramente reconhecidas como um grupo separado e distinto dos homens negros, ou como uma parte presente de um grupo maior de “mulheres” desta cultura. Quando o povo negro é falado o sexismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras; quando as mulheres são faladas o racismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras. Quando o povo negro é falado a tendência é focada nos homens negros; e quando as mulheres são faladas a tendência recai sobre as mulheres brancas (hooks, 2019, p.8)

⁷ Esse trecho é parte da tradução do texto “*Black Identity: Liberating Subjectivity*” parte do livro “*Killing Rage*”, de bell hooks, 1995. A tradução é de Vinicius da Silva e está disponível em <https://viniuxdasilva.medium.com/identidade-negra-subjetividade-libertadora-por-bell-hooks-53a42b1ecf1c>

Collins (2019) apresenta a partir, da epistemologia feminista negra, a importância da autodefinição para estas mulheres. Rejeitar as imagens de controle, que são aquelas “imagens inter-relacionadas e socialmente construídas da condição da mulher negra que refletem o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras” (Collins, 2019, p.140), é fazer o que não se espera delas, esses atos individuais de resistência sinalizam uma consciência coletiva específica de mulheres negras.

Audre Lorde (2019) destaca a importância de mulheres negras estarem confortáveis com todos os aspectos de suas identidades, sem a necessidade de estarem presas a definições impostas de fora. A autora afirma

como uma mulher comprometida com a liberdade em relação à opressão racial e sexual, eu me vejo constantemente estimulada a destacar algum dos aspectos de quem sou e apresentá-lo como um todo significativo, eclipsando ou negando as outras partes do meu ser. Mas essa é uma maneira fragmentária e destrutiva de viver. Minha concentração máxima de energia fica disponível para mim apenas quando agrego todas as partes de quem sou, abertamente, permitindo que o poder de determinadas fontes da minha existência flua, indo e vindo livremente por todos os meus diferentes eus, sem as restrições de uma definição imposta de fora. Só então posso unir a mim e a minhas energias num todo a serviço das lutas que abraço como parte da minha vida (Lorde, 2019, p. 152).

Considerando a relação intrínseca entre gênero e raça na constituição da identidade de mulheres negras é preciso refletir sobre como esses marcadores se interseccionam. Neste sentido, nos aprofundaremos no conceito de mulher na tentativa de encruilhar estes conceitos para compreender como isso afeta a experiência de vida das mulheres interlocutoras desta pesquisa. hooks (2019) nos faz o alerta “a luta para acabar com o racismo e a luta para acabar com o sexismo estão naturalmente entrelaçadas e fazê-las separar era negar uma verdade básica da nossa existência” (hooks, 2019, p. 12).

Sojourner Truth tensionava a concepção universal de mulher, já em 1851, quando proferiu seu discurso na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, fazendo a célebre pergunta que é parte do título deste item: e eu não sou uma mulher? Ela questionava a exclusão de mulheres negras e a invisibilização de suas pautas, o tratamento violento imposto a elas e a diferença entre as imagens relacionadas às

mulheres brancas e negras. Muito tempo se passou depois dessa pergunta e as mulheres negras seguem questionando essa categoria, visto que ainda existe a tentativa de universalizar a experiência do que é ser mulher, uniformizando-as em um grupo único, desconsiderando as particularidades, neste caso, das mulheres negras, invisibilizando suas demandas e em alguns casos sua própria existência.

Anos antes do importantíssimo discurso de Sojourner nos Estados Unidos da América (EUA), as mulheres já defendiam a igualdade de direitos em convenções e congressos, a luta pela mudança na condição política, social, doméstica e religiosa que era nitidamente opressiva para as mulheres da burguesia e das classes médias emergentes e acontecia de forma efervescente. Porém, Ângela Davis (2016) destaca em seu livro “Mulheres, Raça e Classe”, que o documento resultante do Convenção de Seneca Falls, em 1948, Declaração de Seneca Falls, já deixava de lado a contribuição das mulheres brancas trabalhadoras e a própria existência das mulheres negras. Davis (2016) ressalta que,

não havia uma única mulher negra na audiência. Nem os documentos da convenção fazem qualquer referência às mulheres negras. À luz do envolvimento das organizadoras com o abolicionismo, deveria ser perturbador o fato de as mulheres negras serem totalmente desconsideradas (Davis, 2016, p.70).

Esse apagamento de mulheres negras da teoria feminista hegemônica aparece nos trabalhos de várias feministas negras estadunidenses como Ângela Davis (2016) e bell hooks (2020) e também nas das teóricas brasileiras como Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2003). As mulheres negras, conforme exposto anteriormente, construíram o Feminismo Negro e articularam estratégias para lidar com as particularidades de suas pautas, questionando a categoria universal de mulher imposta pelas feministas brancas.

A intelectual Leticia Carolina Pereira do Nascimento (2021), aborda essa temática, ao afirmar a importância do conceito de gênero entendido como construção social. Ideia surgida nos anos de 1970, aflorou várias transformações culturais e sociais, a partir da afirmação de que a opressão vivida pelas mulheres não era natural e sim estabelecida socialmente. A autora destaca que ainda hoje essa ideia é uma importante ferramenta metodológica, porém, o feminismo ainda não superou as

contradições relacionadas ao binômio natureza e cultura. Nessa perspectiva, a autora afirma, que as feministas negras, feministas lésbicas, feministas socialistas, entre outras não mediram esforços teóricos e políticos para “a pluralização das sujeitas do feminismo à medida que se constatava, na perspectiva de gênero, que as mulheres possuíam vivências culturais e históricas diferentes umas das outras” (Nascimento, 2021, p.28).

O deslocamento do conceito de gênero e a tentativa de desnaturalização do sexo, segundo Nascimento (2021), foi importante, pois aumentou o repertório de estudos sobre as diferentes opressões sofridas por mulheres em contextos e culturas variadas e também porque muitas feministas deixaram de operar com uma categoria única e abstrata de mulher. Existe também uma movimentação para abandonar a ideia de que todas as mulheres são oprimidas de forma homogênea e universal e de acatar o projeto de que essas opressões acontecem a partir de diferentes marcadores.

Nascimento (2021, p.34) é categórica ao afirmar que “a ideia de universalismo no feminismo é rasa e contribui para a invisibilização de algumas sujeitas, já que um entendimento universal não oferece condições concretas de análise crítica da realidade social vivida pelas mulheres”. Ela alerta também para o fundamentalismo biológico, ideia que vincula o conceito de gênero as bases biológicas do sexo estabelecendo conexões e diferenças, e também o determinismo biológico que considera os comportamentos sociais de homens e mulheres como consequências da natureza biológica dos corpos.

Nascimento (2021) cita Linda Nicholson (2000) para corroborar com a concepção de que o objetivo do feminismo seria “compreender as mulheres a partir da historicidade em contextos específicos, em vez de entender as mulheres como tais ou mulheres em sociedades patriarcais” (Nascimento, 2021, p. 39). Outro pensamento que rompe com o gênero na perspectiva de bases biológicas é o de dispositivo de sexualidade de Michel Foucault (2003), algumas outras autoras e autores, como Teresa Lauretis (2019) e Paul B. Preciado (2017), compreendem que nem gênero nem sexualidade são exclusividade dos corpos naturais. O gênero é então tanto o produto quanto o processo e a chamada tecnologia de gênero é produzida pelas “proliferações discursivas que produzem as masculinidades e feminilidades” (Nascimento, 2021, p. 39).

Ainda sim algumas feministas insistem na dicotomia “sexo é natural, gênero é cultural”, ideia que é importante para ilustrar como as opressões são construídas socialmente e não são naturais, porém mantém o sexo como determinante dos corpos. Nascimento (2021) reforça que

[...] qualquer verdade universal sobre os nossos corpos é um entrave para o feminismo. Não é a nossa “anatomia biológica” que produz o gênero, mas o gênero, como indica Butler (2017), é o próprio processo pelo qual os corpos se tornam matéria. Afinal, nós não somos nossos corpos, nós fazemos nossos corpos (Nascimento, 2021, p.40)

Oyèrónkẹ Oyewùmí (2021) também problematiza a ideia de que gênero é socialmente construído. Ela expõe a centralidade do corpo nessas discussões e como a biologia continua a gerar novas biologias da diferença mesmo quando alguns pressupostos biológicos são desalojados. A autora nos convoca a pensar em que grau a biologia é também socialmente construída e, portanto, inseparável do social. A teoria feminista considerou, por algum tempo, a categoria sexo como natural e gênero como constructo social, em seguida, ficou nítido que sexo também possuía elementos sociais, então sexo foi considerado como base e gênero como superestrutura. Apesar de gênero ser considerado como construção social, o fundamentalismo biológico ainda tem centralidade nos discursos de gênero ocidentais (Oyewùmí, 2020).

Oyewùmí (2020) critica o feminismo hegemônico argumentando que este considera a opressão das mulheres como uma experiência universal. Além disso, ela aponta que a utilização de dados interculturais nos estudos feministas enfraquece a compreensão de que diferentes culturas podem construir categorias sociais de maneiras distintas. Exemplifica que considerar algumas práticas sociais como o casamento africano entre mulheres nas categorias de gênero ocidentais e “incorporar à estrutura bio-lógica e generificada do Ocidente sem a explicação de suas próprias histórias e construções socioculturais” (Oyewùmí, 2020,p.41) é um equívoco, pois utiliza um mapa biológico ocidental em sociedades que não possuem a mesma interpretação dessas categorias, a ordem social iorubá requer um mapa que não pressuponha a biologia como base social.

Essa breve discussão sobre gênero nos ajuda a refletir sobre quais mulheres nós estamos nos referindo e qual concepção de gênero e de mulher nós estamos

considerando no escopo dessa pesquisa. Concordamos com Nascimento (2021, p.41) quando diz: “é preciso [...] romper com as narrativas de origem, com as ideias essencialistas, carnavalizar as fronteiras entre o biológico e o cultural, entendendo gênero como performance, como processo de produção de nossos corpos, do sexo”. Apoiamos, concordamos e respeitamos os feminismos que recusam os universalismos limitando as nossas trajetórias e compreendem a existência de diferentes modos de materializar as feminilidades, assim corroboramos com Nascimento (2021, p.41) quando diz “há diferentes modos de viver às mulheridades⁸ e as feminilidades; são muitas as possibilidades de se performar gêneros”.

Dialogando com o transfeminismo, pois acreditamos que a potência da categoria gênero está na possibilidade da dessencialização e desnaturalização da identidade da mulher. Inclusive, segundo Nascimento (2021, p.42), “na tentativa de romper com a ideia de mulher como única possibilidade de constituição de sujeita dentro do feminismo”. Concordamos então com o rompimento das ideias que consideram apenas os corpos com vagina como possibilidades de se tornarem mulheres. Reconhecemos que o conceito de gênero, nessa perspectiva, propõe uma diversidade de performances e experiências femininas e também o estabelecimento de “negociações culturais estratégicas e de representação política com as mulheridades” (Nascimento, 2021, p. 41).

Estamos então considerando essa perspectiva de gênero ao tratar de mulheres, dialogamos com mulheres autodeclaradas negras (pretas e pardas) matriculadas como cotistas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sem excluir qualquer experiência feminina.

1.3 ESCREVIVÊNCIAS COMO NARRATIVAS DE PODER

As estratégias utilizadas pela população negra para resistir à opressão causada pela colonização e pelo racismo foram muitas e o povo negro inventou e reinventou maneiras de vivenciar suas culturas. Essas formas se enraizaram na cultura que hoje chamamos de brasileira. Músicas, danças, o jogo da capoeira e religiosidades são heranças de nossos antepassados.

⁸ Esse termo é utilizado pela intelectual Leticia Nascimento (2021) para demarcar os diferentes modos pelos quais podemos produzir experiências sociais, pessoais e coletivas do que é ser mulher.

Para Conceição Evaristo (2009) as

histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens do folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporados à cultura geral brasileira, notadamente a vivida pelo povo (Evaristo, 2009, p. 19).

Entretanto, quando se trata da literatura, Conceição Evaristo (2009), nos chama atenção para a negação dessa herança africana, para o não reconhecimento e a exclusão de autores e autoras que afirmam seu pertencimento étnico-racial. Mesmo com essa resistência, a presença de autoras como Carolina Maria de Jesus e a própria Conceição Evaristo demonstram um discurso situado nas experiências que enfrentam o discurso dominante (Cardoso, 2020).

Considerando esses movimentos, escrever sobre a própria história é resistência, pois são narrativas desvalorizadas pela concepção hegemônica do que importa conhecer. Nesse sentido, trazer ao conhecimento de mais e mais pessoas histórias de pessoas negras, produz fissuras importantes sobre quem pode ou não ser considerada importante para conhecer e ser conhecida. Outras autoras negras abordam o ato de narrar as próprias histórias. Kilomba (2019, p.238) afirma que “Somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade. Assim, regresso ao início deste livro: tornamo-nos sujeitos”. Neusa Santos Souza (2021), inicia seu livro: Tornar-se negro com a frase: “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (p.17) e Conceição Evaristo (2017) explicita em seu poema “Vozes mulheres”:

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, p.24-25)

Carolina Maia de Jesus (2014, p.169), em seu livro *Quarto de Despejo*, afirma que “quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário”. Assim, registrar a própria história se torna dessa forma uma possibilidade de erguer a voz abafada dentro de si, romper com os silêncios, ressignificar símbolos e signos da colonização. Para a pesquisadora Amanda Crispim Ferreira (2013) é também a

solução encontrada para se resolver a ameaça do esquecimento, aquele provocado pelo sequestro, pela viagem, pela distância, pela dor, pelo banzo. Solução para a invisibilidade. Aquela provocada pelo silêncio imposto, pela vontade negada, pela História que se registrou, pelos terreiros incendiados, pela idade avançada, pela ordem, pelo progresso (Ferreira, 2013, p.47).

Essa mesma autora explica o movimento que mulheres negras fazem para coleta das memórias de outras mulheres, a mãe, a avó, a bisavó, a fala e o ato, a escrita e depois a publicação. Essa passagem da oralidade para escrita publicada podemos chamar de transição, “as memórias que antes eram apenas narradas, aos poucos, passaram a ser escritas, por aqueles que foram conquistando o direito de se apoderar dela, por aqueles que, adentrando o espaço da escrita, assumem as histórias de todos” (Ferreira, 2013, p.47).

É nessa perspectiva que Evaristo (2020) nos presenteia com o conceito de *escrevivências* que ela descreve como

escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo, 2020, p.30).

A *escrevivência* por Evaristo é um reposicionamento do lugar da história de tudo e de todos que foram silenciados/as e apagados/as pelo racismo. É recriar e recontar a história reconhecendo e valorizando a potencialidade da população negra. Nos contaram histórias de violência e dor pela perspectiva de quem infligiu essa

violência. Nós desejamos e precisamos de histórias contadas a partir do ponto de vista de quem sabe o significado das cicatrizes e busca por liberdade (Cardoso, 2020).

Evaristo (2020, p.24) afirma que existe uma literatura que compõem um discurso diferenciado ao criar enredos e personagens negros, ao fazer isso “contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil”. Por meio de sua personagem em Ponciá Vicêncio, ela, nos convoca a pensar a escrevivência como algo além da escrita de si, é a experiência, a vivência dos seus. Em famoso trecho, a autora afirma que a personagem

descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado de antes-agora-depois-e--do-depois-ainda. A vida era uma mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (Evaristo, 2020, p. 109-110).

Na escrevivência, de acordo com Ferreira (2013), existe a consciência de um eu coletivo. As mulheres negras sabem que são porta-vozes de outras mulheres, daquelas e daqueles que não tem condição de falar. Essas mulheres escrevem para encontrar um grupo que as representem, que elas se identifiquem, pois muitas vezes não se identificam no Movimento Negro nem no movimento feminista. Elas escrevem para livrar-se das imagens que lhes são impostas, para fugir do roteiro do colonizador, para garantir o direito de ser mulher negra. “A escrita torna-se um ato comprometido, coletivo, uma arma, que representa esse grupo de mulheres em enunciações e instâncias distintas no campo da literatura e da teoria literária” (Ferreira, 2013, p.51).

Interessante notar que a escrevivência tem a dimensão individual e a dimensão coletiva, é mais que a escrita de si, porém sem perder a dimensão de escrita pessoal. É a escrita da denúncia, mas também do reencontro, da busca por si mesma, da identificação com o grupo de mulheres negras ao mesmo tempo que se busca compreender a si própria. Para Ferreira (2013, p.51) “aquela que escreve, o faz pelos seus, mas o faz primeiramente por si própria”. É assim um ato corajoso, um reencontro

com aquelas que já foram, aquelas que são e as que serão, um reconhecimento de si e das outras, um movimento.

É nessa perspectiva de reencontro que escrevo essa dissertação, encontro com aquela que fui, que estou sendo e que serei. Reencontro com aquelas mulheres negras que estiveram abrindo os caminhos para a nossa chegada na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná, aquelas que estão sendo nessa trajetória de alta escolaridade e aquelas (muitas) que virão a ocupar esse espaço. É a partir da experiência - minha e das interlocutoras desta pesquisa - que buscamos a interrogação, a investigação da construção de identidade de pesquisadoras nas mulheres negras cotistas, Evaristo (2020, p.35) afirma, “escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação”.

Utilizamos a escrevivência como fio condutor dessa pesquisa, vamos escrevendo, inscrevendo e escrevivendo na pesquisa acadêmica, tensionando a cultura hegemônica da universidade ao narrar trajetórias de mulheres negras nesse espaço. Evidenciando a experiência dessas mulheres, relacionando essas experiências com as percepções da própria intelectualidade, tornando visível as vivências de mulheres negras pesquisadoras e/ou de pesquisadoras negras.

Evaristo (2020) afirma que a escrevivência

é uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha (Evaristo, 2020, p. 35).

Não sendo a letra só minha, compreendendo a potência da escrita e das histórias, inscrevo e escrevo o pensamento feminista negro, reverenciando e referenciando mulheres negras, na discussão sobre intelectualidade que virá a seguir. Colocando na pauta a intelectualidade negra e as negras intelectuais para subsidiar a discussão sobre conhecimento válido para pensar mais adiante a constituição da Pós-Graduação no Brasil e as mulheres negras nesse espaço.

1.4 SABERES COMO RESISTÊNCIA: INTELECTUALIDADE NEGRA

Para compreender o conceito de intelectualidade negra é necessário (re)pensar as relações da população negra com a educação e as desigualdades raciais que ainda se apresentam nessa dimensão da sociedade. A Agência Brasil⁹, utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do ano de 2024, afirma que a porcentagem de negros e negras de 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior ou já tinham concluído era de 19,3% enquanto em relação as pessoas brancas essa taxa era de 36%. Essa pesquisa revelou que as diferenças raciais na educação permanecem com o passar do tempo, os negros e negras continuam a ter menos anos de estudo, maiores taxas de analfabetismo e menor acesso ao ensino superior.

Sueli Carneiro (2023) relaciona essas e outras disparidades educacionais e as próprias relações de pessoas negras com a educação com o conceito dispositivo de racialidade/epistemicídio. Esse conceito exemplifica a destituição de racionalidade, da cultura e da civilização do Outro¹⁰ que aconteceu e acontece no Brasil.

Ela conceitua o epistemicídio como o processo que ultrapassa a anulação e a desqualificação do conhecimento da população subjugada. Ele gera uma persistente indignação cultural, utilizando de diferentes ferramentas como a negação do acesso à educação de qualidade, a produção de uma inferioridade intelectual, as diversas formas de deslegitimar a pessoa negra como produtora de conhecimento e o rebaixamento da capacidade cognitiva dessas pessoas pela precariedade material ou pela destruição da sua autoestima por meio de episódios de discriminação na trajetória escolar (Carneiro, 2023).

Esse conceito, segundo a autora, se caracteriza como uma ferramenta do Dispositivo da Racialidade que institui nas pessoas que são frequentemente construídas como inferiores, tendo como objetivo o controle de mentes e corações. Carneiro (2023) afirma que

⁹ Dados disponíveis no endereço eletrônico <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/brancos-estudam-em-media-108-anos-negros-92-anos>

¹⁰ Para Carneiro (2023), o "Outro", representa o indivíduo ou grupo racializado que é subjugado e inferiorizado pelo "Eu" hegemônico, branco. Isto se manifesta na negação do ser do "Outro", na interdição de seus saberes e na imposição de uma identidade negativa.

O epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É a forma de sequestro da razão em duplo sentido: a negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (Carneiro, 2023, p. 89).

O epistemicídio é conceito central para compreender o dispositivo de racialidade, ele opera pela desqualificação dos conhecimentos produzidos pelos povos subjugados, considerando-os como inferiores e primitivos. Carneiro (2023) afirma que “com a destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental” (Carneiro, 2023, p. 94).

Ele não só considera inferior o conhecimento, mas também inferioriza o sujeito cognoscente. Carneiro (2023) nos alerta “e, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado” (Carneiro, 2023, p. 89). Assim, o epistemicídio, como já citado, destrói a capacidade de aprender do sujeito, por meio da negação do acesso à educação, da produção da inferiorização intelectual e da deslegitimação do negro como produtor de conhecimento. Além disso, a discriminação, o preconceito e a carência material minam a autoestima dessas pessoas.

A operação do epistemicídio como ferramenta do dispositivo de racialidade acontece, segundo Carneiro (2023), por meio da exclusão escolar (abandono, evasão e desistência) e a negação a educação de qualidade; o silenciamento sobre a história, cultura e resistência da população negra nos materiais didáticos e nos currículos, privilegiando uma visão eurocêntrica de mundo e por meio da desqualificação das intelectuais negras e negros como sujeitos de conhecimento.

Carneiro (2023) demonstra como foi construída essa suposta inferioridade da população negra, por meio da negação do outro, baseados na antropologia física de Kant e das ideias de Hegel, que afirmavam uma incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano. Pautava-se no racismo científico e na destituição da capacidade de produção cultural e de civilidade. Esses movimentos afirmaram “uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia” (Carneiro, 2023, p. 91)

A dimensão epistemológica é parte essencial da dominação, Charles Mills, em seu livro *O Contrato Racial* (2003), descreve uma epistemologia da ignorância que permite que o conhecimento seja construído e mantido para ocultar ou distorcer verdades específicas, geralmente relacionados a poder e privilégio. Ele afirma a existência de uma ignorância sistematicamente construída que está causalmente (fortuitamente) conectada à sistemas de dominação e opressão, mais especificamente, o racismo e a supremacia branca. Ou seja, a ignorância branca é uma falsa falta de conhecimento, criada para ignorar ou distorcer a história de opressão racial, o que leva a uma compreensão errada e ao desconhecimento sobre as lutas das pessoas negras.

Sendo assim a afirmação da inferioridade intelectual e a epistemologia da ignorância são terreno férteis para o epistemicídio. No Brasil uma das expressões deste descrédito, segundo Carneiro (2023), ocorre na educação ofertada para pessoas negras e indígenas pelos jesuítas. Foi na “tentativa da Igreja católica de suprimir, condenar, censurar e controlar o conhecimento da população negra por um vasto período da nossa história” Carneiro (2023, p.95). Depois as ideias eugenistas corroboraram com uma visão animalizada, infantilizada, e de incapacidade crônica para essa população que demandava necessidade de tutela. Depois da abolição da escravatura a dificuldade no acesso e permanência da população negra na escola era o meio do epistemicídio ser colocado em prática (Carneiro, 2023).

A educação é então uma dimensão essencial para o dispositivo de racialidade, segundo Carneiro (2023), o controle do acesso à educação é importante porque ela faz parte de um conjunto de possibilidades que podem levar à equidade e à justiça social. A autora destaca ainda que são as desigualdades raciais naturalizadas na educação que se apresentam como efeitos do poder. Para a autora:

O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle de acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial (Carneiro, 2023, p.109).

É importante ressaltar que houve legislações específicas, em determinados momentos da história brasileira, que impediram ou dificultaram o acesso e permanência das pessoas negras aos espaços de educação. Essas legislações nos ajudam a compreender o cenário em que nos encontramos atualmente, nos auxilia a entender como ideias racistas e de inferioridade sobre a população negra foram construídas e perpetuadas. Joana Célia dos Passos (2012) afirma que a Constituição de 1824 apesar de declarar a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita não considerava as pessoas escravizadas como cidadãos,

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (Passos, 2012, p. 139).

Outra legislação que se destaca é a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, que proibia o acesso a pessoas escravizadas, o texto da lei era “são proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Passos, 2012, p. 139). A partir dessas legislações, é possível compreender a construção das desigualdades escolares da população negra a partir do racismo institucional, nos momentos seguintes da história a concepção de educação para população negra se concentrava em uma educação para o trabalho, sem nenhuma perspectiva de emancipação.

Quando pessoas negras alcançam o nível superior, e também a Pós-Graduação que é o campo de estudo dessa pesquisa, elas se deparam com o epistemicídio. Carneiro (2023) afirma que embora se apropriem dos padrões ocidentais de conhecimento elas enfrentam ideias que afirmam “[...] incapacidade cognitiva inata dos negros, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento” (Carneiro, 2023, p.113).

De acordo com Carneiro (2023), o epistemicídio assim como outros mecanismos do dispositivo de racialidade são expressões do racismo institucional. Pode ser definido como um conjunto de dinâmicas e práticas em diversas áreas da

sociedade como saúde, segurança, educação, cultura e lazer que perpetuam a desigualdade social, a violência contra pessoas negras e dificultam o acesso a direitos básicos. A autora apresenta uma série de exemplos de racismo institucional, na saúde: o grande número de mulheres negras que recebem menos atenção no pré-natal, menor chance de pacientes negros e negras terem acesso a tratamentos eficazes para diversas doenças, a quantidade de mortes de pessoas negras evitáveis. Na educação: a ausência de referências positivas nos currículos, a anulação das pessoas negras como sujeitos cognoscentes, baixas expectativas em relação aos alunos e alunas negras. Na justiça: com a presunção de criminalidade das pessoas negras, violência policial, encarceramento em massa e a seletividade racial do sistema penal.

Segundo, Célia Ratusniak, Lucimar Rosa Dias e Priscila Piazzentini Vieira, o dispositivo de racialidade opera nos discursos e práticas pedagógicas posicionando os sujeitos negros no lugar do não-Ser. Esses posicionamentos “produzem um imaginário social que coloca as pessoas negras numa posição constantemente subalternizada e faz com que as pessoas brancas não estranhem esse lugar a elas destinado e suas ausências nos espaços de poder” (Ratusniak, Dias e Vieira, 2024, p.39). A expulsão é uma das expressões do dispositivo da racialidade, Ratusniak (2024) afirma que a matrícula e a frequência são garantidas, mas as micro punições e discriminações diárias vai tornando a presença das pessoas negras insustentável nas instituições de ensino.

Carneiro (2023) explica que o dispositivo da racialidade tem a função de subalternizar os seres segundo a raça e ganha uma especificidade quando opera junto ao biopoder e ser por ele instrumentalizado. Quando se arranja ao racismo, o biopoder “promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior” (Carneiro, 2023, p. 13).

Na biopolítica, gênero e raça se articulam produzindo efeitos específicos. No que diz respeito ao gênero feminino, evidencia-se, por exemplo, a ênfase em tecnologias de controle sobre a reprodução, as quais se apresentam de maneira diferenciada segundo a racialidade; quanto ao gênero masculino, evidencia-se a simples violência.

Gonzalez (2020) já discutia essas práticas, a autora denuncia a condição da mulher negra no mercado de trabalho, a perpetuação das ideias racistas após a abolição, a divisão racial do trabalho, discriminação do acesso a educação, além de discutir o fenômeno do branqueamento, o mito da democracia racial e a violência policial que já acometia a população negra, todas essas práticas expressões do racismo institucional.

As mulheres negras intelectuais, muitas vezes, encontram diversas barreiras em suas trajetórias devido ao racismo institucional. A dificuldade de se considerar capazes para o processo seletivo, a insegurança nas disciplinas quando já matriculadas, a desconfiança, em algumas vezes, do corpo docente em relação a essa mulher, a própria escrita acadêmica e os ritos da academia.

Quando analisamos esses desafios enfrentados pelas pessoas negras na universidade nos deparamos com a internalização das inseguranças relacionadas às suas capacidades intelectuais, Carneiro (2023) cita bell hooks (1995), para explicar que em uma postura defensiva pessoas negras podem apresentar uma atitude anti-intelectual, que tem “efeito paralisante no progresso acadêmico dos negros pela atividade intelectual” (Carneiro, 2023, p. 115).

hooks (1995) demonstra que o modo como se organizam as representações das pessoas negras, na universidade, impactam em suas escolhas acadêmicas. A necessidade de demonstrar e defender sua humanidade, sua capacidade de raciocinar logicamente e habilidade de escrever lucidamente acaba por determinar o conteúdo e a natureza do trabalho intelectual de pessoas negras. Carneiro (2023) afirma que “o emprego de estratégias de negação, dúvida e não acolhimento fazem com que negros reiterem a ideia do não pertencimento à universidade, de que ali estão ‘fora de lugar’. É um convite à desistência e um estímulo ao fracasso acadêmico (Carneiro, 2023, p.116).

Para resistir a esse cenário é necessário articular as produções individuais de conhecimento com as lutas dos movimentos sociais. Carneiro (2023) destaca que é preciso a construção de espaços institucionais próprios que apoiem, visibilizem e referenciem a trajetória de pessoas negras. É também fundamental os espaços alternativos de validação do conhecimento produzido pelas pessoas negras, hooks (1995) afirma que “precisamos de estratégias que permitam que nosso mérito não

seja avaliado por estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender” (hook, 1995, p. 474).

Augusto dos Sales Santos (2008) discute o conceito de intelectualidade negra no Brasil, ele destaca que apesar de existirem intelectuais negros e negras, não havia a possibilidade da presença destes em universidades brasileiras até meados do século XX. Alberto Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, por exemplo, foram grandes nomes não reconhecidos pela academia brasileira. Neste sentido, José Jorge Carvalho (2005-2006) afirma que historicamente intelectuais negros e negras tem sido excluídos do espaço da universidade ou considerados como objetos/informantes das pesquisas.

O autor pontua a dificuldade em se discutir as relações étnico-raciais no ensino superior brasileiro. E cita como principais estratégias no campo acadêmico para dar continuidade a segregação racial:

a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros. Procura-se, assim, esvaziar ou desarmar os mecanismos de tensão racial do sistema (Carvalho, 2005-2006, p. 95)

Carvalho (2005-2006) afirma que o ensino superior brasileiro foi consolidado a partir de uma prática escolar abertamente racista, sem nunca ter se levantado contra o racismo. Segundo ele, nem a fecunda pesquisa, nem o escopo teórico e etnográfico dos pesquisadores sociais que desenvolveram estudos sobre relações raciais no início da década de 1950,

conseguiram produzir um mínimo de reflexividade ou auto-exame: nosso meio [a universidade] continuou imune à presença negra, cativo do confinamento inicial e aparentemente sem manifestar incômodo pela sua branquidão quase absoluta (Carvalho, 2005-2006, p. 97)

O mesmo autor aponta para a negação da própria racialização por parte dos pesquisadores brancos e também para o que ele chama de “incomensurabilidade discursiva” (Carvalho, 2005-2006, p.102). O autor explica que o ponto de vista particular que os intelectuais negros possuem de grandes temas, como o mito da democracia racial e a miscigenação, podem causar conflitos com os pesquisadores brancos, pois eles se negam a racializar os debates.

A primeira crise que estamos vivendo, então, como intérpretes das relações raciais no Brasil, é a crise da desneutralização racial do campo acadêmico. Esse campo, antes decretado como desracializado, deverá ser visto como racializado por um bom tempo – quem sabe, enquanto durar o processo de dessegregação das nossas universidades (processo que se inicia agora, por enquanto, somente através da política de cotas) (Carvalho, 2005-2006, p. 102).

A partir do fortalecimento dos movimentos sociais, com a criação do Movimento Negro Unificado em 1978, das discussões sobre relações étnico-raciais, cotas raciais, presença negra em espaços acadêmicos e outros assuntos importantes para a população negra, Santos (2008), indica o surgimento de uma geração de intelectuais negros/as oriundos/as destes movimentos direta ou indiretamente.

Para o autor esses/essas negros/as intelectuais possuem uma perspectiva de igualdade racial, colocando em prática uma ética de convicção antirracista. Essa convicção antirracista se ancora nas experiências acadêmicos-científicas e nas experiências com os movimentos sociais resultando em um “*ethos* acadêmico científico ativo” que é “posicionado pró-igualdade racial e pró-políticas de promoção da igualdade racial” (Santos, 2008, p. 7). Para ele, os negros e negras intelectuais são:

os acadêmicos de origem ou ascendência negra que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos Movimentos Sociais Negros, adquirindo ou incorporando destes uma ética da convicção anti-racismo que, associada e em interação com uma ética acadêmico-científica que foi adquirida ou incorporada dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras ou estrangeiras, produz nestes intelectuais um *ethos* acadêmico ativo que orienta as suas pesquisas, estudos, ações, bem como as suas atividades profissionais de professores universitários. Tal conduta acadêmica leva-os a pesquisarem as relações raciais brasileiras, o racismo, as desigualdades raciais e suas conseqüências virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica (Santos, 2008, p. 11).

Sendo assim, estas pessoas negras causam estremecimentos nas estruturas dos sistemas quando participam dos debates no interior das universidades, influenciando outros intelectuais negros e não-negros no tratamento das questões relativas à luta pela justiça social e igualdade racial. Para o autor “os negros intelectuais começaram a intervir na produção de conhecimento científico, em especial na área de relações raciais, questionando-a profundamente, revisando ou

desconstruindo conhecimentos colonizadores, eurocêntricos ou brancocêntricos” (Santos, 2008, p.8).

O racismo e o sexismo em nossa sociedade ao agirem juntos imprimem na consciência cultural coletiva que mulheres negras estão para servir aos outros, sendo consideradas só corpo sem mente. Dessa forma, nos distanciamos da ideia de negro e negras intelectuais de Santos (2008) quando analisamos como os marcadores de raça/cor e gênero se expressam na relação entre mulheres negras e a intelectualidade. bell hooks (1995) afirma que “é o conceito ocidental sexista/racista de quem é ou o que é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembramos de negras como representativas de uma vocação intelectual” (hooks, 1995, p.468).

As mulheres negras enfrentam a ideia, socializada desde cedo, de que são menos afeitas ao exercício intelectual e que os afazeres domésticos, o cuidado com crianças ou outras atividades relacionadas ao espaço doméstico lhes são mais próprias. Essa ideia torna mais difícil para as mulheres colocarem o trabalho intelectual como prioridade na sua experiência de vida. Além disso, hooks (1995) afirma que um dos estereótipos culturais sobre intelectuais é o de pessoa egocêntrica, que só se preocupa com a busca de suas próprias ideias. Esse estereótipo pode causar a sensação em mulheres negras de “parecer egoísta de não fazer um trabalho tão diretamente visto como transcendendo o ego e servindo outros” (hooks, 1995, p. 470), fazendo com que elas tenham a tendência em colocar atividades de cuidado em prioridade em relação ao trabalho intelectual.

Outro desafio com o qual as mulheres negras se deparam é relacionado ao estilo de escrita, usar um estilo aceito e reconhecido academicamente pode nos alienar de um público negro mais amplo, hooks (1995) afirma que “e mesmo que escrevamos pelas linhas do estilo acadêmico aceito não há nenhuma garantia de que vão respeitar nosso trabalho” (hooks, 1995, p. 472).

Para hooks (1995) as mulheres negras intelectuais precisam descolonizar suas mentes, tendo como principal foco a insurgência negra, estimulando, acelerando e possibilitando percepções e práticas alternativas, desalojando discursos e poderes dominantes. Aquelas mulheres negras que se tornarem intelectuais precisam estar atentas e

muitas vezes temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. Afirmando no isolamento que o trabalho que fazemos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva devemos com frequência tomar a iniciativa de chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça um senso de público (hooks, 1995, p. 474).

A mesma autora diz que “há motivos potentes para o indivíduo escolher ser um intelectual em uma sociedade anti-intelectual” (hooks, 2020, p.209). Aumentar e iluminar a compreensão do mundo, causar impacto transformador a partir de novas ideias e conhecimentos, construir novos jeitos de pensar e viver no mundo são alguns desses motivos. hooks (2020) nos diz que “vários trabalhos intelectuais adotam a arte do possível; é como um processo arqueológico durante o qual uma pessoa mergulha fundo em busca das verdades que podem constantemente mudar quando novas informações são reveladas (hooks, 2020, p. 212).

Refletindo sobre o impacto significativo que o trabalho intelectual de mulheres negras possui na estrutura coletiva e na tentativa de romper com o imaginário coletivo do que é ser uma intelectual destacamos o movimento intencional realizado na escrita desta dissertação de ter maioria de referências bibliográficas de mulheres negras de modo a reconhecer e valorizar a intelectualidade delas. Várias mulheres negras já foram citadas e ainda serão referenciadas e reverenciadas nessa pesquisa, como: bell hooks, Beatriz Nascimento, Lucia Helena Xavier, Luiza Bairros, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Leticia do Nascimento, Lélia Gonzalez, Lucimar Rosa Dias, dentre outras. Isso não quer dizer que teóricos/as brancos/as não estão presentes nesta reflexão.

2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

*Enquanto a inquisição
Interroga
a minha existência
e nega o negrume
do meu corpo-letra
na semântica
da minha escrita,
prossigo.
Conceição Evaristo*

Esse capítulo fará a discussão sobre as Ações Afirmativas na Pós-Graduação a partir do histórico de implantação dessas medidas. Apresentamos também a revisão bibliográfica relacionada a este estudo de modo a identificar o que já foi pesquisado e como esta pesquisa pode contribuir para o campo de estudos. Por fim, focamos na compreensão sobre o acesso de mulheres negras cotistas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) por meio da análise dos dados dos processos seletivos e das matrículas do mestrado e doutorado nos anos de 2019 a 2022.

2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTUALIZANDO O DEBATE

Para iniciar a discussão sobre as Ações Afirmativas é necessário anunciar que o campo do direito à igualdade e a diferença, os direitos humanos preveem uma ética emancipatória que tem como objetivo a transformação social, na qual todas as pessoas possam exercer em plenitude suas potencialidades, sem discriminação ou violência. Essa ética vê no outro um ser merecedor de respeito e consideração que pode desenvolver suas potencialidades de forma livre e autônoma. Entretanto, o que se observa é que as mais graves violações de direitos aconteceram a partir, e não só, da dicotomia eu versus o outro. Determinadas populações não eram consideradas humanas e a diferença foi a justificativa para aniquilação de seus direitos, a diferença era o argumento para conceber esse outro como um ser menor em dignidade e direitos (Piovesan, 2008).

A construção das legislações que asseguram os direitos humanos não ocorreu de forma pacífica, houve muito embate, lutas e movimentos sociais em processos não lineares para que a dignidade humana fosse pautada de fato para todas as pessoas.

É nesse contexto, segundo Flávia Piovesan (2008, p.888), que se afirma a ideia de igualdade formal, “a igualdade geral, genérica e abstrata, sob o lema de que ‘todos são iguais perante a lei’.” Essa ideia se mostra insuficiente, pois é necessário pensar a especificidade da pessoa de direito, com suas particularidades e peculiaridades, dessa forma passou-se de uma proteção de direitos geral, genérica e abstrata para uma proteção especial e particularizada, a diferença não mais “utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos (Piovesan, 2008, p.888).

Dessa forma, surge junto ao direito à igualdade, o direito à diferença. O respeito à diferença e diversidade de grupos vulnerabilizados como a população negra, mulheres e crianças é o que lhes assegura um tratamento equânime. Ainda segundo a autora, Piovesan (2008), destacam-se três vertentes relacionadas a igualdade: a igualdade formal, reduzida à ideia de somos todos iguais perante a lei; a igualdade material, orientada pelo critério socioeconômico relacionada a justiça social e distributiva; e a igualdade material relacionada ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (gênero, idade, raça, etc.).

É necessário portanto considerar a justiça simultaneamente no campo da redistribuição e do reconhecimento. O direito à redistribuição demanda enfrentamento da injustiça econômica, marginalização e desigualdade econômica por meio de transformação nas estruturas sociais, enquanto o direito ao reconhecimento trata as injustiças culturais, os preconceitos e os padrões discriminatórios. A autora afirma que a discriminação “ocorre quando somos tratados iguais, em situações diferentes; e diferentes, em situações iguais” (Piovesan, 2008, p. 890) e que devemos analisar a problemática da discriminação por dois vieses: a estratégia repressiva-punitiva, que possui o intuito de aniquilar com a discriminação e a estratégia promocional que tem como objetivo fomentar e avançar a igualdade (Piovesan, 2008).

As Ações Afirmativas estão, segundo a autora, no campo da estratégia promocional, pois não basta proibir a discriminação, a proibição da exclusão não resulta em inclusão. Dessa forma são necessárias ações capazes de inserir e incluir grupos socialmente vulnerabilizados nos espaços sociais. Ela considera ainda que as Ações Afirmativas possuem como objetivo acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade subjetiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis.

As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade (Piovesan, 2008, p. 890).

Para Sabrina Moehlecke (2002) as ações afirmativas podem ser vistas como

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (Moehlecke, 2002, p. 203).

A população negra brasileira se caracteriza nesse contexto como parcela da população que foi discriminada e desumanizada pelo processo de colonização e depois da abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, continuou sendo vilipendiada em seu direito à cidadania e dignidade humana. De acordo com Delton Aparecido Felipe e Fernanda da Silva Lima (2022, p.21), no pós-abolição houve uma intensificação de aparatos do Estado e da Lei, amparado no racismo científico¹¹, “exercendo poder, controle e sujeitando a população negra aos espaços de exclusão e violência”. Exemplos desses aparatos são os dispositivos criminalizadores da capoeira e das religiões de matrizes africanas¹².

Para compreendermos a história das Ações Afirmativas no Brasil e como elas se estabelecem atualmente é necessário compreender a tentativa de construção de uma identidade nacional, a partir dos anos 1930, que investiu fortemente na ideia positiva de mestiçagem. Esse modelo de sociedade foi inspirado na democracia racial que defendia uma suposta harmonia entre as raças. Este conceito foi utilizado para contrapor o pensamento de determinismo racial, o qual tinha uma perspectiva eugenista objetivando controlar e contenção dos sujeitos não brancos. Essa ideia contribui para superar o pessimismo relacionado a esse determinismo racial, mas por outro lado permitiu que o discurso (falso) de uma sociedade que vivia harmonicamente

¹¹ O racismo científico foi uma série de ideias difundidas a partir da metade do século XVIII e XIX que se utilizam de teorias pseudocientíficas para justificar a existência de raças superiores e inferiores, destacaram-se teorias como a eugenia e higienismo. Consultar Schwarcz (1993).

¹² Consultar o Decreto nº 847 de 1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>

entre as raças se proliferasse e impedisse que políticas públicas considerando a raça/cor fossem instituídas já que concebeu um suposto país sem desigualdade racial.

Apesar deste discurso ter sofrido inúmeras contestações por intelectuais do Movimento Negro, em sua pluralidade, esse imaginário dificultou o debate e a criação de Políticas Afirmativas para a população negra brasileira. Essa construção de uma identidade nacional sem raça/cor como ideologia se intensificou com a propaganda do Estado Novo de Getúlio Vargas, que reprimia violentamente expressões culturais de grupos étnico-raciais e foi nesse período que se estabeleceu o carnaval na versão carioca como festa símbolo, o samba ritmo nacional e a mulata como personagem principal (Júnior, et al., 2018).

Gonzalez (1984), discute a importância do termo mulata para a difusão do mito da democracia racial e da perpetuação da violência contra mulheres negras. Ressaltando a relação entre empregada doméstica e mulata, identidades que segundo a autora são “atribuições de um mesmo sujeito” (Gonzalez, 1984, p.228). A construção dessa identidade é pautada na figura da mucama que era responsável pelos afazeres domésticos e também por satisfazer sexualmente os senhores. A hipersexualização, a romantização do violento processo de miscigenação, o racismo que se expressa na negação dos fenótipos da negritude como os lábios e cabelos são dimensões dessa imagem construída sobre mulheres negras. Gonzalez (1984), afirma que a identidade da mulata é aquela que deveria ser escondida, recalcada e a de doméstica seria aquela permitida pela sociedade.

Abdias do Nascimento (2019) também discute o termo, apresentando diversos exemplos de como a figura da mulata é construída no imaginário social por meio da literatura brasileira, Rita Baiana de O Cortiço escrito por Aluísio de Azevedo, a Escrava Isaura de Bernardo Guimarães e Gabriela de Jorge Amado são exemplos desses estereótipos. Descritas como volúveis, promíscuas, sensuais, irresistíveis e incontinentes, acabam sendo, segundo Teófilo de Queiroz Júnior (1975), “eficiente recurso de sustentação da situação preconceituosa reinante” (Tomaz, 1975, p.50). De acordo com Nascimento (2019) ainda é incipiente a discussão sobre o papel do racismo no contexto de tráfico internacional de mulheres com fins de turismo sexual.

Dessa forma, a figura da mulata cravada no imaginário coletivo reforçou a democracia racial, que segundo Junior et.al (2018) sobreviveu a diversas mudanças

políticas e se tornou hegemônica no país como um todo. Porém, o debate em torno das Ações Afirmativas se intensificou com o processo de redemocratização, a partir da Constituição de 1988, iniciou-se uma nova tentativa de se forjar uma outra concepção de país. A referida Constituição, foi chamada de Constituição Cidadã, pois era bastante progressista em relação a direitos sociais e na participação do Estado na produção de igualdade de oportunidades.

É importante destacar que comumente acredita-se que as Ações Afirmativas se resumem as cotas raciais, porém é notável o percurso de articulação e reivindicação do Movimento Negro para a efetivação de uma política de reparação, reconhecimento e valorização dos direitos da população negra para além da reserva de vagas em instituições diversas.

As Ações Afirmativas podem ser consideradas como diversas ações, proposições e políticas, alguns autores, como Rosana Heringer (2001), consideram a primeira Ação Afirmativa a Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968, conhecida como a Lei do Boi que tratava do preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, reservando uma porcentagem dessas vagas para filhos de agricultores, já outros autores, como Moehlecke (2002), acreditam que o marco dessas ações é a Constituição de 1988, quando nela se afirma a reserva de cargos públicos para pessoas com deficiências (Júnior, et al., 2018).

Silva (2009) destaca a conceituação, definindo que:

as ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades de acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade.

Para a autora, essas ações defendem a igualdade de direitos e buscam garantir equidade nas oportunidades. Elas atendem as demandas, as reivindicações, propostas e pressões do movimento social. Dessa maneira, devem ser aplicadas em todas as áreas e setores onde a discriminação e exclusão tenham se institucionalizado. Silva (2009) chama atenção para a quebra de privilégio que as

Políticas de Ações Afirmativas realizam tornando evidente a debilidade de políticas públicas e institucionais que dispensam a participação dos grupos subordinados (Silva, 2009).

Estas ações “questionam políticas que se pretendem universais, isto é, que ignoram a diversidade de identidades, condições de vida e de exercício da cidadania, a história e as culturas que constituem a sociedade” (Silva, 2009, p. 266). Dessa forma, muitos são os exemplos dessas Políticas, por exemplo, o art. 354 do Decreto-Lei nº 5.452/43 - Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que prevê o direito de acesso ao trabalho a brasileiros e o parágrafo 2º do art.10 da Lei nº 9.504/97 que garante a participação política das mulheres em 20% nas candidaturas partidárias. A reserva de vagas, comumente chamadas de cotas raciais, fazem parte das Ações Afirmativas, mas não podem ser consideradas como sinônimo.

Silva (2009) constata que a Política de Ações Afirmativas no campo da educação propõe uma correção de distorções, reparação de injustiças, reconhecimento de valores, histórias e culturas. E que isso exige relações de respeito e conhecimento mútuos, de valorização entre os diversos grupos sociais e étnico-raciais para “em um patamar de igualdade, manter diálogo, promover intercâmbio, combinar propostas, ajustar interesses, elaborar e realizar projetos, tomar medidas para que todos, indistintamente, participem e tenham contempladas suas especificidades” (Silva, 2009. p.266).

Se a implementação de cotas raciais é a Ação Afirmativa principal de universidades e instituições, outras ações necessitam ser instituídas como complementares, a fim de garantir a permanência material e financeira das pessoas contempladas e também por garantir sua formação acadêmica bem-sucedida. Não se trata de mero acompanhamento de progressos e dificuldades dos alunos e alunas, “mas de atuação crítica que reconhece identidades e culturas plurais e conhecimentos diversificados na orientação do acesso e na construção de conhecimentos técnicos e científicos pelos estudantes” (Silva, 2009, p.270).

A autora ressalta o cenário complexo que é a implementação de cotas raciais nas universidades, destacando que é necessário muito mais que a simples reserva de vagas para que o objetivo de equidade se realize. Para ela, não basta ser contra ou a favor as cotas raciais,

é preciso gerar condições de comunicação entre as pessoas de diferentes origens sociais e étnico-raciais, prover condições para execução das metas, prever resultados e repercussões, mudar mentalidades e redimensionar a excelência acadêmica, que não será mais apenas avaliada pelos competentes trabalho e produção dos docentes e pesquisadores, mas também pelo desempenho bem-sucedido de todos os alunos e alunas na vida universitária e no futuro profissional (Silva, 2009, p.272).

Esses desafios também se apresentam na Pós-Graduação. Sendo assim, é importante que façamos uma retrospectiva sobre a implantação das cotas raciais na graduação e como ela chegou na Pós-Graduação. Refletindo sobre como as discussões em torno dessa medida foram polêmicas e tensionaram discursos consolidados no contexto brasileiro, como, por exemplo, o mito da democracia racial, a questão complexa da autodeclaração, a discriminação positiva no campo do direito e a questão da meritocracia.

É importante compreender como esses debates se constituem nas dimensões antes de se consolidarem como realidade nos Programas de Pós-Graduação. Essa compreensão pode auxiliar a analisar determinadas experiências nas trajetórias de mulheres negras que buscam ocupar estes espaços e aquelas que já estão inseridas nesse campo acadêmico. Buscando entender como essas experiências podem ou não moldar a identidade de pesquisadoras negras destas mulheres.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?

O Movimento Negro brasileiro reivindica a educação como caminho para a igualdade racial desde os seus primórdios. Collins (2019) destaca a importância que mulheres negras dão à educação, “a educação funciona há muito tempo como símbolo poderoso da conexão fundamental entre indivíduo, mudança e empoderamento nas comunidades” (Collins, 2019, p.386). A autora continua confirmando que as mulheres negras há muito tempo compreendem o “potencial ativista da educação”, utilizando as redes de mulheres e suas influências para “fomentar a educação como um dos pontos basilares do desenvolvimento da comunidade negra” (Collins, 2019, p.386).

Sendo assim, a discussão sobre os impactos do racismo na população negra vem de longe, porém a questão em torno das Políticas Afirmativas se intensificou na

década de 1990. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida que ocorreu em 1995, em Brasília, teve como resultado o documento intitulado Programa para a Superação do Racismo que foi entregue ao presidente da república Fernando Henrique Cardoso, nele havia a demanda de Ações Afirmativas em prol das pessoas negras (Felipe e Lima, 2022).

Fóruns locais e regionais, debates, eventos e proposições em torno do tema do racismo foram expressões da articulação do Movimento Negro com o Estado nesse período e no ano de 2000 as movimentações eram no sentido de debater a realidade brasileira e suas relações étnico-raciais para apresentar na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul em 2001. Houve um Comitê Nacional para a preparação ao evento e a delegação brasileira contou com mais de 200 pessoas. Os documentos resultantes desse evento “comprometem os Estados participantes a adotarem medidas de urgência no combate a discriminação racial e na garantia da igualdade racial por meio de políticas de ações afirmativas” (Felipe e Lima, 2022, p. 35).

O evento foi marcante, pois nele o Estado brasileiro reconheceu pela primeira vez os problemas sociais relacionados ao racismo e a discriminação racial e firma um compromisso internacional com o enfrentamento dessas desigualdades. Em decorrência desse acordo foram criados: o Conselho Nacional de Combate a Discriminação Racial (CNCD), vinculado à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o II Plano Nacional dos Direitos Humanos (II PNDH) e o Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002 (Felipe e Lima, 2022, p. 35).

Nos relatórios do Comitê Nacional para a preparação de participação na III Conferência já constava a proposta de cotas nas universidades brasileiras, outro documento importante que cita tal política é o Plano Nacional de Direitos Humanos II (2017). Depois da III Conferência Mundial as Políticas de Ações Afirmativas avançaram em algumas universidades estaduais brasileiras.

Em 2001, o governo do Rio de Janeiro sancionou lei que estabeleceu reserva de no mínimo 40% de vagas nas universidades estaduais (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense) para estudantes negros. Em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) reservou 40% das suas

vagas para negros e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) aprovou reserva de 10% para estudantes indígenas e 20% para negros (Silva, 2008).

Para a graduação, em âmbito federal, foi a Universidade de Brasília (UNB) a primeira a reservar 20% de vagas para negros, em 2003, seguida da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É importante ressaltar que foi também em 2003 a promulgação da Lei nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em toda a educação básica, mudando o texto da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/1996, reforçando a perspectiva do Movimento Negro de pautar a educação como uma das suas principais reivindicações. No ano seguinte, 2004, outras universidades foram pelo mesmo caminho, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Silva, 2008).

Outros marcos institucionais foram importantes para o processo histórico da implementação das Ações Afirmativas, como o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei 12.288/2010, que tem como objetivo “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

A Lei federal que implementou de forma efetiva as cotas raciais foi a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de nível técnico de nível médio. O artigo 3º desta legislação, atualizada em 2023 pela Lei 14.723/2023, afirma que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2023).

Analisando a reserva de vagas na Pós-Graduação, é importante destacar a criação, em 2001, do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, conhecido como International Fellowship Program (IFP), pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Ford (FF). Segundo, Amélia Artes e

Jesús Pascual Mena-Chalco (2019), em 12 anos o programa subsidiou 343 bolsas de Pós-Graduação para grupos sub-representados. Este programa já estava atento aos marcadores de raça e gênero e priorizava pessoas pretas, pardas e indígenas que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais (Artes e Mena-Chalco, 2019). A orientadora desta dissertação Lucimar Rosa Dias fez parte da primeira turma do referido programa.

O IFP, considerando as modalidades de Ação Afirmativa, se enquadrava em financiamento de custos “antes da matrícula (preparatório) e durante o período da pós-graduação, além de orientações de percurso para os candidatos” (Artes e Mena-Chalco, 2019, p.10). Ele não tensionava mudanças nos processos seletivos da Pós-Graduação, mas fortalecia as condições financeiras dos candidatos/as devido ao valor da bolsa, mais alta que de outras instituições, fomentava a participação em eventos e cursos de língua estrangeira e custeava possíveis viagens para realização das pesquisas (Artes e Mena-Chalco, 2019).

Em 2003 e 2004, é criado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Ford (FF), o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil e também os Programas de pós-graduação em direito criam ações afirmativas nas áreas de concentração em direitos humanos da USP (Universidade de São Paulo), UFPA (Universidade Federal do Pará) e UFPB (Universidade Federal da Paraíba).

As cotas raciais para os cursos de Pós-Graduação, segundo o Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação¹³, começaram efetivamente em 2002 com a experiência da Universidade do Estado da Bahia (Udeb) que aprovou uma resolução sobre a entrada de alunos e alunas negros e indígenas em seus cursos de graduação e Pós-Graduação.

José Jorge Carvalho (2009) afirma que uma primeira declaração da necessidade de ampliação de cotas para a Pós-Graduação aparece, em 2003, em um texto de sua autoria para o livro “Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais”, organizado por Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato. Uma proposta detalhada da sistemática de cotas raciais na Pós-Graduação, na

¹³ Essas e outras informações estão disponíveis no endereço eletrônico <https://www.obaap.com.br/>.

docência e na pesquisa consta no livro “Educação e ações afirmativas” organizado por Petronilha Gonçalves e Silva e Valter Silvério também em 2003.

Em 2004, Carvalho (2009) apresentou em conjunto com a Secretaria Executiva de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), uma minuta de proposta de reserva de vagas na Pós-Graduação e na docência para o chefe de Gabinete do Ministro da Educação, porém, sem retorno do ministério. Em 2005/2006 outra proposta foi enviada para o MEC propondo a reserva de vagas para doutores nos concursos para professores. O autor chama atenção para o fato de que, em 2005, o Conselho Universitário da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) votou uma proposta de reserva de 5% das vagas para candidatos/as negros de um concurso para docentes, esta proposta foi considerada inconstitucional e a universidade retirou a questão de pauta com receio de impugnação do concurso todo, mesmo assim abriu precedente.

A grande variedade dos critérios para ingresso nos Programas de Pós-Graduação e a autonomia dos Programas para determinar etapas do processo seletivo, algumas vezes dificultam a compreensão de como esses processos estão sendo conduzidos. Carvalho (2009) afirma que “sequer é possível comparar a capacidade relativa dos estudantes entre si, dada a ausência de unificação de critérios entre os professores, os programas, as linhas de pesquisa e os recursos institucionais disponíveis” (Carvalho, 2009, p.418).

O mesmo autor, insiste que

o ingresso na Pós-Graduação ocorre por meio de mecanismos não universalistas, ou melhor, abertamente parcializados, a história prévia de exclusão dos candidatos negros, em um meio racialmente segregado como é o da nossa elite acadêmica, pesa negativamente no computo geral de suas chances de aprovação (Carvalho, 2009, p.150).

Levando em conta esse cenário, Carvalho (2009), já sugeria que seria (e ainda é) necessário organizar novos parâmetros para as seleções de mestrado “torná-lo mais realista, do ponto de vista da seleção, para a massa de candidatos e não para um grupo pequeno, como ainda se pensa, e nele incluir um sistema de cotas para negros e indígenas” (Carvalho, 2009, p.150). Para o doutorado, o autor, discutia um

sistema de preferência para candidatos/as negros e indígenas com um número de vagas definido ao invés de uma porcentagem fixa.

A urgência da igualdade racial na Pós-Graduação é uma luta de muitos anos, e a provocação que Carvalho (2009) fazia ainda é válida: “a questão é que 70 anos se passaram de expansão do ensino superior e da pesquisa, e ninguém nunca preferiu negros. Para construir um espaço acadêmico racialmente igualitário, vamos ter que aprender a preferi-los” (Carvalho, 2009, p.156).

Para tal aprendizado vários mecanismos são utilizados e muitos grupos fazem pressão sobre as discussões necessárias. Um desses grupos foi a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPG), em 2014, que abordou a questão no 24^a Congresso Nacional de Pós-Graduandos, que aconteceu no Rio de Janeiro. O grupo de trabalho formado no congresso aprovou resolução que afirmava que a ANPG apoiava as cotas raciais, era a favor das cotas sociais e a reserva para pessoas com deficiência na Pós-Graduação. No mesmo ano a ANPG enviou a Capes um pedido de alteração na Plataforma Sucupira¹⁴ para que incluísse um campo relacionado a autodeclaração étnico-racial dos estudantes e docentes da Pós-Graduação (Venturini, 2019).

Documentos legais incentivam e dão subsídios para as decisões relativas à implementação das Ações Afirmativas, como, por exemplo, a criação do grupo de trabalho para estudar medidas de inclusão na pós-graduação (Portaria Ministério da Educação - MEC n.º 929 de 2015 e Portaria Capes n.º 149 de 2017) e Portaria Normativa n.º 13 do Ministério da Educação de 2016 (Venturini e Penido, 2022).

A portaria em questão dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, em seu artigo 1º, determina que

As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas (Brasil, 2016).

¹⁴ Plataforma Sucupira é uma ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (MEC,2024). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995#:~:text=O%20objetivo%20%C3%A9%20assegurar%20a,moldes%20dos%20dias%20de%20hoje.>

Em 2020 chegou a ser revogada, mas voltou a ter efeito no mesmo ano. Segundo Venturini (2021), a agenda de cotas na Pós-Graduação não alcançou uma agenda geral das políticas públicas do país e sim de uma comunidade específica, a acadêmica e científica, mesmo com diversas tentativas de colocar essa questão em debate por organizações da sociedade civil organizada e movimento estudantil.

A autora afirma que:

As ações afirmativas na pós-graduação eram um desdobramento das políticas dos cursos de graduação. A partir de estudos e avaliações sobre a implementação das políticas para graduação, fica claro que estas possuem limites e que estudantes cotistas desse nível de ensino também enfrentam barreiras no acesso à pós-graduação (Venturini, 2021, p.270).

Segundo a autora, as articulações e a Portaria nº 13 do MEC, caracterizam “um caso clássico em que a solução surge antes de o governo reconhecer a existência do problema” (Venturini, 2021, p. 271). Nesse contexto, apesar de 54,3% dos Programas de Pós-Graduação acadêmicos possuírem Ações Afirmativas, segundo o Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (2022), essa ainda não era uma agenda de política pública nacional.

Venturini (2019), descreve que as primeiras experiências com Ação Afirmativa na Pós-Graduação não surgiram nos próprios Programas, elas foram incentivadas por entidades que já desenvolviam trabalhos na área de inclusão de grupos vulneráveis no ensino superior, como organizações do Movimento Negro e também os programas da Fundação Carlos Chagas (FCC) e da Fundação Ford (FF), já citados aqui. Dessa forma, essa questão entrou na agenda de Programas de Pós-Graduação específicos, não atingindo naquele momento a agenda geral de políticas públicas do país.

Ponto interessante que devemos levar em consideração é que inicialmente foram os programas que tinham familiaridade com a temática das desigualdades e das necessidades dos grupos étnico-raciais no âmbito acadêmico que incluíram as ações afirmativas em seus processos seletivos. Os cursos de Antropologia possuem o pioneirismo dessas ações, muito provavelmente porque observaram a oportunidade de “descolonizar e diversificar o pensamento de suas áreas de pesquisa, trazendo perspectivas e modelos de conhecimento por muito tempo desconsiderados pela academia” (Venturini, 2019, p. 124).

Fechando o desenho da política pública, a temática das Ações Afirmativas foi discutida com maior intensidade pelo MEC e pela CAPES a partir da Lei Federal nº 12.711/2012, sendo possível observar “um transbordamento da questão das ações afirmativas para a pós-graduação como consequência do debate prévio dessas políticas no âmbito dos cursos de graduação” (Venturini, 2019, p. 127). Podemos constatar que a promulgação da Lei nº 14.723/23, que institui as Ações Afirmativas na Pós-Graduação, é resultado da inserção dessa temática na agenda nacional da política pública.

Os Programas de Pós-Graduação podiam adotar Políticas de Ações Afirmativas por meio de decisão de seus Colegiados, restringindo os resultados aos cursos do determinado Programa, podiam também haver decisões dos Conselhos Universitários que valiam para todos os cursos de todos os Programas da instituição e por meio de Lei Estaduais, que é o exemplo do Rio de Janeiro e Piauí (Venturini e Penido, 2022).

Na Universidade Federal do Paraná, locus dessa pesquisa, as políticas de cotas raciais na Pós-Graduação foram implementadas inicialmente no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável em 2014. É importante ressaltar que esse Programa possui Ações Afirmativas desde seu primeiro edital de seleção.

Em 2016, após a Portaria nº 13 do MEC, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia (PPGA) institui as Ações Afirmativas. A Instrução Normativa 002/2016 do PPGA, normatiza a aplicação da política afirmativa nos seus processos seletivos e na distribuição de bolsas, em seu item II possui seguinte redação:

Serão reservadas 20% das vagas para negros e negras auto identificados e optantes pelo sistema de cotas. Por meio de edital específico, serão ofertadas vagas suplementares para candidatos e candidatas indígenas e quilombolas. As vagas para candidatos e candidatas com deficiência seguirão as orientações da universidade, quando for publicada a resolução sobre o tema (PPGA/UFPR, 2016).

Em uma análise dos últimos editais dos Programas de Pós-Graduação, feita em outubro de 2024, a partir da lista de Cursos de Pós-Graduação, disponível no site

do Sistema de Gestão Acadêmica da UFPR¹⁵, pelo menos 7 cursos possuem reserva de vagas apenas para servidores, 1 possui discriminação positiva para a distribuição de bolsas após aprovação do processo seletivo e 23 possuem reserva de vagas para pessoas negras (pretas e pardas).

Com a aprovação da Lei nº14.723/23 os Programas de Pós-Graduação deverão se adequar promovendo a inclusão de Ações Afirmativas em seus Programas e cursos. O artigo 7º B desta legislação determina:

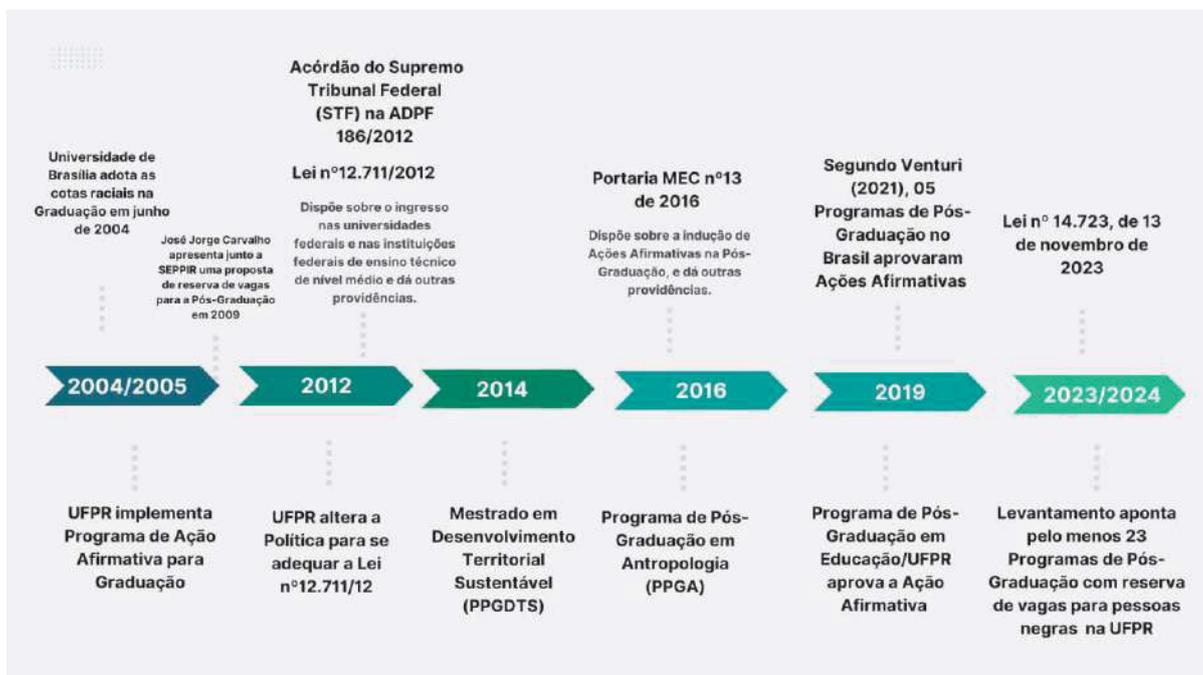
As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná institui Ações Afirmativas, desde 2019, para pessoas negras, indígenas quilombolas, pessoas com deficiência, surdas e surdos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), migrantes humanitários e refugiados, por meio de decisão de seu Colegiado.

A figura 1 ilustra o caminho dos marcos legais que implementam as Ações Afirmativas na Pós-Graduação no Brasil e na Universidade Federal do Paraná. Constata-se como já citado que a discussão das cotas na etapa da Pós-Graduação iniciou ao mesmo tempo que as cotas raciais para a graduação, porém não entrou na agenda nacional, sendo a graduação a prioridade. Fenômeno que se repete a nível da Universidade Federal do Paraná.

Figura 1 - Linha do tempo dos marcos legais sobre Ações Afirmativas na Pós-Graduação no Brasil e na Universidade Federal do Paraná.

¹⁵ Lista de Cursos de Pós-Graduação da UFPR disponível em <https://sigla.ufpr.br/portal/cursos-de-pos-graduacao/>



FONTE: A autora (2024)

A UFPR foi uma das pioneiras na implantação das cotas raciais na graduação, em 2004. Porém, foi somente depois da Portaria nº 13 do MEC que essa pauta chega na etapa da Pós-Graduação, pois só um curso possuía essa discussão antes deste documento. Confluindo com o que afirma Venturini (2019), foi o Curso de Antropologia um dos pioneiros deste movimento. No setor de Educação, foi só em 2019 que o Colegiado do PPGE/UFPR aprova as Ações Afirmativas com reserva de vagas.

Esse esquema não tem a pretensão de fazer um desenho da agenda da política pública das Ações Afirmativas, já muito bem explicado por Venturini (2019) em sua tese. Possui somente a pretensão de ilustrar de forma mais evidente como a discussão caminhou na UFPR da mesma forma como descrita por Venturini (2019) em nível nacional.

Voltamos então a Carvalho (2005/2006) quando coloca em questionamento a consciência que os intelectuais presentes na academia possuem sobre ser parte do problema do racismo no Brasil. Ele afirma que

a nossa classe de cientistas sociais que discutimos relações raciais está totalmente imersa no problema da desigualdade racial; na verdade, nossas universidades e nossa classe docente têm sido parte do problema racial brasileiro. E acredito sinceramente que somente a partir do momento em que

nos enxergarmos como parte do problema poderemos passar a fazer parte da sua solução (Carvalho, 2005/2006, p. 102).

Para fazer parte dessa solução os Programas deverão adequar seus processos seletivos para atender a nova lei aprovada recentemente. Os primeiros discentes a entrar como cotistas no PPGE/UFPR ingressaram em 2020. Segundo “Relatório de Acompanhamento da Política de Ações Afirmativas no PPGE/UFPR – dados sobre cotas no processo seletivo” (2022), disponibilizado pela Coordenação do PPGE/UFPR, houve no processo do mestrado um aumento de 41% de pessoas que optaram pelas cotas raciais no período de 2020 a 2022. No processo seletivo do doutorado houve um aumento de 125% no mesmo período.

Os dados relativos aos candidatos/as dos processos seletivos com os recortes de raça e gênero serão aprofundados mais a frente, podendo auxiliar na construção do perfil das discentes interlocutoras desta pesquisa, nas reflexões sobre a efetivação das cotas raciais no PPGE/UFPR, a porcentagem de entrada de pessoas cotistas, as linhas em que se inscrevem entre outras reflexões.

O próximo tópico apresentará a revisão bibliográfica relacionando os estudos já produzidos sobre a temática com o contexto do PPGE/UFPR, com o intuito de pensar o campo de estudos das Ações Afirmativas e da educação de mulheres negras nessa etapa de escolaridade. Os resultados contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa dando subsídios teóricos e gerando reflexões sobre a temática.

2.3 QUEM FALA COM AS MULHERES NEGRAS COTISTAS?

Após essa contextualização sobre o histórico das Ações Afirmativas na Pós-Graduação e a localização da Universidade Federal do Paraná nesse contexto legislativo, incluímos aqui uma revisão bibliográfica que teve objetivo de buscar pesquisas que se relacionassem com a temática e que pudessem apoiar as discussões aqui pretendidas. Além disso, a procura visou mapear a produção científica atual que aborda a presença, trajetória e permanência de mulheres negras cotistas em Programas de Pós-Graduação.

A revisão foi realizada em duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre agosto e outubro de 2024. Foram utilizadas as seguintes combinações de palavras-

chave: mulheres negras cotistas/pós-graduação, mulheres negras cotistas/mestrado e mulheres negras cotistas/doutorado. Considerando que outros termos podem abranger mulheres negras cotistas, a pesquisa foi ampliada utilizando os seguintes termos: estudantes negras cotistas/pós-graduação, estudantes negras cotistas/mestrado e estudantes negras cotistas/doutorado; alunas negras cotistas/pós-graduação, alunas negras cotistas/mestrado e alunas negras cotistas/doutorado.

Para os dois bancos de dados foram utilizados os seguintes filtros: pesquisas em língua portuguesa publicadas entre 2017 e 2023 e o conector booleano “AND” entre as expressões. O período foi escolhido devido à Portaria Normativa do Ministério da Educação, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, de número 13, publicada em 11 maio de 2016.

Na tabela 1, a seguir, podemos visualizar o retorno de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Depois de ler o título e resumo das pesquisas encontradas, apenas cinco foram os estudos relacionados a esta pesquisa e foram lidas na íntegra.

Tabela 1 - Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritores	Resultados	Nº de pesquisas relacionadas
Mulheres negras cotistas AND pós-graduação	19	1
Mulheres negras cotistas AND mestrado	15	1
Mulheres negras cotistas AND doutorado.	08	0
Estudantes negras cotistas AND pós-graduação	81	5

Estudantes negras cotistas AND mestrado	55	4
Estudantes negras cotistas AND doutorado	30	3
Alunas negras cotistas AND pós-graduação	33	0
Alunas negras cotistas AND mestrado	21	0
Alunas negras cotistas AND doutorado	15	0

FONTE: A autora (2025).

A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes retornou as mesmas cinco pesquisas do banco de dados anterior, o resultado de cada descritor está na tabela 2 a seguir. Essa busca detalhada foi necessária para que o levantamento bibliográfico ficasse fidedigno, a escolha da troca de descritores para especificar que a procura era por pesquisas sobre as mulheres negras cotistas de programas de Pós-Graduação fez-se importante pois, alguns termos podem remeter as mesmas interlocutoras, como, por exemplo, os usados na busca: estudantes negras ou alunas negras.

Tabela 2- Resultado da pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Descritores	Resultados	Nº de pesquisas relacionadas
Mulheres negras cotistas AND pós-graduação	0	0

Mulheres negras cotistas AND mestrado	6	0
Mulheres negras cotistas AND doutorado.	1	0
Estudantes negras cotistas AND pós- graduação	1	0
Estudantes negras cotistas AND mestrado	9	0
Estudantes negras cotistas AND doutorado	4	0
Alunas negras cotistas AND pós-graduação	1	0
Alunas negras cotistas AND mestrado	4	0
Alunas negras cotistas AND doutorado	1	0

FONTE: A autora (2025).

A busca final dos dois bancos pesquisados retornou um total de 304 trabalhos, sendo 137 repetidas, 162 pesquisas não se relacionaram com os objetivos deste trabalho. Somente 05 tinham como temática principal discentes cotistas em Programas de Pós-Graduação e foram lidas na íntegra.

A pesquisa intitulada: “Os desdobramentos políticos e acadêmicos da Ação Afirmativa em Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Uneb” de Jurandir de Almeida Araújo, defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação, discute as relações e resultados acadêmicos e políticos das ações afirmativas na Universidade do Estado da Bahia (Udeb). A pesquisa não faz a análise do marcador

social de gênero, mas apresenta a trajetória de 20 anos das Ações Afirmativas no Programa de Pós-Graduação da Uneb. Esse percurso contribui para compreender como essas ações modificaram o Programa e auxiliaram a criação de outras possibilidades de permanência e conclusão desses alunos e alunas, além de causar alterações no ambiente acadêmico com a criação de núcleos, centros e grupos de estudos, coletivos de discentes negros, cursos de mestrado e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da referida universidade.

A pesquisa: “Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas: um olhar sobre a Pós-Graduação” de Emiko Liz Pessoa Ferreira, defendida em 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação, teve como objetivo investigar o acesso e a trajetória de alunos e alunas negros cotistas egressos de graduação que ingressaram na Pós-Graduação no sul do país, o que se aproxima do horizonte da nossa pesquisa, entretanto não realiza a análise de gênero, apenas o de raça. Os resultados apresentam que os estudantes cotistas egressos percebem o espaço da Pós-Graduação como possibilidade de melhorar o currículo e aumentar as chances no mercado de trabalho. Outro resultado interessante da pesquisa é a necessidade de outras ações, além da reserva de vagas, para a permanência dessas pessoas nesse espaço sendo a estabilidade emocional uma dimensão importante nesse campo.

A tese: “Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes: um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu* da UFG” de Débora Sirno Santos Ferreira, defendida em 2023 na Universidade Federal de Goiás, no Programa de Pós-Graduação e Antropologia Social, discute como os alunos e alunas cotistas negros e negras percebem a política de cotas em suas vivências em Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa não faz análise de gênero, mas apresenta trechos que apontam para a importância das mulheres negras na produção de conhecimento acadêmico. O estudo revelou que vários Programas de Pós-Graduação da UFG não fazem a discussão das relações raciais e que a área de pesquisa pouco interferiu no pertencimento racial dos estudantes.

Já a pesquisa de doutorado “Redes afro-indigenoafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação *stricto sensu* e

políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás” de Marta Quintiliano, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, se propôs a pensar a inclusão e efetivação das políticas de ações afirmativas que afetam a trajetória dos estudantes cotistas. Em um primeiro momento a pesquisa discute os mecanismos de exclusão que fazem com que os interlocutores da pesquisa possuam dificuldades para permanecer na Pós-Graduação, em um segundo, a autora vai delineando a importância das redes de afeto para a entrada, permanência e conclusão dos alunos e alunas cotistas.

A última pesquisa encontrada “A Palavra dos clandestinos: escrituras episódicas e racismo estrutural a partir da experiência cotista negra do PPGAN-UFMG” de Daniel de Oliveira Baptista, defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo analisar como cotistas negros e indígenas não são considerados sujeitos e produtores de conhecimento a partir de suas ações e comportamentos, sendo classificados como dissidentes do padrão branco estabelecido. Os resultados apontam para a necessidade de Ações Afirmativas que considerem a adaptabilidade do racismo a partir da sua natureza estrutural e estruturante.

Para complementar o levantamento bibliográfico utilizamos uma técnica intitulada Correio Nagô. Essa técnica foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos ErêYá, inspirada na metodologia Bola de Neve, com uma perspectiva fundamentada no Feminismo Negro, segundo Xavier (2021), “uma pesquisa sobre mulheres negras deveria dialogar com ferramentas de matriz africana, sempre que possível”. Desta forma, o Correio Nagô se inspira em “uma tradição de culturas africanas que usam o som de tambores como meio de comunicação” (Xavier, 2021, p.44). No Brasil, os tambores são utilizados nos terreiros como meio de comunicação e se configuram como instrumentos sagrados, foram trazidos pelos africanos escravizados que continuaram a perpetuar essa tradição, seu uso foi reforçado pela “dificuldade de se expressarem livremente por meio da palavra falada. Dessa forma, espalhavam as notícias usando o som dos tambores” (Xavier, 2021, p.44).

Utilizei então o som dos tambores para anunciar minha busca por pesquisas que tivessem como temática as mulheres negras na Pós-Graduação. Segundo Xavier (2021, p.44) “ao emitir sons, os tambores africanos contam histórias. Porém, não

basta tocar os tambores, é necessário que o ressoar deles encontre receptores/as que entendam a sua mensagem”, minha mensagem foi entendida por colegas pesquisadoras negras, que compreendem a importância do relato e análise da trajetória de mulheres negras na Pós-Graduação, incluímos então os trabalhos a seguir em nosso levantamento bibliográfico.

A pesquisa: “Ações afirmativas para a população negra em Programas de Pós-Graduação: aprofundando a questão da Universidade de Brasília” de Rivany Borges Beú, defendida em 2015, no mestrado profissional da Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade de Brasília, a autora se propôs a analisar as ações de ampliação da presença de alunos e alunas negras nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Universidade de Brasília entre 2004 a 2015. Os resultados da pesquisa, publicada em 2016, apontam para uma omissão da instituição em relação à discussão de reserva de vagas na Pós-Graduação. A instituição aprovou essa ampliação em 2020, o estudo em questão nos ajuda a pensar que as previsões feitas pela autora se concretizaram e que o debate em torno do tema demorou ainda quatro anos para resultar em uma Política de Ação Afirmativa para todos os Programas.

A tese: “Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão” de Ana Carolina Venturini, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que analisou como o acesso de grupos desfavorecidos entrou na agenda decisória das universidades públicas brasileiras e quais os fatores que explicam a adesão das ações afirmativas por parte de alguns Programas de Pós-Graduação e outros não. A pesquisa de Venturini (2019) é essencial para a discussão da implantação e implementação das Ações Afirmativas na Pós-Graduação, pois os resultados apontam para a forte influência do discurso de meritocracia e excelência acadêmica que impede mudanças significativas nos processos seletivos, por exemplo.

O artigo de autoria de Ana Christina Vanali e Paulo Vinicius Baptista da Silva intitulado: “Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná” que apresentou a distribuição de discentes e docentes da Pós-Graduação por raça/cor na UFPR, identificando como está a inclusão dessas pessoas nessa etapa no ano de 2017. No mestrado acadêmico em 2017, as mulheres brancas representavam a maioria dos discentes, 42% e as mulheres negras somente 5,9%, já

no doutorado a porcentagem de mulheres brancas se repete 42% e as mulheres negras apenas 4,6%. Os resultados indicam uma sub-representação da população negra, sendo as mulheres negras as que estão em maior desvantagem.

O estudo apresenta dados interessantes sobre os discentes na Pós-Graduação. O Programa em que os alunos e alunas negras estavam em maior número no mestrado, mestrado acadêmico e doutorado era o de Educação, o que segundo o autor e a autora, espelha os resultados apresentados na graduação, em que “as carreiras de menor prestígio social têm uma participação maior de negros” (Vanali e Silva, 2019, p.97). De modo geral, os resultados revelam que apenas 11,3% do corpo discente da Pós-Graduação na UFPR, em 2017, era negro ou negra, um número pequeno se comparado com a porcentagem da população brasileira que se autodeclarava negra, neste mesmo ano, que era de 55,9% e mesmo com a população do Paraná 31,3% e da cidade de Curitiba que era de 23,5%¹⁶. No momento, 2024, os dados de população com a especificidade de raça demonstram um aumento na autodeclaração de pessoas negras (pretas e pardas) em todos os níveis, em nível nacional a porcentagem de pessoas autodeclaradas negras está em 56,8%, o Paraná possui 36,2%¹⁷ de pessoas negras e em Curitiba 25,9%.

Voltando ao estudo de Vanali e Baptista (2019), quando a análise a partir de gênero e raça/cor é feito na análise dos discentes o cenário fica ainda pior,

Com relação aos discentes negros, há predominância do homem negro nos programas de doutorado e mestrado acadêmico, e da mulher negra, no mestrado profissional, ou seja, a hierarquia raça/gênero que em muitos contextos pesa sobre a mulher negra foi observada na população da pós-graduação da UFPR (Vanali e Silva, 2019, p. 105).

As teses e dissertações encontradas na revisão bibliográfica não fazem as análises de gênero e raça/cor como pretende essa dissertação, mas auxiliaram na compreensão da efetivação ou não da política pública de Ações Afirmativas em diferentes momentos, em diferentes dinâmicas de universidades distintas.

¹⁶ Dados obtidos pelo Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA, levando em consideração os dados do 2º trimestre de 2017, visto que a pesquisa citada utiliza dados desse período. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>.

¹⁷ Dados obtidos pelo Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA, levando em consideração os dados do 2º trimestre de 2024. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>

Apresentaram também os relatos da trajetória de estudantes dos Programas de Pós-Graduação e dos egressos de graduação que alcançaram esse espaço, além de ajudar a discutir o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes cotistas no espaço de Pós-Graduação.

Considerando o lócus dessa pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, discorreremos no próximo tópico sobre o contexto das mulheres negras nesse espaço. Além da análise de dados das pessoas que tentaram o processo seletivo do mestrado e doutorado, destacando o número de mulheres negras que foram matriculadas, a presença e permanência e previsão de conclusão dessas cotistas no período de 2017 a 2023 e em quais as linhas de pesquisas essas mulheres se encontram.

3 INTELLECTUAIS NEGRAS NO PPGE/UFPR: A REPRESENTATIVIDADE IMPORTA

*Agora que percebemos
que somos a nossa própria cura
perdemos o medo de gritar
anos de silenciamento
agora provocam vendavais
ao lado das minhas estou a salvo.
Ryane Leão*

Neste capítulo analisamos os dados relacionados ao acesso de mulheres negras cotistas no PPGE/UFPR e as narrativas de mulheres negras cotistas que estão cursando o mestrado ou doutorado neste Programa. Além disso, apresentamos nossas interlocutoras, a metodologia de pesquisa, as ferramentas utilizadas para a produção de dados e a Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS) utilizada para analisar os dados produzidos. A análise relacionou as narrativas compartilhadas com o arcabouço teórico já apresentado, associando com a construção da identidade de mulheres negras pesquisadoras.

3.1 MULHERES NEGRAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPR

A pesquisa “Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021” do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação - Obaap, revela que 54,3% dos Programas analisados¹⁸ possuem Ações Afirmativas de admissão, desses 73% aplicam exclusivamente o sistema de cotas. O estudo indica ainda que os principais beneficiários são as pessoas pretas (96,7%) e pardas (96,1%). A diferença se deve ao fato de que alguns poucos programas possuem apenas vagas para autodeclarados pretos, sendo esses casos excepcionais.

A pesquisa afirma, que são três as formas das instituições aderirem às políticas de Ações Afirmativas: em cumprimento de leis estaduais, em razão de resoluções de Conselho Universitário válido para todos os cursos e por iniciativa própria dos

¹⁸ A pesquisa analisou os programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas credenciados e recomendados pela Capes, que são aqueles com notas de 3 a 7 (Venturini e Penido, 2022).

Programas com decisão de seus Colegiados, que é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Os dados mostram que 67,8% dos Programas adotaram as ações afirmativas por Resolução da universidade, 27,8% por decisão dos Programas e 4,4% em cumprimento da Lei Estadual (Venturini e Penido, 2021).

Dos Programas de Pós-Graduação que criaram Políticas de Ações Afirmativas, até o ano de 2021, 20,1% pertencem a área do conhecimento¹⁹ de Ciências Humanas. Essa área é também a que apresenta maior proporção de Ações Afirmativas criadas por iniciativa própria dos Programas, do total de Programas incluídos nessa área, 75,8% possuem Ações Afirmativas e 24,2% não possuem (Venturini e Penido, 2021).

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, é da área de Ciências Humanas e oferece de forma gratuita e na modalidade presencial cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Segundo a avaliação da CAPES, o Programa é nota 7²⁰, de nível internacional. A missão do Programa é, segundo *site* institucional: “qualificar profissionais no campo da educação e formar pesquisadores, produzindo pesquisa de excelência, em diálogo nacional e internacional, de forma inclusiva, democrática e com qualidade socialmente referenciada” (Universidade Federal do Paraná, 2024).

O PPGE/UFPR é composto por sete Linhas de Pesquisas: 1) Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; 2) Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; 3) Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação; 4) História e Historiografia da educação; 5) Linguagem, Corpo e Estética na Educação; 6) Políticas Educacionais e 7) Processos Psicológicos em Contextos Educacionais.

¹⁹ As áreas do conhecimento são definidas pela Capes sendo elas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes; e a área Multidisciplinar.

²⁰ A Capes realiza, a cada quatro anos, uma avaliação dos programas de pós-graduação (mestrado, doutorado e mestrado profissional) atribuindo uma nota de 1 a 7. Segundo o site da Capes, “Notas superiores a 5 somente são atribuídas a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de mestrado e doutorado”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>.

Em ata de 31 de maio de 2019 o Colegiado do PPGE/UFPR, acatou e aprovou as Ações Afirmativas para inclusão e permanência de pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, surdas e surdos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), migrantes humanitários e refugiados. Junto a essa ata, disponível na aba “atas do colegiado” do site do PPGE/UFPR, está o documento que regulamenta tais Ações Afirmativas²¹. De acordo com o documento incorporado, que está no Anexo I desta pesquisa, da Ata do Colegiado do PPGE/UFPR de maio de 2019, em seu artigo 1º

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná adotará ações afirmativas para a inclusão e permanência da população negra e de indígenas; quilombolas; pessoas com deficiência; surdos e surdas; pessoas trans (transexuais e travestis); migrantes humanitários e refugiados/as (UFPR, Colegiado do PPGE, 2024, n.p).

Foi prevista a reserva de 20% das vagas oferecidas anualmente para pessoas negras (pretas e pardas). É importante destacar que no parágrafo 1º, do artigo 3º, o anexo que regulamenta as Ações Afirmativas afirma que “a reserva de vagas será aplicada ao conjunto de vagas aprovadas em cada linha de pesquisa” (Colegiado PPGE/UFPR, 2019). Essa ata prevê bancas de validação de heteroidentificação para corroborar com o termo de autodeclaração que o/a candidato/a precisa apresentar para o processo. A resolução nº 37/04²² do Conselho Universitário da UFPR, que estabelece e aprova o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná, utiliza o termo “Banca de Validação e Orientação da Auto-Declaração”. Já a Resolução 20/17²³ do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e a Resolução 09/2018²⁴ do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) utilizam o termo “Comissão Específica de Validação para Pessoas Pretas e Pardas - CEV-PP”. As bancas de validação de autodeclaração utilizam o fenótipo negro como base para análise.

²¹ A Ata de 31 de maio de 2019 do Colegiado PPGE/UFPR e o anexo I estão disponíveis em <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2019/07/5--ata-de-31-05-2019.pdf>

²² Disponível em https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_coun_11052004-112.pdf

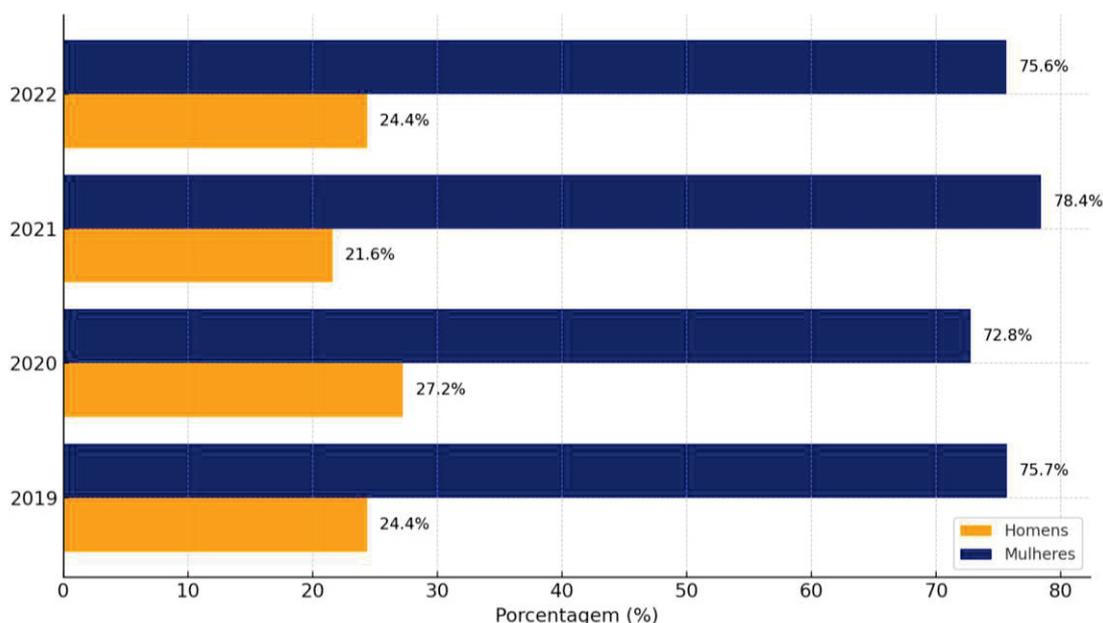
²³ Disponível em <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/08/CEPE2017.pdf>

²⁴ Disponível em <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2018/06/coplado918.pdf>

Com o intuito de analisar a presença de mulheres negras cotistas no Programa de Pós-Graduação em Educação, solicitamos em outubro de 2023, à Coordenação do Programa e foi respondido pela vice coordenadora Andrea Barbosa Gouveia, acesso aos dados dos candidatos e candidatas participantes dos processos seletivos no período de 2017 a 2023 a fim de quantificar o número de mulheres negras, quantas estavam optando por cotas, quantas tinham sido aprovadas e em quais linhas elas estavam inseridas.

Para contextualizar, primeiro faremos a análise de gênero, o gráfico 1 apresenta a distribuição de candidatos e candidatas que tentaram o processo seletivo para o mestrado, divididos por gênero, no período de 2019 a 2022. As mulheres são a maioria em toda a série histórica.

Gráfico 1 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do mestrado por gênero nos anos de 2019-2022.



FONTE: A autora (2024).

É importante ressaltar que a redução no número total de candidatos em 2022 pode ser atribuída a pandemia de COVID-19. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde considerou o surto de um novo coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização. Em março de 2020 o surto foi elevado para pandemia. Segundo o

Ministério da Saúde “a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (Brasil, 2024). A principal medida para conter a pandemia foi o isolamento social, o que não foi possível para todas as pessoas. A pandemia afetou de forma diferente os grupos sociais brasileiros, tendo impacto diverso conforme os marcadores sociais que se interseccionam na vida dos sujeitos. A Covid-19, entre 2020 a 2022, matou 693.853 pessoas no Brasil, segundo o Painel Covid 19 no Brasil²⁵.

A Nota Técnica No. 34 - “Desigualdades raciais e de gênero aumentam a mortalidade por Covid-19, mesmo dentro da mesma ocupação”, da Rede de Pesquisa Solidária (2021), afirma que “mulheres negras morrem mais do que todos os outros grupos (mulher branca, homem branco e homem negro) na base do mercado de trabalho, independente da ocupação (Rede de Pesquisa Solidária, 2021, p.1). O Informe v.2 da ONU Mulheres, de outubro de 2020, também confirma que “entre os casos identificados, a COVID-19 se mostra mais mortal entre pessoas negras (pretas e pardas, segundo categorias utilizadas pelo IBGE e pelo Sistema Único de Saúde)” (ONU, 2020, p.1).

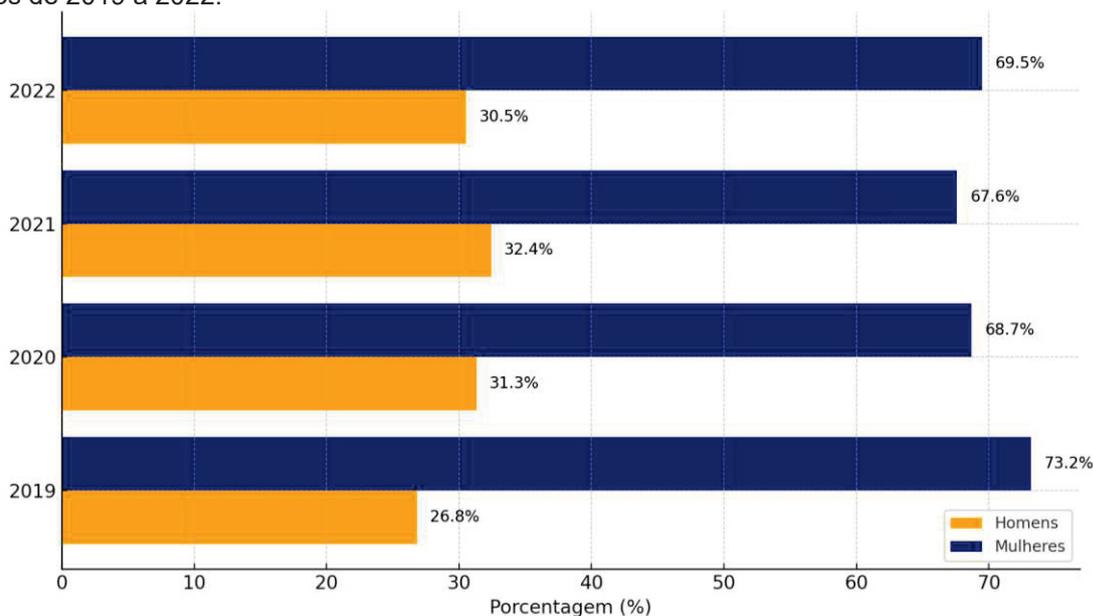
A pesquisa “Produtividade acadêmica durante a pandemia: Efeitos de gênero, raça e parentalidade” realizada pelo Movimento Parent in Science em 2020, afirma que 25,7% das mulheres negras discentes de Pós-Graduação conseguiram trabalhar remotamente e das discentes negras com filhos somente 9,9% continuaram as atividades a distância. Em relação às docentes negras, 8,1% trabalharam de forma remota e das que possuíam filhos, somente 3,4% participaram de atividades remotas. Quando analisamos os dados de produção acadêmica durante a pandemia visualizamos uma diferença de raça/cor e gênero, as pós-doutorandas negras que conseguiram publicar artigos como planejado foram 31,1% enquanto as mulheres brancas foram 38%.

Esses dados confirmam que as mulheres negras foram o grupo mais afetado pela pandemia de Covid -19, não só nas questões de saúde e mercado de trabalho, mas também em relação à permanência e produção científica na Pós-Graduação.

²⁵ Esses dados estão disponíveis em <https://covid.saude.gov.br/>. Os dados apresentados foram filtrados pelos anos analisados (2020, 2021 e 2022).

O gráfico 2, a seguir, apresenta a distribuição de candidatos e candidatas que tentaram o processo seletivo para o doutorado, podemos constatar que as mulheres continuam sendo a maioria das pessoas em todos os anos do período e que o número total de inscritos diminuiu de forma geral nesta etapa em relação ao mestrado.

Gráfico 2 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do doutorado por gênero nos anos de 2019 a 2022.



FONTE: A autora (2024).

Relacionando os dados da plataforma GeoCapas²⁶, constatamos que apesar do número de pessoas diminuírem de modo geral na etapa do doutorado, o número de doutores e doutoras titulados em 2022 aumentou em comparação a 2020 e 2021 tanto em nível estadual quanto em nível municipal. No Paraná o aumento de doutores e doutoras tituladas de 2021 para 2022 foi de 12,74% e em Curitiba foi de 16%. Já na etapa do mestrado, temos uma tendência de queda nas pessoas tituladas mestres, nos anos analisados. No Paraná, a queda foi, de aproximadamente, 12,5% entre 2019 e 2022 e em Curitiba 16,3% no mesmo período analisado.

Quando refletimos sobre políticas de promoção de igualdade nos sistemas de ensino é necessário analisar quais são as pessoas que conseguem acessar à Pós-Graduação, especialmente, nos cursos *stricto-sensu*, ou seja, os cursos de mestrado

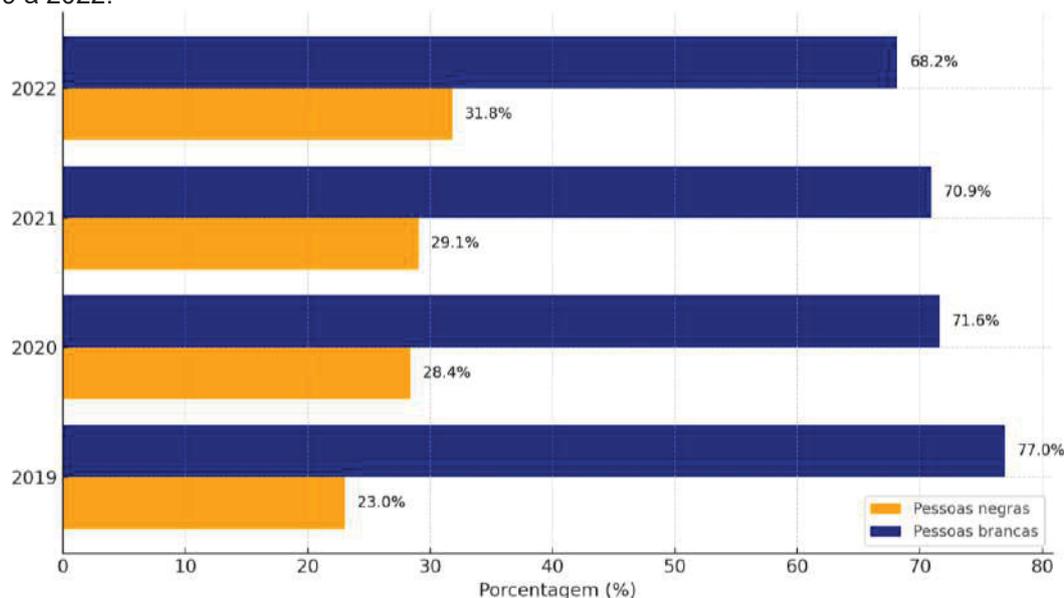
²⁶ Estes dados estão disponíveis em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>.

e doutorado. Marcelo Paixão (2010) afirma que “se é bem verdade que o acesso à universidade é decisivo em termos da futura inserção profissional dos jovens, o acesso à pós-graduação é determinante para o específico acesso às carreiras ligadas ao meio científico e acadêmico (Paixão, 2010, p.242).

A pesquisa: “Diversidade na Ciência” do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEEMA constata um crescimento na formação de doutoras mulheres, mas também uma dificuldade na progressão da carreira científica, ainda que sejam a maioria com o título de doutorado. Na docência, por exemplo, encontram paridade ou predominância em apenas 34% das áreas. Na área de Ciências Humanas, onde se encontra a educação, 57% das mulheres possuem o título de doutora, mas são só 49% dos docentes permanentes de Programas de Pós-Graduação.

Continuando a análise, utilizando raça/cor para os inscritos no mestrado, é possível constatar que as pessoas negras participam menos do processo em relação às pessoas brancas. A proporção de pessoas negras que se candidatam ao processo seletivo é, em média, 28,55%, enquanto a de pessoas brancas fica em 71,7% do total de inscritos. Esses dados são visíveis no gráfico 3.

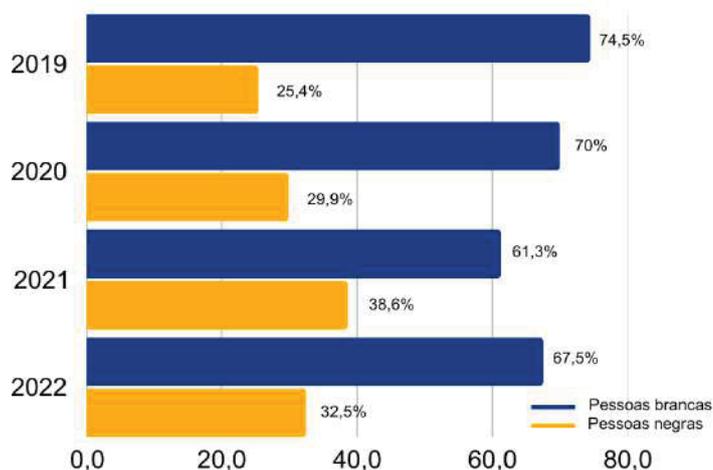
Gráfico 3 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do mestrado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022.



FONTE: A autora (2024)

Em relação ao processo seletivo do doutorado, é possível inferir que a quantidade de pessoas brancas também é maior em todos os anos da série histórica apresentada. As pessoas negras, em média, são 32% do total de inscritos e as pessoas brancas 68,3%. É necessário analisar esses dados com cautela, pois houve uma queda geral do total de inscritos em 2021 e 2022, as porcentagens podem apontar para um cenário melhor do que na etapa do mestrado, porém a proporção de pessoas brancas em relação às pessoas negras candidatas é mais que o dobro em todos os anos analisados.

Gráfico 4 - Distribuição de candidatos e candidatas ao processo seletivo do doutorado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022.



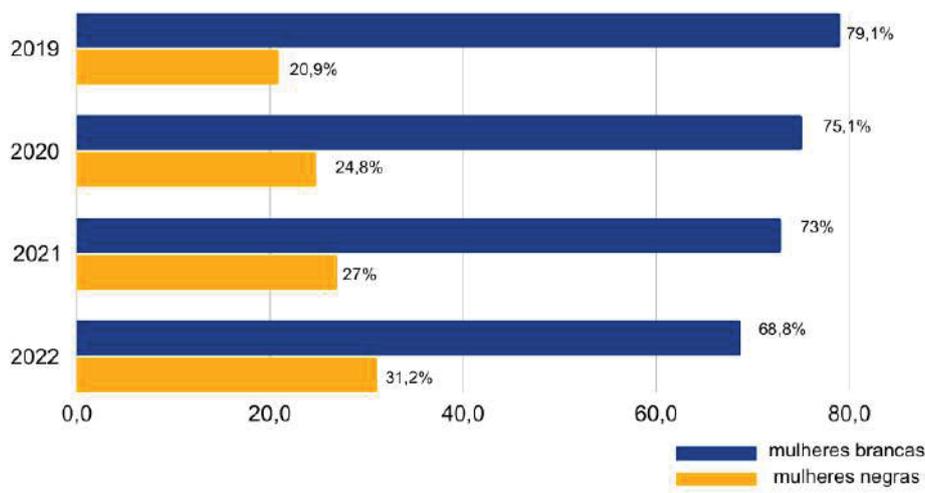
FONTE: A autora (2024).

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEEMA tem publicado uma pesquisa, em 2020, intitulada “Desigualdades raciais na Ciência Brasileira” aponta que 90,1% dos cientistas brasileiros são brancos, enquanto 7,4% são pretos, pardos ou indígenas. Em relação ao gênero, a pesquisa afirma que 67,1% são homens e somente 32,9% são mulheres. Quando fazemos a análise de gênero e raça, temos dados significativos, os homens pretos, pardos e indígenas representam 4,9% enquanto os homens brancos somam 60,9%.

As mulheres negras representam 2,5% das cientistas, enquanto as mulheres brancas representam 29,2%, sendo possível constatar uma “hierarquia que posiciona a parcela de mulheres pretas, pardas ou indígenas na pior colocação” (GEEMA, 2020). Em seguida, analisamos os dados a partir de gênero e raça/cor, de mulheres

autodeclaradas negras no intervalo de tempo proposto, 2019 a 2022. É possível notar um aumento no número de mulheres negras participando do processo seletivo do mestrado, como revela o gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do mestrado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022.

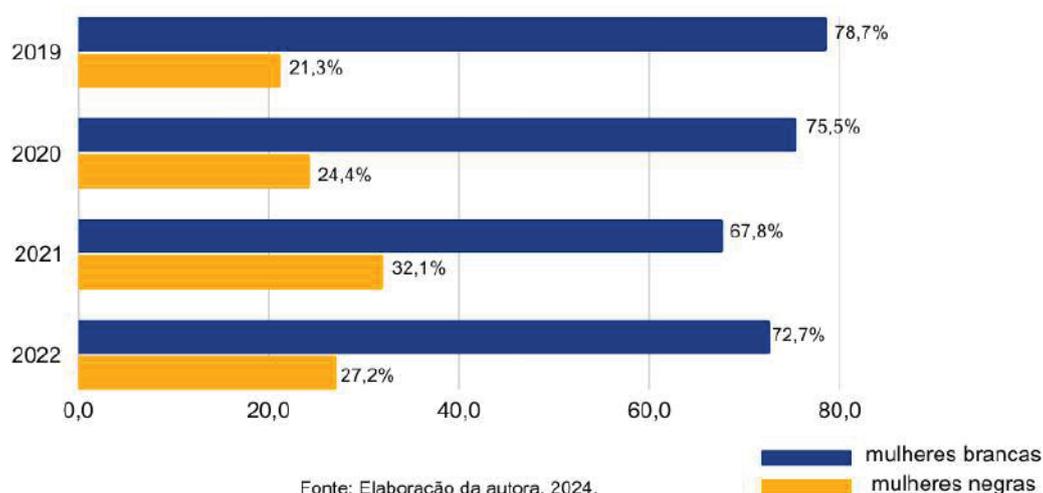


FONTE: A autora (2024).

Quando analisamos os dados referente ao processo seletivo do doutorado, no mesmo período, constatamos que existe um aumento no número de mulheres negras participantes, porém a proporção de mulheres que participam do processo ainda é pequena em comparação às mulheres brancas. O ano de 2022 apresenta queda brusca no número total de mulheres inscritas que pode ser resultado da pandemia de COVID-19, como podemos observar no gráfico 6.

Uma dimensão a ser considerada quando analisamos a trajetória de mulheres é o cuidado com o outro. A pandemia de Covid-19 escancarou esse cenário. De acordo com a pesquisa Sem Parar, da Sempre Viva Organização Feminista (2020), 72% das mulheres perceberam que o cuidado e monitoramento com alguém aumentaram de forma significativa. No período da pandemia, 52% das mulheres negras passaram a ser responsáveis pelo cuidado de outras pessoas.

Gráfico 6 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do doutorado por raça/cor nos anos de 2019 a 2022.



FONTE: A autora (2024).

Comparando o número de candidatas que se inscreveram no processo seletivo do mestrado, nos anos de 2019 a 2022, constatamos que as mulheres brancas participam do processo em maior quantidade que as mulheres negras em todos os anos. Em 2019 as mulheres brancas participaram 277% a mais que as mulheres negras. Em relação ao processo seletivo do doutorado, o cenário se repete, no ano de 2019 esse percentual chegou a 269%. É possível constatar uma diminuição dessa diferença no mestrado, em 2022, porém o número de mulheres brancas candidatas ainda era 121% a mais do que as mulheres negras. No doutorado neste mesmo ano as mulheres brancas representavam 167,5% a mais que as mulheres autodeclaradas negras.

Os dados permitem concluir que as mulheres são as que mais se candidatam ao processo seletivo do mestrado e doutorado. São elas também que possuem maior número de matrículas que os homens. Porém, quando fazemos a análise de raça/cor, constatamos uma grande diferença nos números tanto de tentativa de ingresso quanto de matrículas efetivadas, sendo as mulheres brancas a maioria nos dois casos. Após essa contextualização, nos concentramos no número de mulheres cotistas no processo seletivo e na efetivação da matrícula.

Cabe ressaltar neste momento, que os dados referentes ao discentes de Pós-Graduação no Brasil, com os recortes de raça/cor e gênero necessários para uma

análise mais aprofundada, são incipientes e muitas vezes de difícil acesso. Esse cenário tende a mudar com o Censo da Pós-Graduação *stricto sensu* que foi instituído pela Portaria 99 da Capes, que terá como finalidade “de subsidiar a tomada de decisões e a condução das políticas públicas, especialmente as de ações afirmativas e inclusivas, para o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (Brasil, 2024, n.p.).

3.2 E AS MULHERES NEGRAS COTISTAS NO PPGE/UFPR?

Iniciamos a reflexão sobre as mulheres negras cotistas no Programa de Pós-Graduação em Educação dialogando com Gomes (2017) quando ela destaca a importância do Movimento Negro como educador da sociedade brasileira. Para a autora, ele é o coletivo que constrói identidades e organiza práticas que defendem interesses e expressam vontades. Essas identidades forjadas no Movimento Negro acontecem por meio das interações, dos reconhecimentos recíprocos e das dinâmicas intercambiáveis. Além disso, Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro como sujeito político “produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas e articuladas, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados” (Gomes, 2017, p.47).

Os projetos educativos construídos pelo Movimento Negro brasileiro são emancipatórios, entendendo essa emancipação como transformação social e cultural que esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com suas tensões e contradições. A potencialidade dessas ações terem surgido e continuarem surgindo de um povo que resistiu em contextos de violência e colonialismo aparece também na “capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra ‘em movimento’, com suas contradições, tensões, desafios e lutas consegue imprimir nos vários países da diáspora africana” (Gomes, 2017, p.49).

Sendo assim, confluindo com Gomes (2017) acreditamos que as mulheres negras que optaram pelas Ações Afirmativas de cotas para pessoas negras estão conhecendo e reconhecendo novos significados a partir das movimentações que seus corpos e intelectos negros causam nas dinâmicas dos espaços. Ser uma mulher autodeclarada negra em cursos de mestrado e doutorado pode significar pensar o conhecimento científico por meio de uma “vivência [marcada] da raça em uma

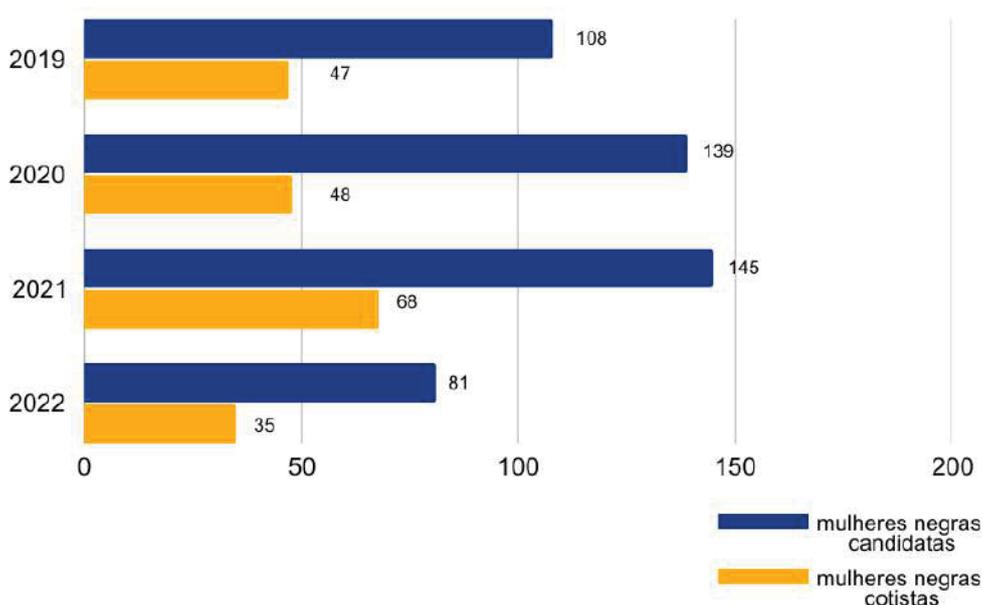
sociedade racializada desde o início da sua conformação social” (Gomes,2017, p.67), uma forma singular de (re)conhecer o mundo, de criação, recriação, produção e potência.

Além disso, Gomes (2017) chama atenção para o saber identitário como um dos saberes produzidos pelo Movimento Negro, principalmente no contexto das Ações Afirmativas. É possível notar um aumento do debate sobre quem é negro e quem não é no Brasil a partir dessas políticas. Pessoas e coletivos discursam sobre a experiência de ser negro, sobre apropriação cultural, colorismo, racismo, cabelo crespo, violência contra mulheres negras, entre outros assuntos. Nos cenários *online* e *offline*, nas cenas públicas e políticas surgem indivíduos e coletivos afirmando a identidade negra de forma positiva, nas artes, na literatura e na universidade.

Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes constituídos. [...] O Movimento Negro tem conseguido expandir a política da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisibilizadas (Gomes, 2017, p.71).

Nesse cenário de expansão da discussão sobre raça e identidade, analisamos os dados das mulheres negras que optaram pelas cotas no processo seletivo de mestrado e doutorado em Educação da UFPR. No gráfico 7, estão os dados relacionados às candidatas que tentaram o processo seletivo do mestrado, entre os anos de 2019 e 2022. Houve um aumento no número de candidatas autodeclaradas negras até o ano de 2021. Porém, no processo seletivo de 2022 constata-se uma queda geral no número de pessoas inscritas e conseqüentemente de mulheres autodeclaradas negras. Esta queda pode estar atrelada a pandemia de COVID-19.

Gráfico 7 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do mestrado que optaram por cotas raciais nos anos de 2019 a 2022.

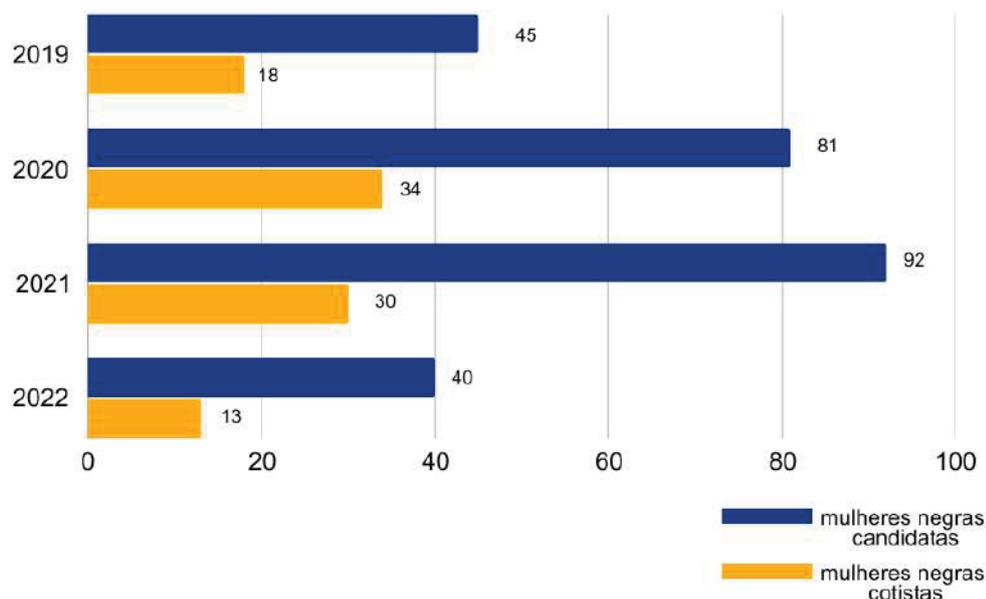


FONTE: A autora (2024).

No processo seletivo do mestrado, analisamos o número de mulheres negras cotistas em relação ao total de candidatas negras. A média de mulheres autodeclaradas negras que optaram pelas cotas raciais ficou em torno de 42%. O ano de 2021 apresenta um aumento considerável, sendo 46,7% das discentes autodeclaradas negras que optaram pela reserva de vagas.

Na etapa do doutorado o número de pessoas inscritas diminuiu de modo geral. Verifica-se, entretanto, uma queda no número de mulheres negras que optaram pelas cotas nos anos analisados, o ano de 2022 é o que apresenta a menor porcentagem, 32,5%. Em média, entre 2019 e 2022, 36,8% das mulheres negras que se candidataram à etapa do doutorado escolheram concorrer por cotas raciais.

Gráfico 8 - Distribuição de candidatas ao processo seletivo do doutorado que optaram por cotas raciais nos anos de 2019 a 2022.



FONTE: A autora (2024).

Quando relacionamos o número total de candidatas negras, daquelas que optaram por cotas raciais e o número de mulheres negras matriculadas, temos um cenário interessante. Dos 42% de mulheres negras que optaram pelas cotas raciais, no período analisado, apenas 14,28% efetivaram a matrícula. No doutorado, no mesmo período, das 36,8% das mulheres autodeclaradas negras que optaram pelas cotas, apenas 18,53% se matricularam.

Em relação a matrícula de mulheres negras cotistas e não cotistas os números apresentam contextos diferentes para o mestrado e o doutorado. No mestrado em 2019 o número de matrículas foi de 16 para cotistas e 16 para não cotistas. Em 2020, 17 mulheres negras se matricularam sendo 6 cotistas e 11 na ampla concorrência. Em 2021 houve 18 mulheres negras matriculadas no total, sendo 11 cotistas para pessoas negras, 1 mulher negra na reserva de vagas para quilombolas, 1 para reserva de vagas de servidora da universidade e 5 na ampla concorrência. Por fim, em 2022, houve apenas 7 mulheres negras matriculadas, sendo 4 cotistas para pessoas negras, 1 para reserva de vaga para pessoas trans e 2 mulheres negras na ampla concorrência.

Já no doutorado, em 2019, 7 mulheres negras se matricularam, sendo 5 cotistas. Em 2020, 8 mulheres negras se matricularam, dessas 3 cotistas e 5 na ampla concorrência. Em 2021, o total de mulheres negras matriculadas foi 11, dessas 2 na

reserva de vagas para pessoas negras, 1 na cota para pessoas surdas e 8 na ampla concorrência. É possível inferir que somente em 2019 as mulheres negras cotistas se matricularam em maior número no doutorado.

A proporção de mulheres negras que optaram pelas cotas raciais na etapa do doutorado apresentou uma queda de aproximadamente 40% de 2019 para 2020 e de 2020 para 2021 uma queda de aproximadamente 33%, mesmo com um aumento nos números absolutos de candidatas autodeclaradas negras. Analisando os dados de outro ângulo podemos afirmar que tanto no mestrado quanto no doutorado o número de mulheres autodeclaradas negras que optaram por não utilizar as cotas é mais da metade das candidatas inscritas. Estes dados nos levam a uma série de questionamentos. Por que essas mulheres se autodeclararam, mas não optaram pelas cotas?

O desconhecimento ou a pouca familiaridade com o processo burocrático de autodeclaração e banca de verificação podem inibir essas mulheres? Essa decisão perpassaria o próprio processo de compreensão do seu pertencimento racial? Sendo que no contexto brasileiro a negação da identidade étnico-racial das pessoas negras foi algo intensamente naturalizado. Neusa Santos Souza (2021) chama atenção para o ‘figurino branco’ que as pessoas negras precisam vestir para adquirir inserção e aceitação social, o custo emocional é muito alto e resulta em uma dupla negação de si mesmo, enquanto sujeito/corpo e enquanto pertencente a um grupo social específico. Souza (2021) continua confirmando que muitas vezes a saída escolhida é a ascensão individual, que acaba por confirmar a regra, pois seu êxito não modifica ou reavalia as possibilidades dos negros enquanto grupo, a história da ascensão social negra no Brasil “é a história de uma identidade renunciada, em atenção as circunstâncias, que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade da sua negação” (Santos, 2021, p. 53).

Ou já iniciado o processo de reconhecimento da sua própria identidade, uma vez que essas mulheres se autodeclaram como negras, seriam os discursos sobre as ações afirmativas que fazem diferença na opção por usá-las? São muitos os argumentos para questionar as Políticas de Ações afirmativas, principalmente as cotas, um deles é o suposto declínio da qualidade da universidade com a flexibilização das seleções meritocráticas, outro é a possível estigmatização dos membros dos

grupos destinatários das cotas pelos grupos dominantes, tendo assim a perpetuação da inferioridade da população negra ao invés da sua integração. Lívia Sant'anna Vaz (2022) argumenta, porém que a discriminação e a estigmatização são efeitos do racismo e da não aplicação das políticas afirmativas.

Apesar do debate de raça e identidade ter maior visibilidade em nossa sociedade, as cotas raciais ainda geram controvérsias, mesmo depois de muitos anos de implementação na graduação, por exemplo. No polêmico processo de debate público sobre as cotas raciais algumas narrativas se consolidaram no senso comum. Exemplos disso são: a narrativa de que as cotas diminuiriam as vagas para as pessoas brancas, diminuindo assim a oportunidade de acesso aos cursos desejados, o discurso comumente divulgado de que o processo seletivo é facilitado quando se opta pelas cotas raciais e a presunção da falta de capacidade intelectual da população negra, esse último se apresentando de uma forma velada.

Essas narrativas se arranjam com a ideia de meritocracia fortemente difundida na sociedade brasileira, segundo a autora Lívia Sant'anna Vaz (2022),

a partir da máxima 'a cada um/a segundo os seus méritos' são consideradas/os iguais - e, portanto, tratadas/os em igual medida - aquelas/es que demonstrem *igual merecimento*. Ao invés da aquisição a partir da origem ou nascimento - fatores que decorrem da mera sorte ou acaso do destino -, as recompensas seriam atribuídas conforme o desempenho de cada indivíduo. As desigualdades que resultam da meritocracia seriam, então, plenamente justificáveis e compatíveis com o funcionamento das sociedades democráticas, pois fruto das diferenças de esforços e capacidades de cada pessoa (Vaz, 2022, p.61).

Em uma sociedade baseada no mérito individual deveria haver uma grande mobilidade social, já que haveria maior possibilidade de mudanças em posições sociais, o que não ocorre no Brasil, os dados de transferência de renda intergeracional, de rendimentos e salários, os dados de escolaridade e analfabetismo, as porcentagens da população negra no mercado de trabalho, revelam que a meritocracia brasileira é racializada. Vaz (2022) afirma que

o monopólio do merecimento branco coincide, ainda, com o domínio das regras da corrida meritocrática, já que a elite branca brasileira detém não apenas o privilégio no acesso aos recursos e status necessários para garantir o seu mérito, como também o poder de definir o próprio mérito (Vaz, 2022, p.71).

Dessa forma, a ideia do mérito individual perpassa o imaginário coletivo, dificultando a compreensão da necessidade e funcionamento das Políticas de Ações Afirmativas. O contexto em que a sociedade brasileira foi formada, a partir do período da escravização e de outros movimentos históricos como a eugenia, a ideia de embranquecimento da população e a meritocracia largamente difundida contribui para que pessoas negras, mulheres nesse caso, se autodeclarem negras, mas optem por não participarem da reserva de vagas.

A ideia de meritocracia intensamente difundida na nossa sociedade teria algum peso na decisão de não optar pelas cotas raciais? Talvez o entendimento de uma maior chance de ingresso pela ampla concorrência? A própria compreensão da Política de Ações Afirmativas pode aparecer como ponto de reflexão nessa decisão. Esses questionamentos não serão respondidos por esta pesquisa, mas aparecem como pontos de interesse para futuros estudos.

Outro aspecto importante que os dados revelam é que as mulheres negras possuem uma tendência a se concentrarem na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (DDDS). Na tabela 3 é possível visualizar a presença de mulheres negras cotistas em maior número na Linha de Diversidade em todos os anos, exceto 2022.

Tabela 3 - Distribuição de mulheres negras cotistas no mestrado por Linha de Pesquisa do PPGE/UFPR entre 2019-2022

Ano	Total de Mulheres	Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação (%)	Políticas Educacionais (%)	Processos Psicológicos em Processos Educacionais (%)	Linguagem, Corpo e Estética na Educação (%)	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (%)	Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (%)	História e Historiografia da Educação (%)
2019	8	50.00	37.50	12.50	-	-	-	-
2020	6	33.33	16.67	16.67	16.67	16.67	-	-
2021	11	36.36	18.18	18.18	-	-	18.18	9.09
2022	4	25.00	25.00	-	-	-	-	50.00

FONTE: A autora (2024)

Na etapa do doutorado, os dados revelam uma concentração ainda maior de mulheres negras cotistas na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação. Em 2021, todas as cotistas matriculadas no Programa estão nesta Linha. A ausência de mulheres negras cotistas em algumas Linhas de Pesquisas chama atenção mesmo sendo possível a presença de mulheres negras que tenham sido aprovadas e matriculadas em ampla concorrência.

É necessário refletir sobre os motivos pelos quais algumas Linhas de Pesquisas não têm admitido nenhuma mulher negra cotista desde a aprovação da reserva de vagas para pessoas negras pelo Colegiado em 2019. Os dados revelam um pequeno número de homens negros matriculados por cotas no mesmo período, exemplo da Linha de Políticas que admitiu apenas um aluno negro cotista no doutorado entre 2019 e 2022.

Tabela 4 - Distribuição de mulheres negras cotistas no doutorado por Linha de Pesquisa do PPGE/UFPR entre 2019-2022

Ano	Total de Mulheres	Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação (%)	Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (%)	Linguagem, Corpo e Estética na Educação (%)	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (%)	Políticas Educacionais (%)	Processos Psicológicos em Processos Educacionais (%)	História e Historiografia da Educação (%)
2019	5	60.00	20.00	20.00	-	-	-	-
2020	3	66.67	-	-	33.33	-	-	-
2021	2	100.00	-	-	-	-	-	-
2022	4	50.00	25.00	-	25.00	-	-	-

FONTE: A autora (2024)

Muitas reflexões podem ser feitas a partir desses dados, por que as mulheres negras cotistas escolhem a DDDS como linha de pesquisa? A maioria das mulheres negras pesquisa essas temáticas? Ou existe algum outro fator que é considerado nessa escolha? Elas se sentem mais familiarizadas ou acolhidas nesse espaço que muito provavelmente fará a discussão de raça e gênero? O corpo docente que possui professoras e professores negros causa identificação?

É possível refletir sobre essas indagações a partir de Maria Beatriz do Nascimento (2021) que afirma serem numerosas as formas de resistência que o povo negro construiu/constrói na luta de preservar sua identidade pessoal e histórica. O quilombo é uma dessas formas de resistência, para Nascimento (2021) ele

representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema ao qual os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (Nascimento, 2021, p. 161).

Sendo assim, seria possível pensar na preferência das mulheres negras pela linha DDDS nessa perspectiva? Da criação de um quilombo acadêmico, tendo como intuito a “recuperação de nossa identidade, de nossa ancestralidade, de ser no mundo adverso” (Nascimento, 2021, p. 234). Para a autora, quilombo é o ser, é memória e história. Dessa forma, as redes de pessoas negras, principalmente mulheres negras, podem fortalecer e revigorar essas pessoas, “fazendo-nos lembrar hoje que o quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós (Nascimento, 2021, p.235).

Podemos então, conjecturar que a Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação é importante lugar físico e simbólico para os alunos e alunas negras presentes na Pós-Graduação em Educação. Concentrando a maioria dos/as estudantes negros/as, a maioria dos/as estudantes cotistas raciais e a maioria das discussões relacionadas a raça e gênero do PPGE/UFPR se configura como espaço essencial na trajetória destes estudantes.

A Linha DDDS é então possibilidade para pessoas negras, aqui em específico mulheres, de conhecer “novos conhecimentos sobre nossas próprias experiências” (Collins, 2019, p.434). Quando fazemos pesquisa sobre grupos historicamente subordinados, quando trocamos experiências com outras mulheres negras, quando produzimos conhecimento do nosso ponto de vista particular como grupo, estamos ativando “epistemologias que põem em questão o conhecimento vigente e nos permitem definir nossas realidades em nossos próprios termos” (Collins, 2019, p.434).

Além disso, a Linha DDS pode ser vista como um “espaço social específico para a análise dos pontos de conexão entre diferentes epistemologias” (Collins, 2019, p.430), ou seja, compartilhando conhecimento com outros grupos, a partir de suas

abordagens epistemológicas próprias, reconhecemos nosso conhecimento e ponto de vista como inacabados. Assim, somos mais capazes de considerar o ponto de vista dos demais, sem deixar de lado o nosso nem suprimir as perspectivas de outros grupos.

A rede de mulheres negras que pode ser construída nesta linha de pesquisa auxilia na valorização e reconhecimento de identidade destas mulheres. Collins (2019) afirma que abordagens dialéticas “ênfatizam a importância do conhecimento no desenvolvimento de pontos de vista autodefinidos, baseados em grupos que, por sua vez, possam fomentar o tipo de solidariedade de grupo necessária para resistir às opressões” (Collins, 2019, p.436). A produção de conhecimento de alunas negras na Linha DDDS pode questionar a forma como os processos e grupos dominantes validam determinados conhecimentos. Segundo Collins (2019),

a existência de um ponto de vista autodefinido pelas mulheres negras, que utiliza a epistemologia feminista negra, põe em questão o conteúdo atualmente reconhecido como verdade, ao mesmo tempo que questiona os processos que permitiram chegar a essa verdade (Collins, 2019, p.432).

Apesar de toda essa potencialidade, é necessário cautela ao analisar a presença de mulheres negras na Linha DDDS. As narrativas das interlocutoras nos revelam questões relacionadas à discussão de raça/cor e gênero mesmo dentro de uma Linha que se propõe a discutir os processos educacionais relacionados aos campos epistemológicos da diversidade, diferença e desigualdade. Podemos refletir sobre o grupo de professores/as que orientam alunos e alunas cotistas (que muitas vezes se repete), os autores e autoras utilizados como base teórica, a discussão interseccional nas disciplinas obrigatórias, episódios de racismo e discriminação entre outras que se apresentam como desafios para a própria Linha.

As questões levantadas são interessantes para compreender de forma mais aprofundada e completa o perfil das discentes negras cotistas do PPGE/UFPR e a importância da Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação no entendimento e na efetivação das Ações Afirmativas com objetivo de aprimorar o processo. As respostas para essas perguntas podem contribuir para pensar a trajetória, permanência e conclusão dessas mulheres na Pós-Graduação. Além disso, a potencialidade das produções acadêmicas de mulheres negras, devido

ao seu ponto de vista particular, pode contribuir de forma profunda para o espaço científico da Pós-Graduação.

Na próxima seção apresentaremos de forma detalhada as interlocutoras e as análises feitas a partir das rodas de conversa que objetivaram investigar a trajetória de mulheres negras cotistas do PPGE/UFPR. O intuito é por meio dos relatos relacionar as experiências dessas mulheres enquanto discentes cotistas em um Programa de Pós-Graduação com a construção de suas identidades como pesquisadoras negras.

3.3 QUEM QUER FALAR? PESQUISADORAS NEGRAS DO PPGE/UFPR

Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais – CEP/CHS da UFPR, com CAAE nº: 76662423.00000.0214, aprovada pelo Parecer 6.897.525 em junho de 2024. O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa articulando as escrituras e as narrativas autobiográficas de mulheres negras discentes da Pós-Graduação. A pesquisa qualitativa se estrutura na intenção de “compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (Clandinin e Connelly, 2011) partindo da compreensão das histórias vividas e narradas.

Convergindo com Gloria Ladson-Billings (2008) e Collins (2019), a base teórica para a metodologia desta pesquisa é a epistemologista feminista negra e leva em consideração seus princípios: 1) a experiência concreta como validação do conhecimento, 2) o uso do diálogo, 3) a ética do cuidar e 4) a responsabilidade individual.

O primeiro se relaciona com a experiência concreta em ser uma mulher negra, Collins (2019) afirma que essas mulheres negras possuem sabedoria e conhecimento, “viver como uma mulher negra exige sabedoria, pois o conhecimento sobre as dinâmicas das opressões interseccionais foi essencial para a sobrevivência das mulheres negras” (Collins, 2019, p.464). A maioria das mulheres negras utilizam a experiência como critério de validação “os indivíduos que viveram as experiências nas quais se dizem especialistas são mais críveis e confiáveis que aqueles que apenas leram ou pensaram a respeito delas” (Collins, 2019, p.464). No contexto desta

pesquisa se torna importante que as mulheres negras sejam protagonistas das suas narrativas, que saiam do lugar de objetos de pesquisa para interlocutoras e produtoras de conhecimento. Como nos lembra Kilomba (2019) “somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, somos quem narra, somos autores/as e autoridade da nossa própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 238).

O segundo princípio é o uso do diálogo, prezamos pelo diálogo horizontal. De acordo com hooks (2019), o “diálogo implica uma conversa entre dois sujeitos, não um discurso de sujeito e objeto. É um discurso humanizador, que confronta e resiste à dominação” (hooks, 2019, p.131). É importante dialogar com Kilomba (2019), quando reflete sobre o texto “Pode a subalterna falar?” de Gayatri C. Spivak (1995), quando aponta para a “dificuldade de falar dentro do regime repressivo do colonialismo e racismo” (Kilomba, 2019, p. 47). As discentes cotistas do PPGE/UFPR demonstraram consciência da importância das suas vozes. Essas dimensões do diálogo e do falar serão abordadas nas análises.

A ética do cuidar se refere ao fato de que as ideias não podem ser dissociadas dos indivíduos que as criam e compartilham. A singularidade individual tem muita importância nesta dimensão da epistemologista feminista negra porque cada pessoa é expressão única de um poder ou energia comum. (Collins, 2019). Para Collins (2019), a “ética do cuidar sugere que a expressividade pessoal, as emoções e a empatia são centrais para o processo de validação do conhecimento” (Collins, 2019, p.473). As interlocutoras desta pesquisa expressaram essa ética ao se preocuparem com outras mulheres negras dentro e fora da universidade.

Por fim, a responsabilidade individual está relacionada a posições bem definidas que pessoas negras possuem e sobre a responsabilidade de argumentação em favor da validade destes argumentos. Segundo Collins (2019),

as pessoas devem não apenas desenvolver reivindicações de conhecimento por meio do diálogo e apresentá-las em um estilo que comprove sua preocupação com as ideias, como também se mostrar responsáveis em relação a suas reivindicações de conhecimento (Collins, 2019, p. 476).

Dessa forma, as avaliações de reivindicações de conhecimento consideram de forma simultânea o caráter, valores e ética da pessoa. Collins (2019) afirma que diante desta lógica, investigar o ponto de vista de um indivíduo é interessante, uma vez que

as pessoas negras têm tendência a acreditar “que todas as opiniões expressas e todas as medidas tomadas derivam de um conjunto central de crenças fundamentais que só podem ser pessoais” (Collins, 2019, 476). Essa responsabilidade individual aparece nas conversas com as interlocutoras a partir da relação que elas estabelecem entre seu pertencimento racial e o espaço da universidade.

Para encontrar as interlocutoras desta pesquisa, enviamos um formulário, criado no *Google Forms*, para a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação no dia 25 de julho de 2023 com o pedido de divulgação da pesquisa para todos/as os/as discentes matriculados. O e-mail divulgado, no mesmo dia, continha informações sobre a pesquisa e o perfil procurado para o diálogo: mulheres autodeclaradas pretas ou pardas que optaram pelo ingresso por meio das cotas para pessoas negras. As perguntas do formulário, que estão no anexo II desta pesquisa, foram divididas em duas partes, a primeira tinha questões sobre os dados pessoais e a segunda sobre o percurso acadêmico.

Recorremos mais uma vez aos tambores, utilizamos o Correio Nagô para que o formulário chegasse ao maior número de discentes negras possíveis. Foi enviada uma mensagem pelo *WhatsApp* para algumas colegas discentes do mestrado e do doutorado, no Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá, no Grupo de discentes da Pós-Graduação em Educação, no Grupo de discentes da Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação e para a presidente da Representação Discente do PPGE/UFPR.

A mensagem dizia

Oi pessoal! Sou Ranna, orientanda da professora Lucimar Rosa Dias, na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Estou aqui para pedir uma ajuda com nossa pesquisa de mestrado. A pesquisa intitulada: “Mulheres negras cotistas no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação na Universidade Federal do Paraná”, tem como objetivo: investigar trajetórias de mulheres negras cotistas discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná, no período de 2017 a 2023, e como constituem a identidade de pesquisadoras. Então convido você, mulher negra cotista, para participar da nossa pesquisa. Acesse pelo link abaixo: <https://forms.gle/YafURLov35CRxGq8>. Se você conhece alguma mulher negra cotista discente do Programa compartilhe com ela!! Obrigada! (Almeida, 2024, n.p).

Dez mulheres responderam ao questionário, sendo cinco autodeclaradas pretas, quatro pardas e uma branca, a pergunta utilizou as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a autodeclaração, sendo elas: preta, parda, amarela, branca e indígena. Em relação ao ingresso por cotas, duas não optaram pelo ingresso nessa modalidade e oito entraram no Programa de Pós-Graduação por meio da reserva de vagas para pessoas negras. Fizemos então o filtro desses dois critérios juntos para encontrar as possíveis interlocutoras: mulheres autodeclaradas negras e que optaram por cotas para o ingresso no PPGE/UFPR, tendo como resultado oito mulheres.

Na tabela 5 a seguir, é possível visualizar as Linhas de Pesquisas e a etapa que essas mulheres estão inseridas. Esses dados se assemelham aos dados apresentados na seção anterior em que há uma tendência de concentração de mulheres negras cotistas na Linha DDDS.

Tabela 5 - Distribuição das interlocutoras por etapa e Linha de Pesquisa.

Número de Mulheres	Nível de Formação	Linha de Pesquisa
1	Doutorado	Políticas Educacionais
1	Doutorado	Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação (DDDS)
1	Mestrado	Processos Psicológicos em Processos Educacionais
1	Mestrado	Políticas Educacionais
1	Mestrado	Linguagens, Corpo e Estética na Educação
3	Mestrado	Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação (DDDS)

FONTE: A Autora (2024).

Optamos por fazer conversas individuais utilizando como critério de escolha para o doutorado: estar em linhas de pesquisas diferentes, uma no começo do percurso e outra no final. Para o mestrado optamos por conversar com mulheres de linhas de pesquisa diferentes das mulheres do doutorado, com objetivo de fazer um panorama abrangendo o máximo de linhas de pesquisa possível. Esse filtro resultou em duas mulheres que estão no final do primeiro ano do curso. Dessa maneira, nossa pesquisa analisou a trajetória de mulheres negras em quatro das sete linhas de pesquisa do PPGE/UFPR, abrangendo mestrado e doutorado.

Para encerrar as conversas sobre as trajetórias destas mulheres será realizada uma Oficina chamada Autoetnografia: Memórias e Afetos. Esta oficina foi idealizada e elaborada por Valéria Pereira da Silva (2022) no âmbito de sua pesquisa de mestrado. Possui fundamento no Feminismo Negro e utiliza a autoetnografia como ferramenta para disparar as reflexões e discussões sobre relações étnico-raciais.

De acordo com Dias et al. (2021),

as oficinas têm se mostrado uma estratégia pedagógica muito poderosa para a disseminação de informações e que por meio do diálogo produz rachaduras na naturalização de perspectivas racistas tão fortemente presentes nas nossas percepções sobre as questões raciais intermediadas por uma linguagem lúdica (Dias *et.al*, 2022, p.307).

A oficina é a possibilidade de colocar em prática o conceito de escrevivências de Evaristo (2020). “Essa valorização da conexão e do uso do diálogo como critérios de adequação metodológica tem raízes africanas” (Collins, 2019, p. 469). O diálogo permite a interação, o compartilhar experiências, escutar e falar. E este é “o requisito fundamental dessa rede interativa” (Collins, 2019, p. 470).

As redes construídas por mulheres negras “tendem a fundamentar suas premissas epistemológicas em metáforas que sugerem encontrar uma voz, falar e escuta” (Collins, 2019, p. 472). O diálogo, de acordo com Collins (2019), faz parte dos princípios da epistemologia feminista negra. E é importante na validação de conhecimento, “para as mulheres negras, é raro que novas reivindicações de conhecimento sejam elaboradas de maneira isolada de outros indivíduos, e em geral são desenvolvidas em diálogos com outros membros da comunidade” (Collins, 2019, p.469).

A oficina pode auxiliar na construção de redes de mulheres negras. Segundo Collins (2019), o diálogo pode criar espaços seguros de voz. A autora afirma que “essa esfera de discurso relativamente seguro, embora restrita, é uma condição necessária para a resistência das mulheres negras” (Collins, 2019, p. 205).

Refletindo sobre o conhecimento como dimensão de resistência e a criação de grupos de mulheres negras, Collins (2019) afirma que:

a formação desse tipo de coalizão exige diálogos simultâneos, se não prévios, entre as intelectuais negras e no interior da comunidade ampla de

mulheres afroamericanas. Investigar os temas comuns do ponto de vista das mulheres negras é um primeiro passo importante. Além disso, encontrar maneiras de lidar com as dissidências internas é especialmente importante para construir as comunidades intelectuais das mulheres negras (Collins, 2019, p. 94).

Dessa forma, as conversas são aqui utilizadas como metodologia de pesquisa. De acordo com Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2018), a conversa possui a potencialidade de desestabilizar relações de poder verticalizadas entre a pesquisadora e a interlocutora. A conversa pressupõe o circular da palavra, sem apagar os conflitos e tensões entre diferentes modos de pensar. Esse encontro com outro, por meio do diálogo, nos instiga a viver a experiência da alteridade.

Esse colocar-se no lugar do outro permite encontros e desencontros. São muitas possibilidades de aproximação e distanciamentos. A conversa se caracteriza como uma metodologia de devir a pesquisa, o encontro, a troca. Pois, não é possível prever as questões que surgirão. Para Ribeiro, Souza e Sampaio (2018),

a conversa é talvez de alguma maneira e em alguma medida a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro, com o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p.36).

Os mesmos autores argumentam que neste movimento de diálogo, é possível repensar o próprio ato de investigar. Tomando como referência a abertura ao outro, o pensar junto, os questionamentos sobre a própria ação investigativa e sobre as nossas próprias concepções nos permite uma metodologia “que assume, desde sempre, que os dados ensinam” (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p.37).

As narrativas permeiam todas as relações humanas, são elas então que possibilitam e potencializam o trabalho. A linguagem tem papel fundamental na constituição dos sujeitos, e assim as narrativas são como portos de passagem. As conversas compreendem os estudos do cotidiano, não são então coisas que se fazem e sim coisas em que se entram (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018).

Concordando com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) acreditamos nas conversas como redes, sobretudo como “*espaçotempo* de interações dialógicas que tornam possíveis as negociações de sentido e que, por isso, podem contribuir para

interrogar sentidos hegemônicos e para a produção de outros novos saberes e sentidos” (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p.129). Os autores reafirmam que “as conversas como metodologia de pesquisa e formação parece nos permitir ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos [...], sobretudo com os saberes docentes” (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p.129).

O compartilhar da conversa muito nos interessa. Acreditamos na potencialidade do compartilhar, assim como Isabella Rosado Nunes (2020), que crê que escrever, falando da Evaristo (2020), “fomenta naquele que lê o desejo de escrever a própria história e compartilhar com os seus, dialogando com outros interlocutores, criando assim um entrelaçar de vozes, sentidos e de elaboração do nosso ‘viver–existir’ ” (Nunes, 2020, p.253).

Ao conduzir conversas com nossas interlocutoras e propiciar um espaço de compartilhamento estamos abrindo um caminho de possibilidades para aqueles que serão afetados por esse compartilhar. Pois concordamos que

ao compartilharmos uma experiência, retiramo-la de seu lugar fixo para entregá-la ao mundo e, não sendo mais apenas nossa, ela ganha milhares de outras narrativas possíveis, milhares de tons, milhares de possibilidades. Uma pesquisa sempre será apenas uma ou algumas dessas possibilidades, mas a sua leitura por outros sujeitos será uma porta aberta para o infinito (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p.106).

Assim, depois de analisadas as respostas e escolhidas as interlocutoras conforme os critérios expostos, entramos em contato com as quatro mulheres pelo *WhatsApp*. A mensagem foi enviada para todas no dia 15 de outubro de 2024 com o seguinte conteúdo:

Olá, me chamo Ranna Emanuelle Almeida, sou mestranda na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação, orientada pela professora Lucimar Rosa Dias. Envio essa mensagem, pois você respondeu um formulário aceitando participar da pesquisa "Mulheres negras cotistas na Pós-Graduação em Educação da UFPR". A pesquisa será composta por rodas de conversa coletivas sobre a sua trajetória acadêmica na Pós-Graduação e acontecerão no Campus Rebouças. Gostaria de combinar o melhor dia e horário para que possamos nos encontrar. Obrigada!

As respostas foram rápidas e três conversas marcadas para a semana do dia 21 a 25 de outubro de 2024. Uma aconteceu no dia 01 de novembro de 2024. Três conversas aconteceram no Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, na sala do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e duraram aproximadamente 1 hora cada. Uma das conversas aconteceu em um café próximo à Reitoria da Universidade Federal do Paraná devido a logística e disponibilidade da interlocutora.

A conversa teve como fio condutor um roteiro, que consta no anexo III desta pesquisa, que abordou questões relacionadas à percepção e impacto das cotas raciais no percurso acadêmico das discentes, a passagem da graduação para a Pós-Graduação, os desafios e as oportunidades do processo seletivo, a integração com o ambiente do Programa depois da matrícula, as disciplinas e as discussões de raça e gênero em sua linha de pesquisa, a construção da sua identidade de pesquisadora negra, a relação da sua produção, a sua percepção como uma intelectual negra, a troca com outras pesquisadoras negras, entre outros temas.

Preparamos o ambiente onde aconteceram as conversas, com tecidos africanos estampados e livros com temática das relações étnico-raciais e ações afirmativas. Essa ação se dá pela importância da construção de significados culturais a partir de objetos e contextos. O conceito de artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira (ACMAB) de Marlina Oliveira Schiessl (2023) nos ajuda a justificar essa prática. Para Schiessl (2023) os ACMAB

todo elemento que resgate e fortaleça a história e cultura Africana e Afro-Brasileira que circula ou que possa vir circular na Educação Infantil, de modo material e imaterial, quer sejam brinquedos, brincadeiras, literatura, esculturas, festas, quer sejam, jogos cantados, músicas e danças advindas do rezo, do culto ao sagrado e/ou da religiosidade, histórias de vida de personalidades negras, alimentos, as plantas medicinais, chás, dentre tantos outros (Schiessl, 2023, p. 49).

Dessa forma, o espaço preparado com ACMAB reforça a intenção de construir um senso de familiaridade e pertencimento. E também da materialidade física na efetivação da valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana e suas influências em nossa cultura brasileira. Essa materialidade expressa nos objetos escolhidos para compor o ambiente ressalta também elementos que remetem ao conhecimento que mulheres negras produzem desde os tempos da colonização.

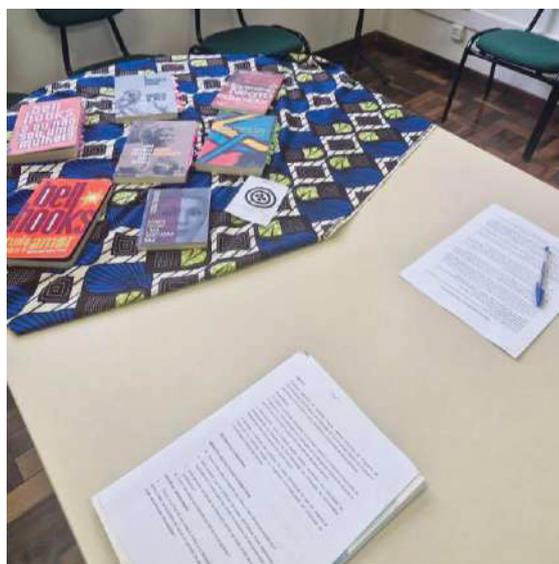
Tecidos e livros em uma rede tecida por mulheres negras que compreendem o conhecimento e a educação como caminho possível de libertação.

Figura 2 - Mesa arrumada para conversa dia 21 de out. 2024



FONTE: A autora (2024)

Figura 3 - Mesa arrumada para conversa dia 23 de out. 2024



FONTE: A autora (2024)

As interlocutoras desta pesquisa optaram por não serem identificadas, desta forma, elas próprias escolheram como serão chamadas. As mulheres negras cotistas

que cursam o mestrado serão chamadas de Dendê e Juliana. As que estão doutorandas serão chamadas de Maria e Monifa.

Dendê é uma mulher autodeclarada parda, cisgênera e heterossexual. Possui 34 anos e não tem filhos. Sua formação inicial é pedagogia e trabalha como professora na rede municipal de educação de Curitiba. Está matriculada na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (Licores) e sua pesquisa versa sobre letramento literário e educação antirracista. Está no final do primeiro ano do curso, apontou como maior dificuldade de acesso a elaboração do projeto de pesquisa e de permanência necessidade em conciliar a rotina de estudos com o trabalho.

Juliana é também autodeclarada parda, possui 25 anos, não possui filhos, é heterossexual e cisgênera. Sua formação inicial é pedagogia e é professora na rede municipal de educação de Curitiba. Desenvolve sua pesquisa na Linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e não está relacionada com as relações étnico-raciais. Encontra-se terminando o primeiro ano de curso, considera como maior dificuldade de acesso à Pós-Graduação a elaboração do projeto de pesquisa e de permanência conciliar rotina de trabalho e estudo.

Maria é doutoranda da Linha de Políticas Públicas, autodeclarada preta, possui 25 anos, cisgênera, heterossexual, sem filhos. Sua formação inicial é pedagogia, seu tema no mestrado girou em torno de Educação do Campo e Planos Municipais de Educação. Está no final do primeiro ano de curso. Sua maior dificuldade no processo seletivo foram as publicações e currículo Lattes e para permanecer estão sendo leituras das disciplinas e dificuldades financeiras.

Monifa é uma mulher autodeclarada preta, cisgênera, heterossexual, tem 52 anos e um filho. Tem sua formação inicial em Pedagogia e Letras - Português Espanhol. Está matriculada na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sua pesquisa do mestrado foi sobre literatura infantil e relações étnico-raciais. Está no último ano do doutorado e não teve dificuldades de acesso ao Programa, mas aponta dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com os estudos e as dificuldades financeiras.

As conversas foram gravadas com a ferramenta de gravador de áudio do tablet e transcritas por meio do site *TurboScribe* que utiliza inteligência artificial para acelerar

o processo. As transcrições e os arquivos carregados são criptografados e somente as pesquisadoras possuem acesso.

As conversas foram analisadas por meio da Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS) desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá. A ACNAS e o Grupo serão descritos e aprofundados no próximo tópico.

3.4 ACNAS E A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE MULHERES NEGRAS

Para iniciar a reflexão sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, é necessário refletir sobre o que significa ser uma mulher negra produzindo conhecimento em uma estrutura como a universidade. hooks (1995) apresenta uma definição de intelectual que vale a pena ser descrita aqui, ela afirma que:

o intelectual não é apenas alguém que lida com ideias [...] é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. Segundo intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla (hooks, 1995, p.468).

Carneiro (2023), afirma que a educação é instrumento de afirmação pessoal e social. “É a educação como instrumento de luta de emancipação, a que se constrói como adensamento, consciência e resistência” (Carneiro, 2023, p.334). A autora evidencia que a disputa pela verdade histórica é campo fundamental para “alterar pressupostos da dominação racial e viabilizar outra subjetivação” (Carneiro, 2023, p.335).

hooks pontua ser fundamental para mulheres negras intelectuais construir espaços alternativos de validação de conhecimento.

É impossível que floresçam intelectuais negras se não tivermos uma crença essencial em nós mesmas no valor de nosso trabalho e um endosso correspondente do mundo a nossa volta para apoiá-lo e alimentá-lo. Muitas vezes não podemos procurar nos lugares tradicionais o reconhecimento de nosso valor, temos a responsabilidade de buscá-lo fora e até criar diferentes locações (hooks, 1995, p.475).

O Grupo de Estudo e Pesquisas ErêYá da UFPR se configura como um desses espaços alternativos de validação. O Grupo ErêYá, tem pessoas brancas e homens, porém é composto em sua maioria por mulheres negras. Elas são professoras da

educação básica, mestrandas, doutorandas, professoras da Pós-Graduação, ativistas do Movimento Negro etc. O nome do Grupo deriva do iorubá, *Erê* remete a criança, brincadeira e *Yá* à mulher, à maternidade. Para o grupo essa relação de demarcar os tempos, o novo e o velho “são aspectos que perpassam as reflexões realizadas [...] no qual visa estabelecer conexões entre as dimensões de raça, geração, classe e gênero” (Dias e Batista, 2019, p. 06).

O trabalho do Grupo gira em torno de ações, atividades, estudos e pesquisas interseccionando raça e gênero com ênfase em infâncias e mulheres negras. Segundo Schiessl (2023), o grupo “atua na formação inicial e continuada de professoras e professores, na revisão de práticas pedagógicas, organização curricular e seleção do repertório conceitual sobre as relações étnico-raciais” (Schiessl, 2023, p. 23).

Neste contexto, contribuindo para a construção de conhecimento resistente na universidade, o Grupo de Estudos ErêYá elaborou coletivamente a metodologia de análise chamada Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS). Pautada no Feminismo Negro e em uma perspectiva afrocentrada. Para Renan Fagundes de Souza (2017) “trabalhar pela ótica da africanidade é saber e visitar o passado, no intuito de valorização da identidade negra” (Souza, 2017, p.78).

A ACNAS usou como inspiração a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), essa autora desenvolveu um conjunto de técnicas rigorosas que assinalam, classificam e suprimem todas as unidades de sentidos resultantes dos dados documentais. As pesquisadoras do Grupo ErêYá começaram a não se identificar mais com essa perspectiva. Schiessl (2019) afirma que

assentadas no campo da Erer, ancoradas nas bases teóricas do Feminismo Negro – [as pesquisas de mulheres negras] requerem a superação de procedimentos analíticos que refletem perspectivas epistemológicas de uma elite acadêmica que controla e valida as estruturas do conhecimento que subjuga as ideias e o conhecimento vindos das mulheres negras Schiessl, 2019, p.72).

Dessa forma, segundo Xavier (2019), a ACNAS levando em consideração esse contexto está fundamentada em três dimensões: contexto, experiência e sociedade. A autora descreve que

contexto refere-se ao espaço e tempo em que os dados foram produzidos. A experiência diz respeito às vivências de todas as pessoas envolvidas e a

interação entre elas, tanto de quem pesquisa quanto as das interlocutoras da pesquisa, no meu caso. E sociedade diz respeito aos tensionamentos políticos, sociais, culturais, econômicos presentes no momento histórico em que a pesquisa se desenvolveu (Xavier, 2021, p.62)

A ferramenta é colocada em prática em três fases: Tatear, Marcar e Transmudar. A primeira fase Tatear é compreendida como o aproximar-se da pesquisadora com os dados produzidos. Essa aproximação inicial pode se dar a partir de leituras, releituras, audição, visualização de áudios ou vídeos. Essa fase tem como fundamento o manuseio frequente e repetitivo dos dados. O manuseio permite explorar e examinar de maneira que a pesquisadora crie vínculo com o material (Schiessl, 2019).

Xavier (2019) explicita que o segundo passo dessa análise é o Marcar. Nesta fase a pesquisadora atenta sente os dados, inspira, toca, ouve e sente o que os dados exalam, aguça seus sentidos no vínculo criado a partir e com eles com o intuito de buscar a resposta da sua pergunta. As ausências e os silêncios também podem caracterizar como pistas potentes. Sendo assim, vai sendo marcada pelo material e sendo marcada por ele. Nenhum dos dois é o mesmo depois desta etapa, nem os dados, nem a pesquisadora.

Depois deste movimento, o terceiro passo da análise é o Transmudar. Nessa fase o material analisado é transformado, pois um processo dialógico ocorreu. A relação e correlação estabelecida entre o aporte teórico, o problema de pesquisa e seus objetivos auxilia nesta metamorfose. As provocações, atravessamentos, inquietações são colocados à mesa nessa fase. Os dados ficam então, de acordo com Maritana Drescher da Cruz (2024), borrados pelas impressões da pesquisadora, ele será reorganizado a partir do diálogo entre a pesquisadora e o material empírico tendo como horizonte o problema de pesquisa.

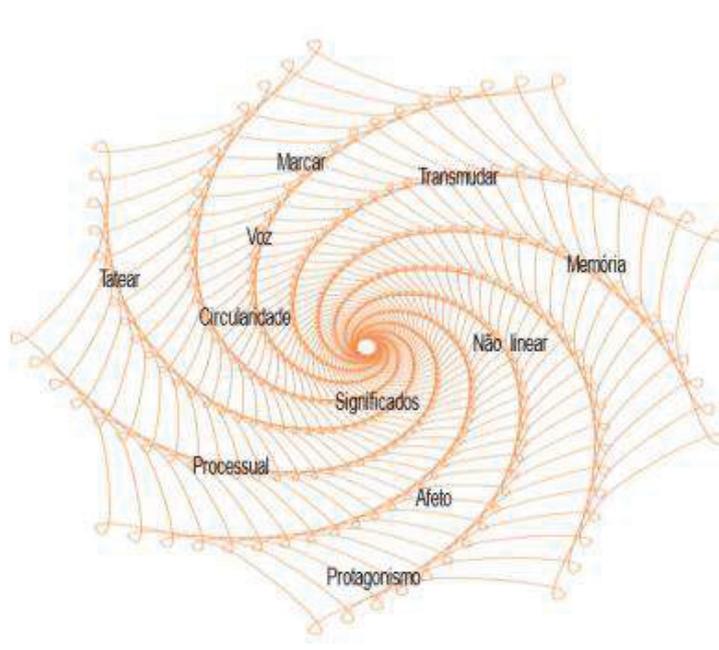
Como pesquisadoras negras que possuem a intenção de viabilizar, reconhecer e valorizar a produção de mulheres negras, escolhemos essa metodologia de análise. Além disso, analisar a trajetória de discentes cotistas no PPGE/UFPR nos causa atravessamentos profundos uma vez que estamos neste espaço falando e produzindo do mesmo lugar.

Voltamos então na importância dos fundamentos da ACNAS, a experiência como uma discente negra cotista nos permite analisar de forma acurada as

informações. O conhecimento do contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, seu histórico e os discursos ditos e não ditos refinam a arguição. E por fim, a ciência do que significa ser uma mulher negra intelectual em nossa sociedade auxilia no entendimento da construção da identidade de pesquisadoras.

De acordo com Valéria Pereira da Silva (2022), a ACNAS não é linear, uma etapa não acaba exatamente quando a outra começa. A metodologia é processo, e a autora afirma que é espiralar, pois nos permite ir e voltar nos materiais, repetir o processo quantas vezes seja necessário. A figura 4, a seguir, ilustra o movimento espiralar do uso da ferramenta de análise.

Figura 4 - Processo espiralar da ACNAS



FONTE: Silva (2022, p. 138).

No próximo tópico apresentamos o que as narrativas autobiográficas nos contam e como as identidades de pesquisadora estão sendo tecidas nas relações que interseccionam raça e gênero na Pós-Graduação.

3.5 O QUE AS TRAJETÓRIAS NOS CONTAM?

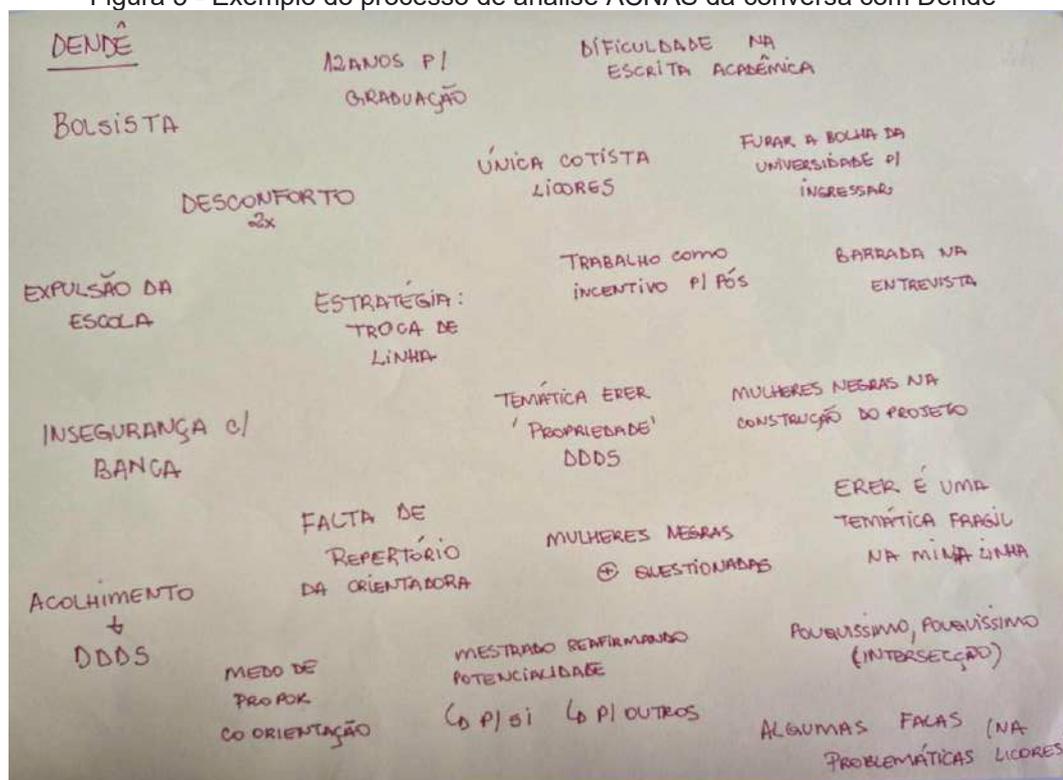
As conversas foram analisadas primeiramente de forma individual, usando a ACNAS, por se tratar de uma metodologia espiralar, os movimentos se repetem, as

etapas são feitas e refeitas, as leituras, as audições vão e voltam a partir de como os dados afetam e são afetados pela pesquisadora.

Apresentaremos aqui a análise das conversas individuais e da oficina de memórias. Em um primeiro momento os áudios foram ouvidos de forma natural, sem nenhuma marcação ou anotação. Em um segundo momento, foram novamente ouvidos acompanhados da descrição escrita. Depois disso, fomos marcando o material conforme as impressões, questionamentos, atravessamentos e informações que foram chamando a atenção.

Relações foram sendo feitas no realizar das marcações, palavras e sentimentos que apareceram mais de uma vez, pontos de convergência e de afastamento, narrativas que voltaram em situações diversas da conversa. Ponto interessante desta conversa, em específico, foram as pausas e os silêncios. As figuras a seguir registram o processo da pesquisadora de marcar e ser marcada pelos dados.

Figura 5 - Exemplo do processo de análise ACNAS da conversa com Dendê

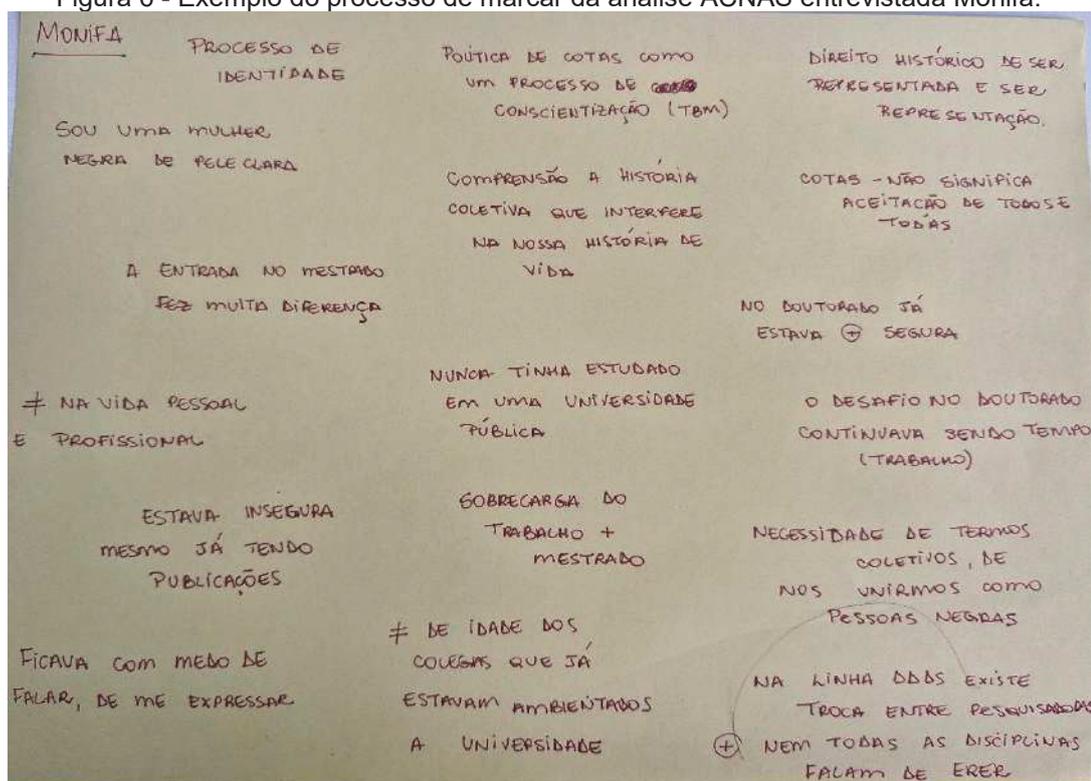


FONTE: A autora (2024).

O processo de marcar da ACNAS foi parte muito interessante do percurso da pesquisa. Muitas das produções intelectuais de mulheres negras foram acionadas ao

escutar as narrativas. As nossas experiências como mulheres negras se assemelham em muitos momentos, mesmo considerando as especificidades de cada pessoa. Muitas vezes, o sentimento e as falas eram muito familiares porque falo e produzo da mesma posição que estas mulheres ao mesmo tempo que temos uma visão autodefinida como grupo, do que é ser uma mulher negra.

Figura 6 - Exemplo do processo de marcar da análise ACNAS entrevistada Monifa.



FONTE: A autora (2024).

Collins (2019) dialoga sobre isso,

por meio das experiências vividas em sua família estendida e em sua comunidade, elas deram forma a ideias próprias sobre o significado da condição de mulher negra. Quando essas ideias encontraram expressão coletiva, as autodefinições das mulheres negras permitiram que elas reformulassem as concepções de matriz africana do eu e da comunidade (Collins, 2019, p.45)

O fato de se reconhecer como uma mulher negra em uma sociedade como a brasileira permeia as narrativas das mulheres negras que conversamos. Uma delas, Dendê, cita não ser possível dissociar a temática das relações étnico-raciais do que ela é e do que ela produz.

As várias leituras das transcrições das conversas, a audição das conversas, o ouvir das conversas acompanhado da leitura impressa, o assistir ao vídeo da oficina de memórias auxiliaram na construção das pré-categorias, ou seja, a fase do Transmudar. A pesquisadora se familiarizou com o material, teve o apoio visual e sonoro, percebeu as narrativas que se repetiam, que se sobressaíram, que eram retomadas, aquelas compartilhadas com facilidade e aquelas que demoraram mais para serem concluídas.

Elaborou os mapas mentais a partir da análise dos dados, marcou as transcrições impressas, as colocou lado a lado e acionou o arcabouço teórico desta pesquisa relacionando-o com as trajetórias que as discentes negras cotistas optaram por compartilhar conosco. A partir desse espiralar da ACNAS foram identificadas sete pré-categorias, indicadas no quadro abaixo, sendo elas: identidade, racismo, cotas raciais, conhecimento acadêmico, identidade como pesquisadora, representatividade e rede de mulheres negras.

Quadro 1 - Organização das pré-categorias resultado do processo Transmudar da ACNAS

FRASES	NARRATIVAS	PRÉ-CATEGORIAS
<p>“Muita gente questiona quem é preta e ninguém questiona quem é branco.”</p> <p>“Falam que eu não tão preta assim, que eu não sou preta.”</p> <p>“Sempre fiquei pensando, meu Deus, mas será que eu também sou negra ou sou parda?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Trajetória mais penosa para mulheres pretas; ● Igreja na construção da mulher adulta; ● Passabilidade como mulher parda; ● Percurso acadêmico se mistura com a vida; <ul style="list-style-type: none"> ● Cota como reafirmação da autodeclaração. 	<p>IDENTIDADE</p>
<p>“Ter outras mulheres negras reais perto de mim é muito importante”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordenadora negra - significativo; ● Continuidade para aquelas que virão 	

<p>“Outras vieram antes de mim e conseguiram, eu também vou conseguir”</p> <p>“Se sentir representada e representar muitas pessoas estando dentro desta política”</p>	<p>depois;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Troca com as mulheres do ErêYá; ● Provar que a pesquisa é relevante; ● Falar de EREER na perspectiva positiva; ● Não tem alunas/os negras/os na Licores. 	<p>REPRESENTATIVIDADE</p>
<p>“Eu confesso que quando eu li o edital, que eu era a única cotista daquela linha, me questionei um pouco”</p> <p>“Na entrevista eu estava super insegura, porque é isso, as vezes a gente não acredita na capacidade da gente”</p> <p>“A minha condição de mulher negra atravessa esse texto. É sobre isso.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Acadêmicos negros se aproximam naturalmente; ● Contradição de estar em dois espaços; ● Falta de repertório da orientadora; ● Troca de linha como estratégia; ● Dificuldade na escrita acadêmica; ● EREER como “propriedade” da Linha DDDS. 	<p>CONHECIMENTO ACADÊMICO</p>
<p>“Eu participei do pré-pós, dois anos seguidos, em que tutoras, mulheres negras,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ErêYá como espaço tranquilo; <ul style="list-style-type: none"> ● Trocar conhecimentos c/ mulheres negras a acolhe como pesquisadora; ● Ajuda de mulheres negras para 	<p>REDES DE MULHERES</p>

<p>me ajudam na construção desse projeto”</p> <p>“Porque é isso, vamos inspirando outras pessoas, vamos trazendo outras”</p> <p>“Acho que nós temos nos fortalecido, pode ser que eu seja muito do coletivo, mas em geral temos visto muitas mulheres negras se destacando”</p>	<p>escrever projeto;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento da Linha DDDS; ● Contato com mulheres reais é muito importante; 	<p>NEGRAS</p>
<p>“Foi um momento que eu odiava estudar. E minha mãe não entendia, e eu também não me sentia a vontade para falar para ela que aquilo era racismo. Nem eu entendia ao certo.”</p> <p>“O racismo é o maior desafio que a gente encontra. A mulher negra não tem capacidade, não é o lugar dela ali. A nossa produção é a todo momento coloca a prova”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Racismo na escola particular; ● Mulheres negras mais questionadas; ● Assédio e racismo no trabalho; ● Não consigo me expressar na minha totalidade (Linha Licores); ● Família não é lugar de diálogo; 	<p>RACISMO</p>
<p>“Hoje eu faço questão de reafirmar que eu sou cotista, faço parte da política de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Bolsista no ensino médio e cotista na graduação; ● Furar a bolha para entrar na Pós-Graduação; ● Sensação de que a aprovação no Programa só veio por causa das cotas; ● Mudança de 	<p>COTAS</p>

<p>cotas”</p> <p>“Se lá atrás essas políticas tivessem se efetivado eu teria tido esta oportunidade antes”</p> <p>“Tem uma parte também de conscientização porque junto com a política vem essa conscientização principalmente da gente que está aqui estudando está entendendo o porquê destas políticas, o porque ela transforma vidas”</p>	<p>pensamento: de cotas por medo de não passar para cotas como um direito;</p>	
<p>“O meu lugar é na Pós-Graduação, seja cotista ou não, mas ser cotista ajuda”</p> <p>“O meu projeto de pesquisa é o meu projeto de vida”</p> <p>“Eu falo a partir desse chão, chão de uma mulher negra. [isso] é uma forma de a gente estar publicizando o trabalho uma da outra, estar divulgando que pessoas negras constroem conhecimento”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Intelectual antes de entrar no mestrado, no trabalho; ● Ninguém questionou a relevância da pesquisa; ● Interseccionalidade na vida; <ul style="list-style-type: none"> ● Não separa professora de pesquisadora; ● Se sente imersa e preparada apesar das dificuldades; 	<p>IDENTIDADE COMO PESQUISADORA</p>

FONTE: A autora (2024).

Após as discussões da qualificação compreendemos que todas as pré-categorias eram permeadas pela questão da identidade e que se apresentaram como dimensões desta identidade de mulheres negras pesquisadoras que estavam em diferentes níveis de construção.

O material que foi marcado pelas pesquisadoras e que as marcaram expressaram de forma muito interessante a relação entre o marcador social raça/cor e os diversos campos da vida destas mulheres negras: o trabalho, a universidade, a família, como pesquisadoras e como mulheres na sociedade. Considerando então as discussões realizadas, o material produzido e o objetivo desta pesquisa optamos por aprofundar a análise da categoria **identidade**.

Neusa Santos Souza (2021), afirma que a identidade não é algo fixo, algo dado, mas sim um processo dinâmico, um tornar-se. Sendo assim, tornar-se negro na sociedade brasileira é uma disputa constante contra o racismo e contra os padrões estabelecidos a partir da branquitude. Souza (2021) ressalta ainda que o corpo negro é elemento central na vivência desta identidade. Juliana, uma das interlocutoras desta pesquisa, ilustra bem esse ponto quando relata que “a questão da raça, do sexo, ela vai conosco em todos os lugares. Tanto para coisas boas, né? Como para, infelizmente, às vezes, algumas coisas ruins” (Juliana, 2024, n.p.).

A partir das narrativas é possível compreender que o acesso e trajetória na Pós-Graduação em Educação influenciou a construção da identidade de pesquisadoras das mulheres negras ouvidas. As narrativas revelam um caminho trilhado em direção a essa identidade. Porém, é essencial marcar a presença de redes de apoio compostas, na maioria das vezes, por outras mulheres e também professoras e professores que exerceram forte influência na constituição e compreensão dessa identidade.

As quatro discentes ouvidas relatam uma insegurança no início da trajetória na Pós-Graduação em Educação, levantam questionamentos sobre seu rendimento, sobre o processo seletivo, sobre o lugar escolhido para cursar a Pós-Graduação, sobre o ambiente da universidade, sobre as habilidades acadêmicas necessárias, sobre racismo, entre outros.

Monifa²⁷ compartilha o relato sobre o seu processo seletivo do mestrado,

Aí eu fiz a prova, eu fui bem, eu tirei 90 na prova, eu fui bem, a entrevista eu estava super insegura, porque é isso, às vezes a gente não acredita na capacidade da gente, acha que você não merece estar naquele espaço, ou que não é para você, e acho que no processo, sim, foi mais essa insegurança

²⁷ Conversas realizadas com Monifa em novembro e dezembro de 2024 sobre sua trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

na hora da entrevista, esse medo, essa angústia, mas não foi tão difícil (Monifa, 2024, não p).

Carneiro (2023) chama atenção para o papel estratégico que a educação possui na reprodução de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas. O questionamento sobre a própria capacidade aparece na fala das quatro mulheres. Mesmo após passar pelo mestrado, Maria²⁸ se surpreende ao ser aprovada no doutorado.

Então, eu tentei na UFBA, que era a minha primeira opção, por ser próximo e tal, e na UFBA eu tentei, seria com um professor negro, seria o meu sonhozinho assim, sabe? Aquele sonho. Ele era um professor que eu já conhecia. Porém, ele não ofertou vaga. Como ele não ofertou vaga, meu projeto nem foi avaliado, nem chegou a ser avaliado. E aí eu só continuei participando da seleção daqui. Aí eu falei, não, não vai ser nem aprovado. Não foi aprovado na UFBA, não vai ser aprovado lá. Aí, quando eu vi que saiu aprovado, 95, eu falei, meu Deus, vou passar nesse negócio. Eu tenho que estudar mais para a entrevista (Maria,2024, não p.).

Carneiro (2023) afirma que o controle do acesso e distribuição das oportunidades educacionais institui uma ordem social racialmente hierárquica. Para a autora

raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas se puderem - por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) - instituir e naturalizar em uns uma consciência de superioridade, e em outros uma consciência de inferioridade (Carneiro, p.99, 2023).

A mesma autora demonstra que o epistemicídio se realiza por meio de várias ações que se retroalimentam relacionando acesso e/ou permanência no sistema educacional com o rebaixamento da capacidade dos discentes negros e negras. Ele se manifesta de forma que a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial.

²⁸ Conversas realizadas com Maria em novembro e dezembro de 2024 sobre sua trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Esse argumento aparece na fala de Dendê²⁹ quando ela aponta a graduação como insuficiente para a entrada na Pós-Graduação.

Então eu sinto que a minha graduação não me preparou para a pós-graduação. Inclusive eu ouvia colegas, professores aconselhando, termina a graduação e já emenda a pós-graduação. E eu não fiz isso, não me sentia preparada, não me sentia suficiente. Inclusive a minha graduação é a grade antiga de pedagogia da UFPR, em que não tinha nem TCC. Então eu tinha bastante, eu ainda encontro dificuldade para essa escrita mais acadêmica (Dendê, 2024, não p.).

Dendê mesmo conseguindo alcançar o ensino superior se depara com o epistemicídio rearticulado e agindo, segundo Carneiro (2023), “pessoas negras que alcançam excelência em qualquer área do conhecimento encarnam esse paradoxo, porque suas vidas e suas histórias expressam a resistência aos estigmas que distanciam os negros da vida intelectual e acadêmica” (Carneiro, 2023, p. 113).

As interlocutoras desta pesquisa apresentam uma identidade racial construída antes da universidade, mesmo as narrativas apontando o espaço da Pós-Graduação como um lugar onde essa identidade se consolidou ou tomou formas específicas, estas mulheres já possuíam uma identidade de mulheres negras.

Gonzalez (2020) trata desta identidade como uma construção social e histórica e não como algo natural. A autora afirma que a identidade de mulher negra brasileira é moldada pelas experiências interseccionais de raça/cor, gênero, classe social e também a partir das articulações de resistência. Essa compreensão do que é ser uma mulher negra em uma sociedade, hierarquicamente racializada, como a brasileira, é marcada pelas experiências que envolvem estereótipos fortemente difundidos em relação a essas mulheres.

A mesma autora relata e reflete sobre a busca dessa identidade de mulheres negras, da experiência cotidiana, a autora afirma

Quando falo de experiência, quero dizer um processo de aprendizado difícil na busca de minha identidade como mulher negra dentro de uma sociedade que me oprime e me discrimina justamente por isso. Mas uma questão de ordem ético-política prevalece imediatamente. Não posso falar na primeira pessoa do singular de algo dolorosamente comum a milhões de mulheres que vivem na região; refiro-me às ameríndias e amefricanas, subordinadas a uma latinidade que legitima sua inferioridade (Gonzalez, 2020, p.126).

²⁹ Conversas realizadas com Dendê em novembro e dezembro de 2024 sobre sua trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Mesmo considerando essas experiências extremamente semelhantes enquanto mulheres negras, Gonzalez (2020) faz questão de estruturar seu pensamento feminista a partir de um viés que busca “abordar, enfrentar e desconstruir representações essencialistas sobre as mulheres negras” (Gonzalez, 2020, p.16).

Quando Gonzalez (2020) trata da própria busca por sua identidade, ela narra como o branqueamento é utilizado como ferramenta para manter a subordinação da população negra. Ela afirma que a interiorização da ideia de inferioridade e a naturalização da violência e da discriminação operam no campo do simbólico para manter as relações hierarquizadas racialmente. Ela aponta:

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (Gonzalez,2020, p.35).

Sobre esse branqueamento Gonzalez (2020) chama atenção para as pessoas negras que chegam à universidade ou possuem ascensão financeira. Ela afirma:

Vamos perceber, inclusive, que é uma questão de conquista da própria identidade, de retorno, sobretudo no caso dessa minoria da população negra (1%) que consegue chegar à universidade e sofre um processo de perda da identidade. Ou seja, o branqueamento vai se dando de forma tal que, de repente, quando se vê, se virou branco (Gonzalez,2020, p.216)

Ela narra a própria experiência, “à medida que fui subindo na escala educacional, fui embranquecendo mesmo, não gostava de samba, usava peruca, era metida a lady, coisas tais, até que se leva a porrada na cara” (Gonzalez, 2020, p.215). É possível notar na trajetória da autora, por meio de fotos e de seus escritos, essa transição até chegar na identidade negra marcada pelo momento em que começa a utilizar seu cabelo natural, roupas e acessórios que valorizam a estética e cultura negra.

O cabelo é um ponto crucial para a identidade de mulheres negras. É mais que estética e beleza, os cabelos crespos são considerados como símbolos de resistência e poder nas culturas afro-brasileiras e africanas. Maria e Juliana apontam a transição

do cabelo liso para o cabelo crespo como o início do processo de compreensão da identidade como negra. Maria relata:

Acho que o primeiro fato de eu me entender como mulher negra foi quando eu resolvi assumir meu cabelo. Acho que isso, para mim, foi de fato [...] Aí cortei. Parece que deu um estalinho, foi a época também que eu me aproximei das leituras. De mulheres negras e de homens negros. As minhas irmãs se aproximaram, todo mundo se aproximou. (Maria, 2024, não p.).

Juliana³⁰ aponta um caminho parecido,

Olha, eu acho que desde, assim, de pequena, eu já percebia, né, os traços, assim, inclusive era algo que de começo eu não gostava, por exemplo, o nariz um pouco mais largo, assim, né? [...] E aí, foi passando o tempo, eu fui começando a deixar o cabelo crescer, fui parando de fazer química. E aí, isso também foi me dando acesso a outros conteúdos sobre como a gente se entende como mulher negra na sociedade, como, muitas vezes, a gente é oprimida sem nem saber o que está sendo. Então, tudo isso foi me abrindo uma visão que antes eu não tinha. E aí, acho que, junto com o cabelo, foi como se fosse a pontinha (Juliana, 2024, não p.).

Gonzalez (2020) apresenta essa construção de identidade a partir da prática e do discurso, ela acredita que as mulheres negras necessitam ser protagonistas de suas histórias com participação nos diversos movimentos sociais e reconstruindo essa identidade de forma positiva a partir da valorização da cultura africana e afro-brasileira. Para ela, essa construção é um processo contínuo ligado à tomada de consciência e a prática política.

Em termos de movimento negro e no movimento de mulheres se fala muito em ser o sujeito da própria história; nesse sentido eu sou mais lacaniana, vamos ser os sujeitos do nosso próprio discurso. O resto vem por acréscimo. Não é fácil, só na prática é que vai se percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão também é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico (Gonzalez,2020, p.78).

Desde muito cedo, a negritude aparece na experiência de vida dessas mulheres, infelizmente muitas vezes o primeiro contato não é em uma perspectiva de

³⁰ Conversas realizadas com Juliana em novembro e dezembro de 2024 sobre sua trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

cultura ou resistência e sim de racismo. Dendê conta que na adolescência já sofria no ambiente escolar.

Por volta dos 14, eu comecei a sofrer alguns ataques na escola, em que colegas jogavam chicletes no meu cabelo. E eu lembro de passar muitos dias de calor com capuz, escondendo meu braço, escondendo especialmente o cabelo, que é algo que sobressai no meu fenótipo (Dendê, 2024, não p.).

Carneiro (2023) afirma que é na escola que, muitas vezes, temos o encontro com o Eu hegemônico, o branco, considerado por alguns, como universal. Para a autora, “as experiências familiares e escolares seguem-se os primeiros contatos com as instituições repressivas e corretivas dos suspeitos a priori, compondo elemento específico no interior do dispositivo da racialidade” (Carneiro, 2023, p.313).

A mesma autora nos alerta que as questões que envolvem a população negra e a educação estão diretamente relacionadas aos índices de exclusão, evasão e abandono escolar de alunos e alunas negras. Para ela, “são estudantes que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas sobre sua educabilidade; que estão sujeitos a subordinação racial imposta pelos instrumentos didáticos e que conformam sua identidade no espaço escolar” (Carneiro, 2023, p.309).

Para Ratusniak, Dias e Vieira (2024), a evasão, abandono escolar e expulsão são expressões do dispositivo de racialidade operando. As autoras afirmam que a expulsão funciona tão bem por não infringir nenhum mecanismo legal, a naturalização das micro punições e discriminações tornam essa expulsão velada e só ganha materialidade quando os dados são analisados a partir dos marcadores de raça\cor e gênero e as desigualdades se tornam visíveis.

Além disso, as autoras chamam atenção para o fato de que são muitas as justificativas para a evasão escolar e que essas justificativas produzem narrativas que colocam as “causas do não aprender nos sujeitos, nas suas famílias, em seus modos de viver, na condição socioeconômica” (Ratusniak, Dias e Vieira, 2024, p.52) que foram problematizadas por outras autoras e autores. Essas narrativas afastam o racismo como elemento produtor dessa expulsão o que acaba por dificultar e até impedir discussões sobre as relações étnico-raciais que poderiam resultar em práticas pedagógicas antirracistas nas unidades escolares.

Apesar do dispositivo de racialidade operando, as interlocutoras trilharam um caminho na construção da identidade de mulheres negras. Monifa relata sobre esse caminho, um trilhar de experiências e sentidos construídos até a afirmação desta identidade com orgulho.

Então, eu acho que eu não tive sempre esse mesmo entendimento, porque eu sempre fiquei pensando, meu Deus, mas será que eu também sou negra ou sou parda? Não tinha esses pretos e pardos, são negros, essa compreensão dessa leitura do IBGE, que vai muito mais do que uma classificação (Monifa,2024, não p.).

Pelos relatos é possível aferir que essa identidade de mulheres negras construída foi importante para o entendimento de como o marcador social raça/cor influencia no posicionamento dessas discentes no espaço da universidade e também em sua produção intelectual como pesquisadoras negras. Apesar dessa importância, é visível que a identidade de pesquisadoras negras ainda se encontra fragilizada, as interlocutoras desta pesquisa, mesmo as que se encontram no doutorado, ainda possuem dificuldade em se identificarem como pesquisadoras negras.

Como mulheres negras a afirmação da negritude aparece como um processo contínuo e não linear em suas trajetórias. Dendê relata: “hoje eu já não preciso mais ficar confirmando, convencendo pessoas de que eu sou uma mulher negra. Se alguém me questiona, eu só desisto daquela pessoa. Eu não preciso convencê-la” (Dendê,2024, não p.).

Monifa destaca em sua fala a importância do seu percurso na construção desta identidade, mesmo sem a teoria científica ou validada pela academia.

Eu acho que tem todo um pertencimento, um desenvolvimento de identidade. Mas eu sempre me identifiquei com a negritude, sempre tive pautas, defendi pautas, mesmo sem saber nomear uma cor, vamos por assim dizer. Hoje eu falo com toda convicção que sou uma mulher negra, mas nem sempre foi assim (Monifa,2024, não p.).

Dendê e Monifa são mulheres mais velhas que Maria e Juliana e possuem trajetórias mais longas em outros espaços da sociedade, o que pode sugerir um maior contato com situações que marcam ou marcaram seu pertencimento racial. O que

pode explicar a identidade de mulheres negras muito bem estabelecida que elas apresentam.

Souza (2021) pode nos ajudar a compreender o movimento empreendido por estas mulheres ao iniciarem primeiro esse processo de tornar-se mulheres negras com todas as suas implicações para depois então (e não em um processo linear ou contínuo) tornar-se uma mulher negra pesquisadora. Souza (2021) afirma “as inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro contribuíram para ampliar o fosso que o separava da sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo” (Souza, 2021, p.51).

Tendo como horizonte o objetivo desta pesquisa podemos, a partir dos dados produzidos, é possível compreender que a identidade de mulheres negras pesquisadoras não está consolidada para nenhuma das nossas interlocutoras. Como nos coloca Souza (2021) elas estão em um processo de tornar-se, conseguem se considerar mulheres negras pesquisadoras, porém em processo.

Monifa, apesar de citar algumas vezes a universidade como lugar de desenvolvimento de sua identidade de pesquisadora, demorou para se considerar uma. Quanto questionada sobre o momento em que se entendeu como pesquisadora ela relata,

Ah, eu acho que foi só no final do mestrado. Acho que eu demorei dois anos de mestrado para ver essa capacidade. [...] Então, acho que quando eu terminei, que outras pessoas começaram a falar do meu texto. Mas eu já posso dizer que eu sou uma pesquisadora negra. Eu me sinto mais segura para dizer isso. Para afirmar isso (Monifa, 2024, não p.).

Maria, considera o espaço da Pós-Graduação importante, mas confere a suas iniciativas individuais a construção desta identidade de pesquisadora negra. É importante ressaltar que ela veio da Bahia e relata uma diferença de tratamento e entendimento das relações étnico-raciais aqui em Curitiba. Essa diferença fez com que ela se posicionasse de maneira diferente em relação ao seu pertencimento racial. Quando questionada sobre se considerar uma intelectual ela responde,

Acho que ainda estou construindo um pouquinho disso. Acho que ainda estou construindo um pouquinho de me considerar uma intelectual. Estou construindo muito. Acho que me identificar como uma mulher negra pesquisadora é algo que tem partido de mim mesmo, de discussões fora

daqui. Acho que a própria formação, acho que do processo, de tudo que eu fui construindo, da trajetória do mestrado, da graduação, das discussões dos grupos que eu fui me envolvendo, das leituras, acho que isso me fez trazer essa percepção (Maria, 2024, não p.).

O processo de Juliana foi muito interessante durante o percurso desta pesquisa, em nossa primeira conversa ela se mostrou bem cuidadosa com as palavras e com as narrativas que decidiu compartilhar. Em poucos momentos, no início da conversa, utilizava o termo mulher negra para se referir a si própria, utilizava termos como “nós que temos esse pertencimento” ou “pessoas de traços como os nossos”. A partir da conversa que fomos desenvolvendo e os questionamentos que fizemos sobre suas narrativas e experiências, foi possível que fizéssemos algumas reflexões sobre raça/cor e gênero.

Depois de todas as reflexões realizadas por meio das nossas conversas sua identidade de pesquisadora negra começa a aparecer em suas narrativas, mesmo antes da conversa terminar. Sobre ser uma intelectual ela relata:

Tem sido um processo de descoberta, sabe? Esse caminhar entre a primeira conversa que eu tive, que era um projeto, era uma ideia, e agora que está tomando forma, esse processo foi me ajudando a me enxergar como alguém da área acadêmica (Juliana, 2024, não p.).

Augusto dos Sales Santos (2008) faz uma discussão interessante sobre negros intelectuais e intelectuais negros. Para o autor, negros e negras intelectuais são aqueles e aquelas que por influência direta e indireta dos Movimentos Sociais Negros incorporam uma ética de convicção anti-racismo que se relaciona com uma ética acadêmica-científica presente nas Pós-Graduações brasileiras. Nossas interlocutoras aparentam estar no caminho de se entenderem como negras intelectuais, estão no processo de relacionar as dimensões de ativismo, ethos acadêmico-científico e a sua produção de conhecimento.

As narrativas de Dendê mostram uma caminhada mais pavimentada no processo de compreender-se uma intelectual mesmo antes da Universidade. Ela possui uma caminhada em seu trabalho que permitiu se compreender enquanto uma mulher negra produtora de conhecimento antes da entrada na Pós-Graduação, ela relata muitas dificuldades em colocar em prática as ações pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais e cita alguns casos de racismo. Mesmo assim, se

compreende como uma professora pesquisadora negra devido a convivência com outras mulheres negras intelectuais que fazem parte de sua rede de apoio. Quando questionada sobre sua intelectualidade ela responde com surpresa,

Uau! Eu acho que eu passei a me considerar intelectual um pouco antes de ingressar no mestrado, quando eu já me propunha a fazer trabalhos dentro da escola que, de alguma maneira, eram reconhecidos. Seja pra compartilhar uma experiência numa OTP dentro da escola, seja pra uma exposição também dentro da escola. Eu acho que foi a docência mesmo que fez com que eu aprendesse a formalizar o que até então era só um plano de aula, que é algo que eu gosto de fazer, que é levar a minha prática pedagógica pra outros espaços, especialmente o espaço acadêmico (Dendê, 2024, não p.).

De acordo com Santos (2008), os fatores que diferenciam os/as intelectuais negros/as dos negros/as intelectuais são que os últimos são atingidos,

a) diretamente por uma ética da convicção anti-racismo, através da militância orgânica em alguma entidade negra anti-racismo; e b) indiretamente por meio de conversas, diálogos, trocas de informações, e outras formas de contatos entre estes intelectuais e os ativistas dos Movimentos Sociais Negros; influencias estas direta e indireta, que se refletem em seus trabalhos científicos e nas suas condutas acadêmicos-intelectuais (Santos, 2008, p. 12).

Essas negros e negras intelectuais passam, de acordo com Santos (2008), “a intervir diretamente na produção de conhecimento científico, em especial na área de relações raciais, questionando-a profundamente, revisando ou desconstruindo conhecimentos colonizadores, eurocêntricos ou brancocêntricos” (Santos, 2008, p. 12).

Levando esse contexto em consideração, nossas interlocutoras estão nessa caminhada de tornar-se negras intelectuais, porém suas identidades como pesquisadoras negras em construção já permitem que elas identifiquem e fortaleçam essa identidade compreendendo o impacto não somente na dimensão pessoal, mas também em uma dimensão social mais ampla, ao inspirar outras meninas e mulheres negras a trilhar esse caminho.

Silva (1988) ressalta o ponto de vista diferenciado de mulheres para os fenômenos sociais e confirma:

não admitimos as equivocadas análises que fazem de circunstâncias que nos são impostas, tampouco aceitamos limitadas definições do que sejam as

mulheres negras. Somente nós mesmas podemos nos definir. Somos as fontes mais genuínas de conhecimento sobre nós; exigimos que estudos que nos tomem por temática tenham como centralidade nossos pontos de vista de mulheres negras (Silva, 1988, n.p).

A identidade de mulheres negras bem delimitada aparece também nas narrativas sobre a escolha das vagas reservadas por cotas nos processos seletivos do mestrado e do doutorado. As quatro mulheres ouvidas marcam as cotas como essenciais em seu percurso na Pós-Graduação, Juliana diz

Eu acredito agora, principalmente na questão da pós-graduação, foi muito importante, porque eu acho que realmente dá espaço pra que a gente possa estar entrando e tendo mais especialização, acesso também. Porque eu percebia, tanto na graduação como agora na pós, que infelizmente a gente cresce tendo acesso à educação, mas ainda assim não é uma educação igualitária. Tem muita diferença, muito o que a gente pode ter acesso, o que a gente não tem, até mesmo outros idiomas (Juliana, 2024, não p).

E Dendê reafirma a mesma percepção

Eu, na graduação, tive um bom resultado na prova, que fazia com que eu fosse aprovada com cotas ou sem cotas. E na pós-graduação, eu percebo que a minha aprovação se deve à política de cotas, mas diretamente, digamos assim. Eu sou a única cotista da minha linha com ingresso em 2024. Foi essencial (Dendê, 2024, não p.).

Ambas indicam a importância das cotas no acesso e permanência de pessoas negras nos espaços da universidade. Inferimos a partir das narrativas que esse também foi um posicionamento construído, as mulheres relataram leituras e discussões sobre as cotas no ensino médio, na graduação, Pós-Graduação e em espaços alternativos como grupos de amigos e amigas, no trabalho e em grupos de estudos.

Monifa destaca a importância das cotas para a discussão das relações étnico-raciais na sociedade e também para o aumento do número de pessoas negras ocupando espaços importantes como a universidade, por exemplo. Ela relata sobre a importância das cotas em seu percurso:

Nossa, eu acho que se lá atrás essas políticas já tivessem se efetivadas, eu acho que eu teria tido essa oportunidade antes, até pelo fato, não porque a política está ali, eu ia chegar e já achava que ia passar, não é por isso, mas eu acho que até pela parte da conscientização, porque junto com a política

vem essa conscientização, principalmente para a gente que está aqui estudando, está entendendo o porquê dessas políticas, o porquê que a legislação é feita, ou quando você está dentro do movimento social, então eu acho que é um impacto muito grande, que ela transforma a vida das pessoas, sabe? (Monifa,2024, não p.).

Como já discutido neste texto, de acordo com Vaz (2022), as Ações Afirmativas de reserva de vagas para pessoas negras cumprem um papel muito além de apenas incluir pessoas negras em espaços historicamente de maioria branca, servem para combater o racismo, diluir o monopólio branco e incentivar a desracialização hierárquica da sociedade. Vaz (2022) afirma que as cotas são ações de reparação histórica, e nos

impõem a reflexão e a 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 (Vaz, 2022, p. 27).

Essa ideia é corroborada com a narrativa de Monifa que afirma o entendimento sobre a política de cotas e sua importância para o aumento do número de pessoas negras na universidade. Esse aumento torna possível inspirar outras mulheres negras a ocuparem esses espaços, a representatividade é um tema que constantemente aparece nas falas das interlocutoras. Monifa afirma:

Porque não se sentir representada e representar muitas pessoas estando dentro da política de cotas, então eu acho que ela está aí para isso, para que a gente tenha essa oportunidade, para que a gente possa usufruir desse direito, que é um direito histórico (Monifa,2024, não p.).

Essa representatividade aparece em três dimensões nas narrativas das discentes ouvidas na pesquisa. Na presença de outras mulheres negras na Pós-Graduação, no incentivo de outras mulheres para que elas entrassem e permanecessem na universidade e elas mesmas como inspiração para suas alunas e alunos, colegas de trabalho ou pessoas próximas.

Eu acho que até estar aqui, ou até mesmo ter passado por esse processo de descobrimento, né? De pertencimento, eu talvez não pensasse tanto nessa necessidade de afirmação ou de referência (ser uma mulher negra). Mas, hoje, eu percebo que é importante. Para quem está chegando, para quem

quer se fortalecer. [...] como algo para você poder inspirar outras pessoas, principalmente outras pessoas que têm uma realidade difícil, diferente da nossa, né? (Juliana,2024, não p).

Monifa chama atenção para a representatividade a partir das leituras e produção de conhecimento de outras mulheres negras. Ela destaca que ler e estudar mulheres negras desperta um sentimento de pertença, de que aquele lugar de pesquisadora é possível, além de aumentar o repertório por ter muitas mulheres negras intelectuais que ela não conhecia (Monifa,2024, não p.). Sobre esse repertório ela afirma:

Primeiro acho que vem a questão da representatividade, né, da gente saber que outras mulheres abriram esses caminhos pra que a gente pudesse trilhar, né, que antes de nós outras vieram, mesmo que antes nós não as conhecêssemos, porque os livros não contaram as histórias delas (Monifa,2024, não p.).

A representatividade comumente citada pelas mulheres negras ouvidas, aparece antes do ingresso na Pós-Graduação. De acordo com Lucimar Rosa Dias (2025)³¹

Representatividade é a condição de estar presente e/ou representado em diversos espaços sociais, políticos e culturais em que os marcadores de diferença: raça, etnia, gênero, sexualidade dentre outros não sejam empecilho para que a diversidade de corpos e culturas seja reconhecida.

É exatamente isso que elas revelam, pois ao ouvirem e conhecerem mulheres negras que estavam envolvidas com a universidade, elas se sentiram mais confiantes para tentar o processo seletivo, conseguiram desejar o mestrado ou o doutorado como possível em suas trajetórias. Monifa narra o momento em que presencia sua orientadora falar.

Então é a questão da representatividade, eu falava, nossa, que mulher poderosa, que mulher maravilhosa, olha, nossa, o que ela falava, dialogava comigo, eu não a conhecia. E eu acho que é isso, você acaba se tornando isso pra outras pessoas também, né, você vai ver quando a sua pesquisa estiver pronta, que outras pessoas começarem a ler você, ah, você que escreveu sobre... Então, isso é muito importante, não é importante só pra gente, porque, claro, quando você tá aqui, você quer jogar alguma coisa pra você. Você não vai fazer um mestrado, um doutorado de graça, à toa, você tá pensando, ou dar aula na faculdade, ou fazer palestra, você quer validar alguma coisa, você quer ter um retorno (Monifa,2024, não p.).

³¹ Conceito apreendido em orientação realizada em 19/02/2025.

Essa dimensão de representatividade de inspiração para outras pessoas é narrada muitas vezes nas histórias das interlocutoras. Todas elas compreendem a dimensão coletiva que existe em ser uma mulher negra na Pós-Graduação. Elas procuram estar entre pessoas que se assemelham a elas, Dendê comenta: “eu vejo que hoje em dia, pessoas pretas dentro do campo acadêmico se aproximam quase que naturalmente, seja para dialogar, seja para trocar experiências. E eu gosto disso, dessa possibilidade” (Dendê,2024, não p.).

Dessa forma, constroem-se redes de apoio, essas redes se configuram como espaços de fortalecimento da identidade de pesquisadoras negras destas mulheres, além de fornecerem ferramentas para que elas enfrentem os desafios relacionados à raça/cor e gênero na Pós-Graduação. Dendê constantemente se volta para sua rede de apoio em suas narrativas, antes, durante o processo seletivo do mestrado e em sua permanência depois de aprovada.

Eu não tive esse caminhar da escrita acadêmica. E aí entra o ingresso no pré-pós³². Eu participei do pré-pós, dois anos seguidos, em que tutoras, mulheres negras, me ajudaram na construção desse projeto. Também contei com o auxílio de amigas, de pessoas que já estavam na pós-graduação. Então eu falo que o meu projeto foi escrito a muitas mãos. Muita gente me acolheu, me ajudou, me deu a mão para realizar o sonho que era o mestrado (Dendê,2024, n. p.).

Ela também cita sua participação no grupo de pesquisa como parte desta rede de apoio.

Algo que eu acho muito interessante no grupo ErêYá é que são mulheres reais, são mães, são esposas, são trabalhadoras. É lógico que não dá para a gente romantizar essa trajetória de uma pesquisadora em meio a todo esse turbilhão. Mas que não é fácil para mim, não é fácil para elas também, que outras vieram antes de mim e conseguiram, eu também vou conseguir. Então ter outras mulheres negras reais perto de mim é muito importante (Dendê,2024, não p.).

³² O pré-pós é um curso ofertado pela Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), em 2025 chamada de Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Equidade, que tem como objetivo viabilizar a existência de condições equânimes para interessados e interessadas em realizar um curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Prevê-se orientação para elaboração de projeto de pesquisa através de cursos de curta duração (4 meses) na modalidade a distância com aulas síncronas remotas e atividades assíncronas, via plataforma digital.

Carneiro (2020) apresenta um panorama da organização de mulheres negras em prol de um feminismo negro que inclua uma discussão interseccional de raça/cor e gênero. A luta feminista negra almeja e planeja uma organização política que leve em consideração a condição da mulher negra nos movimentos feministas e movimentos negros. A rede de apoio citada nas narrativas é mais que um grupo que incentiva e ampara mulheres negras no mestrado e no doutorado, mas se apresenta como um espaço de organização civil e política onde questões importantes são discutidas.

Essas discussões são importantes, segundo Carneiro (2020), pois introduzem essas questões na esfera pública contribuindo para “os alargamentos dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo” (Carneiro, 2020, p. 217).

Collins (2019) considera esses espaços como espaços seguros de voz, onde mulheres negras podem construir uma identidade coletiva do que é ser mulher negra, resistindo aos estereótipos negativos firmados na sociedade. Para a autora, nesses lugares, essas mulheres desenvolvem conhecimentos alternativos e desenvolvem práticas para promover empoderamento e possíveis mudanças sociais. Corroborando o que já afirmava Gonzalez (2020) que o movimento de mulheres negras se configura no discurso e na prática, Collins (2019) fala sobre produção acadêmica e ativismo que relacionam o tempo todo.

Apesar das redes de apoio e da organização de mulheres negras, é importante destacar quando Dendê narra se sentir sozinha na linha de pesquisa em que está alocada. Mesmo com o grupo de estudos em que faz parte, a discente não consegue aprofundar a discussão de raça/cor e gênero em sua linha de pesquisa por não possuir colegas nem professores negros e negras.

Eu confesso que nessa linha, onde eu estou, eu me sinto muito sozinha, muito solitária. Eu não tenho com quem dialogar sobre. E é por isso que manter contato com pesquisadoras e pesquisadores da linha de diversidade me acolhe bastante nesse período enquanto pesquisadora. Participar de eventos como o seminário do ErêYá me faz lembrar que o que eu estou propondo na linha Licores faz sentido, é relevante, é importante (Dendê, 2024, não p.).

Essa narrativa se repete na narrativa de três das discentes ouvidas, de acordo com elas, as linhas de pesquisa de Políticas Educacionais, Linguagem, Corpo e Estética na Educação (Licores) e Processos Psicológicos em contextos educacionais não realizam a discussão de raça/cor e gênero de forma suficiente em suas disciplinas obrigatórias.

Maria, quando perguntada sobre o debate interseccional na linha respondeu incisivamente “não vejo”. Quando questionada sobre colegas negros e negras a resposta foi “Não. Na linha mesmo não tem.” Em determinado momento da conversa Maria toca no assunto de sua orientação, perguntada sobre a raça/cor da sua orientadora, ela responde antes da pesquisadora terminar a pergunta “Não tem professoras e professores negros na minha linha”.

Juliana por sua vez, se mostra um pouco receosa em admitir que em sua linha não é feita a discussão de raça/cor e gênero, ela relata que “na verdade, assim, ali na linha, eu acho que eu nunca escutei, nenhum debate. Eu diria que, na verdade, é meio que assim, não se tem tanto debate. Talvez pudesse ter mais, mas não tem tanto. É vez ou outra” (Juliana,2024, não p.). Em seguida, ela narra uma possível hipótese para a ausência deste debate.

A questão, é que às vezes, até mesmo, hoje as pessoas têm um pouco de receio, né? De como se referem, os termos, né? Corretos. Então, assim, eu vejo, assim, que não é algo tão aprofundado, sabe? Talvez pudesse ser um pouquinho mais abordado (Juliana,2024, não p).

Voltamos aqui a dialogar com Carneiro (2023), quando ela explica como o epistemicídio é colocado para operar por meio da interiorização da ideia de inferioridade e da assimilação da cultura dominante. Quando Juliana não questiona ou tenta justificar a ausência do debate interseccional, podemos refletir sobre o que Carneiro (2023) afirma ser a adesão e submissão aos valores da cultura dominante.

Neste sentido, o epistemicídio constitui-se numa parte do dispositivo da racialidade, que se desdobra no âmbito da subjetividade [...] uma vez que o conflito epistemológico desdobra-se em conflito psicológico. O resultado é a subjetividade fragmentada, construída no entroncamento de uma herança cultural esfacelada pela violência colonial com a imposição dos valores ocidentais, via aculturação, que dificulta engendrar coletivamente as condições que conduzam à superação dos estigmas e resgate da plena humanidade (Carneiro, 2023, p.307).

Porém, é muito importante refletir que Juliana ainda está em processo de construção de sua identidade como mulher negra e como pesquisadora negra. Está se encontrando e trocando com outras mulheres negras no mestrado e narrou intensos questionamentos e mudanças de pensamentos após a participação nesta pesquisa.

Monifa, que está na Linha de Pesquisa em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, foi a única a relatar discussões sobre as temáticas, quando questionada sobre a abordagem de raça/cor e gênero nas disciplinas obrigatórias ela relata:

Nem todas. Eu acho que a linha tinha que ser mais coesa, nesse sentido, acho que todos os professores deveriam passar por uma aula...não sei. Alguma coisa tinha que ter, assim, uma... Não que todos têm que trazer, não é todo mundo obrigado a falar da questão racial, mas pelo menos ter um conhecimento básico. Você entende? Pra ter um alinhamento, não sei (Monifa,2024, não p.).

Dendê nos provoca a questionar o papel da universidade e da Pós-Graduação na discussão das relações étnico-raciais e de gênero de forma interseccional. Nos faz refletir sobre como alunas negras se constroem como pesquisadoras em um espaço que não incentiva nem promove a produção de conhecimento com a visão privilegiada das mulheres negras. Quando perguntada sobre essa discussão na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação ela nos conta que não existe e que:

Agora eu curso uma disciplina com a minha orientadora, em que ela fala sobre literatura, em alguns momentos ela traz literatura, por exemplo, com personagens negros, mas eu percebo algumas falas um pouco problemáticas. Mas como é um ambiente em que eu não posso, não consigo me expressar na minha totalidade, eu guardo essas impressões que eu tenho para mim e tento colocar esses meus anseios, ou a minha dor também, na escrita (Dendê,2024, não p.).

Não é possível passar por essa passagem da fala de Dendê sem referenciar Evaristo (2020), a autora discorre sobre mulheres negras e a escrita. Quando a discente narra que coloca em sua escrita as emoções e vivências da trajetória, ilustra o que Evaristo (2020) nos interroga

E o que seria escrever nesse mundo? [...] Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo (Evaristo, 2020, p.35).

Como já citado aqui, Gonzalez também nos chama para esse processo de tornar-nos nosso próprio discurso como ato de resistência, repetimos então “vamos ser os sujeitos do nosso próprio discurso” (Gonzalez, 2020, p.78).

Um questionamento que as falas das discentes provocam é sobre a Pós-Graduação ser esse local ambíguo, ao mesmo tempo que pode fortalecer, incentivar e impulsionar a identidade racial e de pesquisadoras intelectuais em mulheres negras também é um espaço de silenciamento e de reprodução de vieses racistas e sexistas na produção de conhecimento. Além disso, as narrativas nos provocam a discutir o quanto a universidade ainda precisa aprender com os Movimentos Negros, corroborando com Gomes (2017).

Acho que na nossa linha a gente acaba tendo espaço, né, talvez precisasse de mais, assim, pra todas, pra ter um pouco de equidade, né, eu já tenho 52 anos, tenho uma caminhada, mas será que a menina que tá entrando e ainda não conhece tem esse mesmo espaço que eu? Para que todas tivessem esse mesmo espaço, eu acho que ele poderia favorecer mais, em todas as linhas, em todos os locais, não que fique só nossa discussão, não tem que ficar só dentro da nossa linha porque é isso, se não, o que acontece? (Monifa, 2024, não p.).

Enquanto Monifa tensiona outros espaços de discussão além da Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade em Educação, Maria compartilha como a universidade foi importante para o reconhecimento, não só do seu pertencimento racial, mas de sua irmã também, apresentando as nuances do colorismo agindo nas pessoas negras.

Então, esse se reconhecer, tanto o meu quanto o dela, contra a minha irmã mais nova, aconteceu muito quando a gente foi parar na universidade. Então, a universidade trouxe algo novo pra gente. E é muito diferente. Quando você é mais clara, as pessoas ainda meio que te reconhecem. Quando você é mais retinta. Quanto mais retinta você é, parece que menos lugar de fala você tem. (Maria, 2024, não p.).

O Movimento Negro se caracteriza como um dos espaços de apoio e de educação das e para as mulheres negras. Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro é “um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (Gomes, 2017, p.24). A autora afirma que toda experiência social produz conhecimento, e ao fazer presume-se uma ou mais epistemologias. Não existe conhecimento sem práticas e atores sociais, sendo assim diferentes relações sociais produzem diferentes tipos de epistemologias. O Movimento Negro entendido como sujeito político produtor e produto de diversas relações sociais é então concebido como sujeito de conhecimento (Gomes, 2017).

Monifa destaca várias vezes em suas narrativas sua transformação em uma pesquisadora negra potencializada pela Pós-Graduação, esse lado da universidade como um lugar fecundo para construção e fortalecimento de identidade de mulheres negras. Sobre incluir mulheres negras em suas referências, ela relata

Eu acho que essas referências trazem muito isso. E tem mulheres que eu nem conhecia. E vim conhecer aqui dentro da universidade. Então, eu falo, olha que universo que tem aqui dentro. Um mundo que por tanto tempo foi de tão poucas e tão poucos, e hoje ele é nosso também (Monifa,2024, não p).

A utilização de mulheres negras como referências científicas e de vida é muito importante, para Silva (1998) a “intenção [é] fortalecer o entendimento de que nós, mulheres, não somos apenas fonte de conhecimento sobre nossa condição; muito mais: somos agentes de conhecimento” (Silva, 1998, n.p). Monifa continua a narrar sua trajetória na afirmação de sua identidade.

Eu me escondi, eu quis ser diferente. Acho que, como todo mundo que passa por situações de racismo, né? Então, por muito tempo, eu me fechei na minha concha. Então, hoje, eu já não sou mais assim. Eu já consigo me impor, me colocar. Tenho mais segurança para isso. Isso também a universidade ajuda a gente. Essa produção de conhecimento, as leituras, vai nos fortalecendo. Vai fortalecendo a nossa identidade. O coletivo ajuda. Acho que isso é bem bacana (Monifa,2024, não p.).

Silva (1988) supõe a educação como o caminho possível para transformar a realidade, acredita que “a superação da invisibilidade dos grupos marginalizados pela

sociedade, entre eles as mulheres negras, e o reconhecimento de seu papel de cidadãos serão valorizados e reconhecidos através da educação de todos os brasileiros, inclusive da oferecida pelas escolas” (Silva, 1988, n.p).

A conversa com a Juliana deixa visível esse processo de construir essa identidade de pesquisadora negra com todas as suas nuances, em dado momento, quando questionada se utilizava referências negras em sua pesquisa ela respondeu:

Olha, eu estou lembrando aqui, por enquanto, eu peguei muito ali as bases, principalmente da alfabetização, e não tem tanto. Pois é, isso é algo que eu... [pausa em silêncio] agora me veio a reflexão, sabe? Mas realmente, assim, é algo de se pensar, porque agora mesmo eu fiquei pensando, nossa, eu preciso procurar uma referência e um autor, porque, assim, a gente sabe que tem, só que, infelizmente, talvez não tenham o trabalho tão, como eu posso dizer, divulgado como outros (Juliana, 2024, não p).

Ficou nítido que mesmo possuindo uma identidade de mulher negra construída, Juliana está se permitindo agora lapidar sua identidade de pesquisadora negra. A conversa que compõe essa pesquisa suscitou importantes reflexões nela. No fim da nossa primeira conversa ela faz um relato importante sobre a troca de experiências entre mulheres negras na Pós-Graduação. Ela diz,

Olha, eu acho que essa conversa, assim, para mim foi muito importante. Eu acho que colocaria aí como um dos marcos, assim, na construção agora da minha identidade enquanto pesquisadora aqui na universidade e também como pessoa, né. Então, eu acho que várias questões aqui que você me fez, me fizeram refletir e que muitas vezes a gente não para pra pensar de modo consciente. Então, principalmente ali a questão dos autores, a questão das referências, de como eu me enxergo, de como eu me percebo (Juliana, 2024, não p.).

Quando utilizamos a conversa como ferramenta de pesquisa as entonações, as pausas, silêncios, posturas são muito importantes para compreender aquilo que se quer partilhar. Juliana quando questionada sobre suas perspectivas futuras como uma pesquisadora negra, faz uma grande pausa, e repete as palavras “uma pesquisadora negra”, como se afirmasse para si própria essa parte de sua identidade.

Olha, enquanto pesquisadora, né? [pausa em silêncio] É...uma pesquisadora negra [pausa em silêncio] uma pesquisadora negra, eu pretendo, uma das grandes motivações da minha pesquisa é justamente levar para outras realidades, compartilhar com as pessoas. Então, assim, a ideia da minha pesquisa e também do meu estudo é justamente poder compartilhar com as

peçoas, compartilhar com escolas, com diferentes realidades (Juliana,2024, não p.).

bell hooks (1995) nos alerta ser impossível que tenhamos mulheres negras intelectuais sem apoio, sem uma “crença essencial em nós mesmas, no valor de nosso trabalho e um endosso correspondente do mundo a nossa volta para apoiá-lo e alimentá-lo” (hooks, 1995, p.475). Sendo assim, precisamos urgentemente mudar nosso entendimento de intelectual para sair da ideia de homens brancos acadêmicos cisheterossexuais. A autora afirma que “intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras” (hooks, 1995, p.468).

Nossas interlocutoras estão produzindo conhecimento de forma transgressora compreendendo que esse caminho intelectual promove mudanças sociais e políticas e desafia os modos hegemônicos de produzir conhecimento. Essa perspectiva particular de mulheres negras impulsiona e enriquece o debate intelectual oferecendo novas epistemologias, novas formas de pensar (hooks, 1995).

Cada uma tem seu caminhar e constatamos que a presença em determinadas linhas de pesquisa colabora mais fortemente para a identidade destas como pesquisadoras negras do que outras. No entanto, a Pós-Graduação exerce papel importante para provocar rupturas na reiteração de imagens de mulheres negras, borrando aquelas que o racismo quis incrustar em todos/a e especialmente nas próprias mulheres negras.

Desta feita, a universidade pública, gratuita e socialmente referenciada tem um papel fundamental na garantia do direito ao acesso à educação e na formação de novos quadros para atuarem no ensino superior como parte importante na garantia das Ações Afirmativas que corroboram a pluralização do ambiente universitário até a Pós-Graduação.

E ASSIM NOS TORNAMOS PESQUISADORAS NEGRAS

Os dados da pesquisa nos levaram a uma série de reflexões que perpassam importantes pontos de discussão sobre as mulheres negras na Pós-Graduação. Sobre o acesso a essa etapa, os dados que o PPGE/UFPR nos forneceu mostraram uma sub-representação destas mulheres, mesmo com a reserva de vagas, as cotas. Além disso, os dados revelam uma série de possibilidades, desafios e limitações a serem discutidas dentro do Programa sobre o funcionamento desta Política, como, por exemplo, as informações contidas em cada edital, a quantidade real de vagas reservadas, as vagas reservadas são no total ou por Linha de Pesquisa, a publicização desta política nos editais de resultado com a demarcação sobre quem são os cotistas raciais e os demais, o funcionamento das bancas de heteroidentificação entre outros pontos de reflexão.

A eficácia e a garantia do funcionamento desta Política de Ação Afirmativa dependem do compromisso do Programa de Pós-Graduação em Educação com a intenção de ampliar o número de pessoas negras nesta etapa, visando a equidade na educação e uma perspectiva de produção de pesquisa acadêmica diversa e inclusiva. O acompanhamento por parte da comunidade interna e externa do funcionamento da reserva de vagas é também parte importante deste processo, por isso publicização e detalhamento das informações disponibilizadas daria maior transparência e possibilidade de acompanhamento desta importante política pública.

É preciso aqui marcar o que Vaz (2022) nos indica, diante da imensa dívida histórica que a sociedade e o Estado possuem com o povo negro. As cotas em universidades de Ensino Superior e em concursos públicos são apenas o começo da reparação. É necessário ampliar e muito as medidas de promoção da igualdade racial “de modo a alcançar todos os direitos que nos foram historicamente negados” (Vaz, 2022, p.198).

Carneiro (2020) chama atenção para a necessidade de vontade política para que ações de promoção da igualdade racial sejam colocadas em prática. Ela argumenta que

e, num esforço cívico de tamanha envergadura, as cotas para negros, mais do que uma conquista dos movimentos negros, são parte essencial da

expressão da vontade política da sociedade brasileira para corrigir injustiças históricas e contemporâneas que permitem que talentos, capacidades, sonhos e aspirações sejam frustrados por processos de exclusão que comprometem o nosso processo civilizatório (Carneiro, 2020, p.295).

É necessário marcar que as Políticas Públicas são construídas a partir mas, não somente, de dados apresentados sobre o problema social em questão. As discussões sobre as Ações Afirmativas no Ensino Superior possuem um número maior de estudos e publicações, porém pesquisas específicas sobre a etapa da Pós-Graduação ainda são incipientes. Quando analisamos os estudos sobre mulheres negras cotistas na Pós-Graduação o cenário se apresenta ainda mais agravado, tendo poucos estudos sobre a trajetória dessas mulheres.

Em relação a esta pesquisa, as mulheres ouvidas demonstraram um pertencimento racial nítido e construído antes da entrada da universidade a partir de várias dimensões diferentes, o cabelo como início de uma compreensão de mulher negra, a escola como espaço primeiro de violência racial, a família reforçando este pertencimento, a militância necessária na vida cotidiana. Dialogando com Hall (2006) quando nos apresenta as identidades fluidas, essas mulheres compartilharam muitas facetas de suas identidades - trabalho, família, estudos, religiosidade - que entrelaçadas constroem sua identidade como mulheres negras.

Santos (2021) afirma que ser negro é tomar consciência do processo ideológico a respeito de si, “ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito as diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração” (Santos, 2021, p.115). Nossas interlocutoras fizeram essa tomada de consciência cada uma a sua maneira, construindo a partir de suas experiências específicas a identidade coletiva de mulheres negras, sendo assim corroboram com Santos (2021) quando ela assegura que “tornar-se negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Santos, 2021, p.115).

Essa construção de identidade se torna um complexo processo histórico, social e cultural uma vez que é atravessada pelos marcadores sociais de gênero, raça e outros dependendo das especificidades de cada pessoa. Essa intersecção de opressões coloca a mulher negra em uma condição de desvantagem, mas também lhe proporciona uma visão particular dos fenômenos sociais. Esse posicionamento

social particular pode contribuir na resistência, na produção de conhecimento e na organização política. Gonzalez (2020) afirma que

A mulher negra é responsável pela formação de um inconsciente cultural negro brasileiro. Ela passou os valores culturais negros; a cultura brasileira é eminentemente negra, esse foi seu principal papel desde o início. Além disso, temos o papel de sustentação, que ela vem ocupando há quinhentos anos. Você vê que a negra marca sua presença em todos os momentos importantes na luta, ao lado de seus companheiros, como é o caso da Revolta dos Malês, elas estavam todas lá, participando. Figuras como Tereza, Edu e outras mais (Gonzalez, 2020, p. 286).

Essa identidade de mulher negra é essencial para o processo de “tornar-se uma pesquisadora negra”, a Pós-Graduação é o caminho de fortalecimento desta identidade a partir das leituras de pessoas negras, da troca com outras pesquisadoras negras, da inspiração de ver outras pessoas negras em espaços de produção de conhecimento e da confirmação de serem também inspiração para outras que virão. Ao mesmo tempo se configura como campo de disputa de narrativas quando a Linha de Pesquisa não faz o debate de raça/cor e gênero, quando o epistemicídio questiona a capacidade e o merecimento daquele lugar, quando a solidão de ser a única bate à porta, quando os discursos sobre alunos e alunas cotistas aparecem nas entrelinhas, quando as referências não abordam as questões raciais ou quando se espera que a mulher negra só fale de relações étnico-raciais.

A universidade tem se constituído como esse espaço contraditório e afeta diretamente o processo de construção de identidade como pesquisadoras negras. Esse espaço de validação de conhecimento é importante, pois mulheres negras estão produzindo conhecimento para repensar esse próprio espaço a partir do posicionamento social particular que essa intersecção proporciona.

Kilomba (2019) afirma que

Como escritoras/es e acadêmicas/os negras/os, estamos transformando configurações de conhecimento e poder à medida que nos movemos entre limites opressivos, entre a margem e o centro. Essa transformação é refletida em nossos discursos (Kilomba, 2019, p.59).

Falar da margem não se trata, de acordo com a bell hooks, de romantizar a opressão, mas de considerar a margem que falamos e produzimos como espaços de resistência. A autora nos provoca a opor-se, e para além, criar papéis fora da ordem colonial que nos é imposta (hooks, 2019). Construir conhecimento, enquanto mulheres negras, nesse espaço contraditório de opressão e resistência que é a universidade é falar contra o silenciamento e marginalidade criados pelo racismo. É utilizar a maneira particular de ver o mundo desenvolvido pelas mulheres negras para sobreviver, mas também para despertar consciência. Kilomba (2019) afirma que a margem da qual falamos nutre nossa capacidade de resistir as opressões, “de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (Kilomba, 2019, p.68).

Esse espaço de resistência e transformação é fortalecido pelas redes de mulheres negras, Kilomba (2019) reforça que a identificação com outras pessoas negras é “um momento de reunificação e uma forma de juntar os fragmentos de uma experiência distorcida” (Kilomba, 2019, p.211). A troca com outras estudantes negras na Academia se apresenta como momento importante na construção de um pertencimento, de uma identidade de pesquisadoras. A mesma autora nos alerta que essa identificação com pessoas negras “desenvolve-se uma identificação positiva com sua própria negritude, o que por sua vez, leva a um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento” (Kilomba, 2019, p.237).

As cotas se constituem como fundamental na construção de redes de apoio entre estudantes, da aquilo que consideramos quilombos acadêmicos tanto para discentes quanto para docentes negros. Carneiro (2023) ressalta a “necessidade de constituição de espaços institucionais próprios que possam referenciar e apoiar a trajetória de pessoas negras” (Carneiro, 2023, p.116)

A educação, não somente a formal, tem forte importância para as mulheres negras, elas utilizam o conhecimento como ferramenta ancestral de resistência, empoderamento e transformação social. Assim como nos relatos dos entrevistados de Carneiro (2023) as mulheres negras ouvidas nesta pesquisa acreditam na educação como potencial caminho para a emancipação da população negra. E utilizam várias estratégias para acessar, permanecer e concluir a Pós-Graduação, como, por exemplo, a construção da rede de mulheres negras, o apoio de professoras

e professores, os grupos de estudos de mulheres negras, os cursos preparatórios, entre outras.

Carneiro (2023) nos afirma que,

Nos testemunhos manifestam-se as formas criativas de reapropriação dos aspectos da educação que permitem os múltiplos escapes, de múltiplas formas e plurais singularidades em resistência. Persistem, no entanto, elementos comuns quanto ao papel da educação como instrumento de afirmação pessoal e social (Carneiro, 2023, p.90).

Reforçamos que é necessário um esforço em várias dimensões da sociedade para que as mulheres negras estejam inseridas e representadas em várias posições. A educação é uma parte importante deste caminho, o acesso, permanência e a produção de conhecimento de mulheres negras abala as estruturas das instituições causando transformações importantes para a mudança social. A representatividade, a valorização da cultura e herança negra, a discussão séria sobre as questões étnico-raciais, a utilização de autores e autoras negras nos currículos, a abertura para outras epistemologias que não a euro centrada são ações possíveis dentro do campo da Pós-Graduação.

O cenário que os dados sobre os processos seletivos de mestrado e doutorado cedidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) revelam um contexto que precisa de atenção. A maioria das pessoas que participam dos processos seletivos são pessoas brancas, os percentuais demonstram que os percentuais ficam, em média, em 70% de pessoas brancas e 30% de pessoas negras, no período de 2019 a 2022. Quando a análise é feita por meio dos marcadores de raça e gênero, temos a informação de que a maioria das pessoas que participam dos processos são mulheres brancas.

O PPGE/UFPR possui o sistema de cotas desde o ano de 2019, como já citado anteriormente nesta pesquisa. Os dados anteriores nos ajudam a constatar que mesmo com a reserva de vaga as mulheres negras estão subrepresentadas. No processo seletivo do mestrado, na série histórica analisada 2019-2022, as mulheres negras não passam de 31% das pessoas candidatas. Já no processo do doutorado as mulheres negras não passam de 32% das pessoas candidatas.

Quando analisamos as candidatas autodeclaradas negras que optam pelas cotas raciais temos um cenário interessante. A média das mulheres negras candidatas nos processos de mestrado que optaram pelas cotas raciais ficou em torno de 42% e no doutorado a média foi 36,8%, ou seja, mais da metade das mulheres negras candidatas se autodeclara como negras, mas não utiliza a reserva de vagas. Alguns pontos se destacam como partida para novas pesquisas, como, por exemplo, o motivo da queda da opção pelas cotas raciais no doutorado, a presença incipiente de mulheres negras nos espaços da Pós-Graduação, a diminuição da presença de mulheres negras no doutorado, o que acontece nessa trajetória dessas mulheres que não permite que elas continuem o caminho da carreira acadêmica.

Ainda sobre esse cenário dos processos seletivos um dado importante se apresenta, das 42% de mulheres negras que optaram pelas cotas raciais no mestrado apenas 14,28% efetivaram a matrícula, enquanto no doutorado das 36,8% das mulheres autodeclaradas negras que optaram pelas cotas, apenas 18,53% se matricularam. Quando essas mulheres estão admitidas no Programa de Pós-Graduação de Educação se concentram na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (DDDS). No mestrado, entre 2019 e 2023, a Linha DDDS era a linha de pesquisa da maioria das mulheres negras cotistas. No doutorado em toda a série histórica (2019-2022) o cenário se repete, em 2021 a DDDS era a linha de pesquisa de todas as mulheres negras cotistas.

Muitas reflexões podem ser feitas a partir desses dados, por que as mulheres negras cotistas escolhem a DDDS como linha de pesquisa? A maioria das mulheres negras pesquisa essas temáticas? Ou existe algum outro fator que é considerado nessa escolha? Elas se sentem mais familiarizadas ou acolhidas nesse espaço que muito provavelmente fará a discussão de raça e gênero? O corpo docente que possui professoras e professores negros causa identificação? Todas essas indagações podem nos auxiliar a compreender de forma mais aprofundada e completa o perfil das discentes negras cotistas do PPGE/UFPR e a importância da Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação no entendimento e na efetivação das Ações Afirmativas com objetivo de aprimorar o processo. As respostas para essas perguntas podem contribuir para pensar a trajetória, permanência e conclusão dessas mulheres na Pós-Graduação.

Considerando todo esse contexto, Monifa, Juliana, Maria e Dendê estão a construir e reforçar sua identidade de mulheres negras pesquisadoras com consciência do que isso significa para si e para outras mulheres negras. Com o discernimento de compreenderem a importância de sua produção acadêmica para seus campos de pesquisa e a sua presença física nos espaços da Pós-Graduação. A identidade de mulheres negras, ao contrário, se expressa na dimensão individual e coletiva de forma consolidada. Essas mulheres compreendem de forma muito forte o que significa ser e produzir conhecimento sendo uma mulher negra pesquisando em um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Algumas das mulheres negras narram dificuldade em se considerarem pesquisadoras negras, umas mais que outras, o que corrobora com Santos (2021) quando afirma que a identidade é um processo dinâmico, não dado, é um vir a ser. Suas experiências diversas nos muitos campos da vida construíram caminhos e pertencimentos diferentes, o que as colocam em momentos diferentes dessa construção de identidade de pesquisadoras negras.

Podemos ainda analisar a identidade de pesquisadoras negras pelo conceito de Augusto Sales dos Santos (2008) que faz uma diferenciação, no nosso caso, entre negras intelectuais e intelectuais negras. Tornarem-se negras intelectuais seria um passo a mais nessa caminhada de pertencimento dessas mulheres negras ao relacionarem a influência dos Movimentos Sociais Negros, uma ética antirracista e uma ética acadêmica científica que incorpora uma produção de conhecimento que rejeita a colonização intelectual eurocêntrica.

É possível visualizar o processo de identidade de intelectuais negras em curso quando apresentam suas produções de conhecimento que desafiam o conhecimento hegemônico produzido na academia, a ciência da potência do seu corpo negro no espaço da universidade, na importância da representatividade para outras mulheres negras, no ativismo exercido por elas nas diversas dimensões de suas vidas, no destaque que dão ao coletivo na construção de suas identidades. Todas essas dimensões as colocam no percurso de tornar-se não somente intelectuais negras, mas quem sabe também negras intelectuais.

Nossas interlocutoras, em suas narrativas se voltam todo o tempo para a ancestralidade, para outras mulheres negras que as ajudaram, que as conhecem,

para suas alunas e alunos, para colegas de trabalho e para aquelas que não conhecem também. Elas estão utilizando a tecnologia ancestral de resistência que é se manter em comunidade.

Esperamos que este estudo auxilie nessa busca por uma Política de Ações Afirmativas robusta e eficiente com o intuito de dar condições de acesso, permanência e conclusão na Pós-Graduação para muitas mulheres negras. Além de auxiliar na análise do funcionamento da reserva de vagas no Programa de Pós-Graduação em Educação, pode ajudar a pensar a ampliação da reserva de vagas para toda a Pós-Graduação garantida pela Lei 14.723/23.

Na finalização desta dissertação, dia 27 de fevereiro, o Conselho de Pesquisa Ensino e Extensão (Cepe) da Universidade Federal do Paraná aprovou uma política de cotas para seus programas de mestrado e doutorado. A medida reserva pelo menos 20% das vagas para pessoas negras, indígenas, com deficiência, quilombolas, surdas, trans, migrantes humanitários e refugiados, a norma também prevê medidas de acolhimento para cotistas, com apoio da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe) e da Pró-Reitoria de Pertencimento e Políticas de Permanência Estudantil (PAE).

Esse é um avanço nas reflexões e na efetivação e expansão de Políticas Afirmativas como as cotas raciais na busca por uma Universidade inclusiva e equânime. É interessante analisar e compreender como essa resolução vai ser colocada em prática pelos Programa de Pós-Graduação da UFPR, para que de fato a Política Afirmativa possa transformar o perfil discente desta etapa.

Não seria possível encerrar o processo desta dissertação sem pontuar a transformação que ela causou em minha própria identidade. Sou hoje, uma intelectual negra e uma negra intelectual por causa das mulheres negras que produzem, divulgam, expressam, dialogam com os conhecimentos acadêmicos, científicos, ancestrais, populares, naturais e seculares que me auxiliam a compreender meu lugar no mundo e minha produção (não só acadêmica, mas também) como uma mulher negra.

Além disso, outra transformação chegou no final deste processo de trabalho, descobri mais uma das tantas dimensões de minha identidade como uma mulher negra. Esse ano, 2025, serei mãe, mãe de um menino, o Akin. E a partir desta

dimensão muitas interseções se apresentarão, muitos marcadores sociais se cruzarão nessa nova experiência. Já consigo inclusive compreender como esse maternar está mudando minha relação com ser uma pesquisadora negra.

Assim como minhas interlocutoras, não ando só na construção desta identidade. Encerramos então com Monifa (2024) quando nos diz que “é muito forte essa questão do coletivo, né? Eu falo a partir desse chão, chão de uma mulher negra”. Falamos, escrevemos, vivemos e pesquisamos a partir deste chão, de pesquisadoras negras.

REFERÊNCIAS

ANCESTRALIDADE. Biografias e trajetórias - Matilde Ribeiro. 2024. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/matilde-ribeiro>. Acesso em 27 de out de 2024.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Os desdobramentos políticos e acadêmicos da Ação Afirmativa em Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Uneb. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, 2024.

ARTES, A.; MENA-CHALCO, J. P.. O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. e81653, 2019.

BAIROS, Luiza. “Lembrando Lélia González”. *Afro-Ásia*, n.23. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2000. Pp. 347-368 / In: Jurema Werneck, Maisa Mendonça, Evelyn C. White (orgs.) *O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro : Pallas / Criola, 2002. Pp. 42-61.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v.3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BAPTISTA, Daniel de Oliveira. A palavra dos clandestinos: escrituras episódicas e racismo estrutural a partir da experiência cotidiana negra do PPGAN-UFMG. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo. Edições 70. 2016.

BARROS, Surya Pombo de. *Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX*. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 3, p. 591–605, jul. 2016.

BEÚ, Rivany Borges. *Ações afirmativas para a população negra em Programas de Pós-Graduação: aprofundando a questão da Universidade de Brasília*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

BILLINGS, Gloria Ladson. *Os guardiões de sonhos. O ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas negras, pardas e indígenas nas instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 15 de agosto de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm . Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa MEC n. 1.129, de 17 de Novembro de 2013. Diário Oficial da União, seção 1 (226), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 99, de 10 de abril de 2024. Institui o Censo da Pós-Graduação stricto sensu brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de abr. 2024. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 15 de agosto de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2023. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Site do Ministério da Saúde. COVID 19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em 01 de nov. 2024.

CAFÉ FILOSÓFICO CPFL. Núbia Moreira. Movimento feminista negro no Brasil. 2016. 1 vídeo (47min:32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQa0La1YIFw&t=2s> . Acesso em: maio de 2023.

CAMPOS, Luiz Augusto. CANDIDO, Marcia Rangel. Desigualdades Raciais na Ciência Brasileira. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - Geema. Nov. 2023. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/infografico/desigualdades- raciais-na-ciencia-brasileira/>. Acesso em 26 ago. 2024.

CAMPOS, Desiree Mathias. ALMEIDA, Ranna Emanuelle. Mulheres negras mestres e mestrandas do Grupo de Estudos ErêYá e suas estratégias de escolarização. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CANDIDO, Marcia Rangel. FELIX, Marcelle. Desigualdades de gênero na ciência brasileira. *Gênero e Número*, jul. 2023. Disponível em: <https://www.generonumero.media/artigos/desigualdades-genero-ciencia-brasileira/> . Acesso em 26 ago. 2024.

CARDOSO, Loyde. Um ponto de vista situado para o vazio em Ponciá Vicêncio. In: / [org.] Rosineia da Silva Ferreira, Celiomar Porfírio Ramos. Reflexões sobre as escrituras de Conceição Evaristo. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano. 2003. Cap. 7. p. 49-58.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 88–103, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 26 out. 2024.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas na Pós-Graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, Valter Roberto. MOEHLECKE, Sabrina (org.). Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais. São Carlos: EdUFScar, 2009.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. PESQUISA NARRATIVA: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política de empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFPR. Relatório Acompanhamento da política de Ações Afirmativas no PPGE – dados sobre cotas no processo seletivo – Dados da Coordenação. Curitiba, 2023. Não publicado.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H.. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36–61, maio de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em maio de 2023.

CRENSHAW, Kimberlé W. (2002). “Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero”. **Estudos Feministas**, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123084/mod_resource/content/1/Crenshaw%202002%20revista%20estudos%20feministas.pdf. Acesso em maio de 2023.

CRUZ, Maritana Drescher da. Ensino religioso e religiões de matrizes africana na rede estadual de educação do Paraná: formação e práticas pedagógicas de

professoras e professores. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2024.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo-SP: Jandaíra, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa; BATISTA, Clarice Martins de Souza. Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisa ErêYá. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Valeria Pereira da; SILVA, Sandra Aparecida da; ALMEIDA, Ranna Emanuelle de. Educação antirracista uma prática para todos/a, um compromisso ainda de poucos/a. ***Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros***, v. 4, n. 11, 18 Nov 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17602>. Acesso em: 7 nov 2024.

DINIZ, Isis. A pós-graduação no Brasil: evolução e desafios. Observatório de Políticas Científicas - IQC. Janeiro, 2023. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-pos-graduacao-no-brasil-evolucao-e-desafios/>. Acesso em junho de 2023.

DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. (org.). Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Poemas de recordação e outros movimentos, 3.ed.,p. 24-25, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. LIMA, Fernanda da Silva. Cotas raciais: gestão, implementação e permanência. Santa Cruz do Sul. Essere nel Mondo, 2022.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FERREIRA, Débora Sirno Santos. Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes: um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação stricto sensu da UFG. 2023. Dissertação

(Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2023.

FERREIRA, Emiko Liz Pessoa. Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas: um olhar sobre a pós-graduação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

FERREIRA, Amanda Crispim. Escrivivências, as lembranças afro femininas como um lugar de memória afro -brasileira: Carolina Maia de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 115p, 2013.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 25 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal*, v. 10639, n. 03, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93 (jan/jun). 1988. p.69-82.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. *Anseios: Raça, Gênero e Políticas Culturais*. 1. ed. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *Identidade negra: subjetividade libertadora*. Tradução de Black Identity: Liberating Subjectivity In: *killing rage: Ending Racism*. 1995. Tradutor Vinicius Silva. Disponível em <https://viniuxdasilva.medium.com/identidade-negra-subjetividade-libertadora-por-bell-hooks-53a42b1ecf1c>. Acesso em 24 out. 2024.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 464, 1995. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 18 jul. 2024.

HOOKS, bell. E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JUNIOR, Teófilo de Queiroz. **Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira**. São Paulo: Ática. Acesso em: 17 out. 2024. , 1975

KAMBEBA, Marcia Wayna. 2020. Saberes da floresta. São Paulo, Jandaíra.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro. Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. A unicornia preta. Tradução de Stephanie Borges. Relicário; 1ª edição. 2020;

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. Introdução aos estudos culturais. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MILLS, Charles W. O contrato racial. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MOEHLECKE, Sabrina.. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197–217, nov. 2002.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Transfeminismo. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

PAIXÃO, Marcelo. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

NAZARENO, Elias. HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estudos de psicologia**. (Natal) vol.24 no.2 Natal abr./jun. 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002 . Acesso em 12 de out de 2024.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, Constança Lima. NUNES, Isabella Rosado. (org.) *Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Por que você não me abraça?: reflexões a respeito da invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros. SUR: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 167-179, dez. 2018. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/130591> Acesso em 28 de out. 2024.

ONU. Incorporando mulheres e meninas na resposta à pandemia de Covid-19. Informe v2 15.10.2020. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/12/COVID19_2020_informe2.pdf. Acesso em 01 nov. 2024.

PARENT IN SCIENCE. Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade. 2020. Disponível em: https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true. Acesso em 01 nov. 2024.

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/eja/article/view/998>

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887–896, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/abstract/?lang=pt#>

RATTS, Alex (Org.). *Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PFIEL, Cello Latini. PFIEL, Bruno Latini. A cisgeneridade em negação: apresentando o conceito de ofensa da nomeação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 9, p. 1-24, jul./set. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> . Acesso em 04 de nov. 2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO (PPGE: TPEn). **Objetivos**. Curitiba, 2024. Disponível em <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppgemp/pb/objetivos/>. Acesso em 24 de out. 2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Objetivos**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/objetivos/>. Acesso em 24 de out. 2024.

QUINTILIANO, Marta. *Redes afro-indigenoafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e*

políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015.

RATUSNIAK, Célia; DIAS, Lucimar Rosa (Colab.); VIEIRA, Priscila Piazzentini (Colab.). Trilogia da expulsão: volume 1: O dispositivo da racialidade e a produção da evasão e do abandono escolar. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2024.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Nota Técnica No. 34 Desigualdades raciais e de gênero aumentam a mortalidade por Covid-19, mesmo dentro da mesma ocupação. 20 de set. 2020. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/09/boletimpps-34-20set2021-1.pdf> . Acesso em 01 de nov. 2024.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 987–1004, set. 2008.

SANTOS, Augusto dos Sales. De militantes negros a negros intelectuais. VI Congresso Portugues de Sociologia- mundos sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/71.pdf>. Acesso em 26 de out. 2024.

SANTOS, Mirian. Intelectual Negra: a produção literária de Conceição Evaristo. In: DUARTE, Constância Lima. CORTÊ, Cristiane. PEREIRA, Maria do Rosario Alves (org). *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil: uma análise da produção científica (2003-2021). Tese de Doutorado em Educação do curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2023.

SEMPRE VIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. 2020. Disponível em: https://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf . Acesso em 01 nov. de 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 45, p. 7–23, jul. 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto. MOEHLECKE, Sabrina.(org.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos:EdUFScar, 2009.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Cotas Raciais no Ensino Superior. In: DUARTE, E. C. Piza, BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima, SILVA, Paulo Vinicius Baptista (org.). Cotas Raciais no Ensino Superior: entre o Jurídico e o Político. Curitiba: Juruá, 2008.

SILVA, Valéria Pereira da. Professoras negras em Curitiba-PR e suas narrativas sobre educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. 2021. Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar. 171p.

SOUZA, Renan Fagundes de. Das teias de Ananse para o mundo - Áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Site do Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução n. 32/17 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que estabelece normas gerais únicas para os cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Instrução normativa 002/2016 da Coordenação do PPGA/UFPR. Normatiza a aplicação de política afirmativa em processo seletivo. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppgaa/pb/documentos/> . Acesso em 28 out de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Anexo I- regulamentação das Ações Afirmativas. In: Ata de 31 de maio de 2019 do Colegiado do PPGE/UFPR. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2019/07/5--ata-de-31-05-2019.pdf>. Acesso em 20 de out. 2024.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. da. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86–108, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5911>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VAZ, Livia Sant'Anna. Cotas raciais. São Paulo: Jandaíra, 2022. 232 p.

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VENTURINI, A. C.. Políticas de inclusão na Pós-Graduação: os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP**, v. 40, n. 2, p. 261–279, maio de 2021.

VENTURINI, Anna Carolina; PENIDO, Hanna. Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021. *Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap)*, n. 1, 2022.

VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

XAVIER, Lucia Helena. “Mão da limpeza”: identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais municipais de Curitiba - PR. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Petrópolis - Rj: Editora Vozes, 2014. p. 7-20.

APÊNDICE

Coração Tição

Quero me lambuzar nos mares negros
para não me perder,
conseguir chegar no meu destino.

Não quero ser parda, mulata
Sou afro-brasileira-mineira.
Bisneta
de uma princesa de Benguela.

Não serei refém de valores
que não me pertencem.
Quero sentir sempre meu coração
como um tição.

Não vou deixar que o mito
do fogo entre as pernas iluda e desvie
homens e mulheres
daqui por diante.

(E... Feito de Luz, p. 31)

ANEXO I - ATA 31 DE MAIO DE 2019 DO COLEGIADO DO PPGE/UFPR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



113

ANEXO

114

Regulamentação sobre Ações Afirmativas

115

116

117

118

119

120

121

122

O COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, órgão encarregado do acompanhamento, regulamentação e avaliação das atividades acadêmicas, didáticas e administrativas do Programa no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.394 de 20/12/1996, na Lei 12.288 de 20/07/2010, na Lei nº 13.005 de 25/06/2014, no Acórdão do Supremo Tribunal Federal ADPF 186/2012, na Portaria 13 de 13/05/2016 do MEC e considerando a proposta formulada pela Comissão de Políticas Afirmativas,

123

RESOLVE:

124

125

126

127

Art 1º - O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná adotará ações afirmativas para a inclusão e permanência da população negra e de indígenas; quilombolas; pessoas com deficiência; surdos e surdas; pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis); migrantes humanitários e refugiados/as.

128

129

130

Art. 2º O acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação ocorrerá por meio de processo seletivo, regido por edital regular ou suplementar, publicado pelo Programa de Pós-Graduação, considerando a legislação pertinente.

131

132

133

§ 1º Cada processo seletivo deverá prever reserva de vagas para pessoas negras (pretas e pardas), e vagas suplementares para indígenas; quilombolas; pessoas com deficiência; pessoas surdas; pessoas trans; migrantes humanitários e refugiados/as.

134

135

§ 2º Caso o/a candidatos/a se inclua em mais de um dos grupos deverá optar por um único grupo de concorrência.

136

137

138

§ 3º Em cada processo seletivo serão preservados os princípios de mérito acadêmico, vedando-se a diferenciação de etapas do processo seletivo entre candidatos/as optantes pelas diferentes modalidades de acesso tratadas nesta norma complementar.

139

140

Art. 4º Para o acesso de candidatos/as negros/as (pretos/as; pardos/as), serão reservadas 20% das vagas oferecidas anualmente.

141

§ 1º A reserva de vagas será aplicado no conjunto de vagas aprovadas em cada linha de pesquisa.

142

143

144

§ 2º Candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as) deverão apresentar "Termo de autodeclaração" e passar por banca de validação do termo com procedimentos previstos na Resolução 20/2019, sendo considerado o fenótipo negro como base para análise e validação.

145

146

147

Art 5º Os candidatos/as negros/as (pretos/as e pardos/as) classificados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.

148

149

150

151

Parágrafo único. Na hipótese de não haver candidatos/as negros/as (pretos/as ou pardos/as) aprovados/as em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas pelos demais candidatos/as aprovados/as observada a ordem de classificação.

ML

Mulgaranhani
Karine
ANIA
Sturtoni



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



152 **Art 6º** Além do número de vagas ofertadas pelo Programa, serão admitidos em vagas
153 suplementares, pelo menos uma para cada linha de pesquisa, das categorias de
154 identificação, a saber: indígenas; quilombolas; pessoas com deficiência; surdos e surdas;
155 pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis); migrantes humanitários e
156 refugiados/as; desde que se autodeclararem e confirmarem sua condição de optante no
157 campo específico do formulário de inscrição, referente a esta modalidade de vagas
158 suplementares.

159 § 1º na hipótese de haver mais de um/a candidato/a aprovado/a por linha, entre as
160 categorias de optantes por vagas suplementares, a linha definirá pela admissão de nova vaga
161 suplementar ou não, considerando a capacidade de orientação de docentes da linha.

162 § 2º - Candidatos/as das categorias optantes por vagas suplementares classificados/as
163 dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para
164 efeito do preenchimento das vagas suplementares.

165 § 3º - Candidatos/as indígenas deverão apresentar "Termo de autodeclaração" e passar por
166 banca de validação do termo com procedimentos previstos na Resolução 20/2019.

167 § 4º - Candidatos/as quilombolas deverão apresentar "Termo de autodeclaração
168 quilombola" assinada pelo presidente da associação de sua comunidade.

169 § 5º - Candidatos/as pessoas com deficiência, surdos e surdas deverão apresentar "Termo de
170 autodeclaração" e passar por banca de validação do termo com procedimentos previsto na
171 Resolução 20/2019.

172 § 6º - Candidatos/as pessoas trans deverão apresentar termo de autodeclaração e passar por
173 entrevista com especialistas, da UFPR ou da comunidade externa, com reconhecida
174 trajetória de estudo ou trabalho com a temática, indicados/as pelo PPGE.

175 § 7º - Candidatos/as migrantes humanitários e refugiados deverão apresentar cópia, frente e
176 verso de documento oficial brasileiro que comprove a condição de migrante humanitário,
177 refugiado/a ou solicitante de refúgio (RNE, CNM, protocolo de solicitação de refúgio ou
178 afim). A análise documental será realizada por professores doutores que compõem o
179 Programa Política Migratória e Universidade Brasileira que compõem a Cátedra Sérgio Vieira
180 de Mello na UFPR.

181 **Art 7º** A Comissão de Políticas Afirmativas acompanhará o processo. Ao final do processo de
182 seleção de 2019 encaminhará relatório e proposta de mudança nas normas internas do
183 PPGE de forma a regular o processo seletivo para os anos posteriores, tendo como base a
184 experiência realizada na seleção 2019.

185 **Art 8º** Casos omissos nesta norma serão resolvidos pelo Colegiado do PPGE.

186

Curitiba, 31 de maio de 2019.

190

191

Professora Doutora Marília Andrade Torales Campos

Handwritten signatures:
 - Marília Andrade Torales Campos
 - Kaine
 - Juliana
 - Jânia
 - [Other illegible signatures]

ANEXO II - FORMULÁRIO GOOGLE FORMS

Qual o seu nome? (social ou civil)

Qual seu e-mail?

Em relação a sua etnia/raça como você se declara?

Qual a sua idade?

Gênero: como você se identifica?

Qual das seguintes opções melhor representa sua orientação sexual?

Possui filhos ou filhas? Quantos?

Qual a sua ocupação atualmente?

Qual a sua formação na graduação?

Você entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação utilizando o sistema de cotas?

Se sim, qual?

Qual etapa cursa atualmente?

Em qual Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação você está inserida?

Qual o tema/título da sua pesquisa atualmente?

Qual ano do curso você está?

Se está no doutorado, qual foi o tema da sua dissertação de mestrado?

Quais foram os desafios que você encontrou para conseguir ser aprovada no processo seletivo para Pós-Graduação?

Quais foram os desafios que você encontra/encontrou para permanecer no curso?

Você se dispõe a fazer parte desta pesquisa participando de Rodas de Conversa contando sobre sua trajetória na pós-graduação?

Se a resposta for sim no item anterior, deixe seu número de celular (WhatsApp) para contato:

ANEXO III - ROTEIRO DAS CONVERSAS

IMPACTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

- Como você avalia o impacto das cotas no seu percurso acadêmico?
- Você acredita que as políticas de ações afirmativas foram essenciais para sua trajetória? Como avalia seu efeito no ambiente da pós-graduação?
- Você percebe narrativas ou discursos sobre as cotas entre seus colegas ou professores?
- Como isso afeta sua experiência dentro do programa?

ANTES DA GRADUAÇÃO

- Como foi o final do seu ensino médio e a transição para a graduação? Você entrou direto na faculdade ou houve um período de espera? Trabalhou antes? Quais foram as principais dificuldades?
- Você ingressou na graduação através de políticas de cotas? Como foi o processo seletivo? Você entrou na primeira tentativa ou precisou de mais tentativas?

DURANTE A GRADUAÇÃO

- Em que momento da graduação o mestrado ou doutorado se tornou uma possibilidade para você? O que despertou esse interesse em seguir uma carreira acadêmica?
- Como foi sua relação com a pesquisa durante a graduação? Você teve contato com projetos de pesquisa ou iniciação científica? Como isso influenciou seu interesse na pós-graduação?

FINALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO

- A entrada no mestrado ou doutorado ocorreu logo após a graduação ou houve um intervalo? Se houve, como foi sua experiência nesse período (trabalho, outras atividades, etc.)?

ENTRADA NA PÓS-GRADUAÇÃO

- Como foi o processo de seleção para o mestrado/doutorado? Você entrou na primeira tentativa? Quais estratégias utilizou para se preparar (elaboração de projeto, currículo Lattes, publicação de artigos)?
- Você entrou no programa de pós-graduação através das cotas, Já havia passado por outros processos seletivos utilizando cotas? Como foi a experiência da banca de heteroidentificação?
- Qual foi sua relação com o ambiente e as pessoas da universidade após ser aceita no programa? Houve desafios relacionados à integração ou aceitação no ambiente acadêmico?
- Como você percebe o debate interseccional de raça e gênero dentro da sua linha de pesquisa?
- As disciplinas que você cursou abordaram questões de raça e gênero? Elas contribuíram para a construção de sua identidade como pesquisadora? Relate como.
- Você teve colegas ou professoras negras durante sua trajetória acadêmica na pós-graduação?
- Como essas relações influenciaram sua experiência e percepção de pertencimento no espaço acadêmico?
- Existe troca entre pesquisadoras negras dentro do programa?
- Você utiliza mulheres negras como referências em sua produção acadêmica? Como isso impacta sua visão de si mesma como pesquisadora?

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PESQUISADORA

- Quando e como você passou a se reconhecer como uma mulher negra?
- De que maneira você percebe as diferenças e semelhanças entre ser preta e ser parda em relação à identidade racial? E em relação a Pós-Graduação?
- Como você lida com os estereótipos e preconceitos que podem afetar a sua percepção de si mesma? E da sua produção intelectual?

- Como sua identidade racial influencia sua escolha de temas e abordagens em suas pesquisas?
- Você se sente representada em seu campo de estudo? Como isso afeta sua motivação e suas pesquisas?
- Quais espaços (físicos ou virtuais) você considera importantes para a afirmação e expressão da sua identidade negra?
- Na sua trajetória na Pós-Graduação, em que momento você passou a se considerar uma intelectual?
- Quando e como você se reconheceu como uma pesquisadora negra dentro do programa?
- Como você se vê enquanto produtora de conhecimento? Sente que o ambiente acadêmico oferece espaço para sua afirmação como mulher negra pesquisadora?
- Para você qual a importância de ser uma intelectual negra ou considera desnecessário demarcar a sua identidade racial?
- Como você se relaciona com sua produção de conhecimento e identidade de pesquisadora?
- Como você percebe a interseccionalidade entre sua identidade racial e outros aspectos da sua vida (gênero, classe, etc.) em sua pesquisa?

DEPOIS DA PÓS-GRADUAÇÃO

- Como você enxerga o futuro da pesquisa feita por mulheres negras no Brasil?
- Quais desafios e oportunidades você vislumbra para as próximas gerações?
- Quais são suas perspectivas futuras como pesquisadora?
- Que ideias ou projetos você tem em mente para o futuro, após a conclusão da pós-graduação?