

ARTIGOS DOSSIÊ

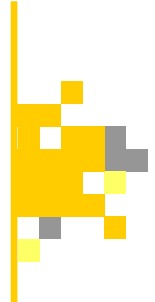
Cynthia Cristina Nascimento^I

Maria Aparecida Rezende^{II}

Ana Cláudia Campos^{III}

Teias de resistência: mulheres quilombolas no ensino superior

Webs of resistance: quilombola women in higher education



RESUMO:


O artigo apresenta fatores interferentes na permanência universitária de mulheres negras quilombolas, considerando as interseccionalidades de raça, gênero e classe. Para isso, foram realizadas entrevistas com quatro estudantes que ingressaram na universidade através de processo seletivo específico para quilombolas, e as narrativas obtidas foram interpretadas à luz da fenomenologia Merleau-Pontyana. Os resultados revelam que essas mulheres enfrentam barreiras significativas na universidade, relacionadas tanto à sua identidade quilombola quanto à luta pelo acesso ao sistema educacional. As barreiras identificadas incluem preconceito racial, falta de apoio institucional e desafios socioeconômicos, que dificultam a permanência e diplomação dessas mulheres. Conclui-se que é fundamental reconhecer e abordar essas interseccionalidades para promover um ambiente universitário mais inclusivo e equitativo. Este estudo destaca a importância de políticas educacionais que considerem as especificidades das mulheres negras quilombolas, contribuindo para o avanço das discussões sobre equidade no acesso e permanência no ensino superior.

Palavras-chaves: Mulher quilombola; Educação; Acesso; Permanência



ABSTRACT:



The article presents factors that interfere with the university permanence of black quilombola women, considering the intersectionalities of race, gender, and class. For this, interviews were conducted with four students who entered the university through a specific selection process for quilombolas, and the narratives obtained were interpreted in the light of the Merleau-Pontyana phenomenology. The results reveal that these women face significant barriers at the university, related both to their quilombola identity and to the struggle for access to the educational system. The barriers identified include racial prejudice, lack of institutional support, and socioeconomic challenges, which make it difficult for these women to remain and succeed academically. It is concluded that it is essential to recognize and address these intersectionalities to promote a more inclusive and equitable university environment. This study highlights the importance of educational policies that consider the specificities of black quilombola women, contributing to the advancement of discussions on equity in access and permanence in higher education.

Keywords: Quilombola woman; Education; Access; Permanence

^I Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Assistente Social, Universidade Federal de Mato Grosso , Cuiabá, MT, Brasil.

cynthias@hotmaill.com,  <https://orcid.org/0000-0002-5211-606X>

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Professora, Universidade Federal de Mato Grosso , Cuiabá, MT, Brasil.
rezemelo@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-8194-2443>

^{III} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Professora, Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso , Cuiabá, MT, Brasil.
ana-claudia.campos@edu.mt.gov.br,  <https://orcid.org/0000-0003-3789-3394>

INTRODUÇÃO

Este artigo deriva da dissertação de mestrado intitulada “A trajetória e permanência de mulheres quilombolas no Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) na UFMT”, defendida no ano de 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá. A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2023 e teve como foco compreender as experiências de acesso e permanência no ensino superior de mulheres negras quilombolas. Ao situar o ingresso como um avanço das políticas afirmativas, o estudo volta-se especialmente para os desafios que emergem no cotidiano universitário, buscando apreender as nuances desse processo por meio das trajetórias das estudantes quilombolas.

No plano institucional, relatórios da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) permitiram dimensionar a inserção e a permanência de estudantes quilombolas na UFMT. Conforme esses dados, no primeiro processo seletivo do PROINQ, realizado entre os períodos de 2017/2 e 2018/1, o universo de ingressantes foi de 64 estudantes. Deste contingente, a presença feminina mostrou-se majoritária, com 43 mulheres, correspondendo a aproximadamente 67% do total de estudantes

quilombolas que ingressaram na instituição naquele momento. Ao considerar especificamente o campus de Cuiabá, recorte central da pesquisa, identificou-se o ingresso de 38 mulheres quilombolas. Desse grupo, cinco estudantes alcançaram a diplomação, 14 permaneciam com matrícula ativa no momento da coleta de dados e 19 encontravam-se com matrícula trancada.

A conjuntura desfavorável em que as mulheres negras brasileiras desenvolvem suas vivências e sociabilidades revela a profundidade das desigualdades estruturais que permeiam suas experiências cotidianas. Nesse contexto, marcado por formas interseccionais de discriminação, as mulheres negras têm oportunidades obliteradas. Essas dificuldades estruturais não apenas refletem o impacto da colonialidade e das hierarquias sociais, mas também destacam a insurgência dessas mulheres. Na universidade, espaço que deveria ser de emancipação, muitas vezes se perpetuam as estruturas de poder que tentam silenciar e invisibilizar suas vivências, impondo padrões eurocêntricos que marginalizam e desvalorizam os saberes quilombolas.

Assim o texto nos convida a lançar o olhar aos fatores interferentes na permanência das mulheres quilombolas na UFMT. No contexto da política de ação afirmativa, implementada por meio da Lei 12.711/12, as instituições públicas de

Ensino Superior se deparam com a entrada de “[...] sujeitos sociais concretos” (Gomes 2017, p.114), que trazem consigo perspectivas distintas, conhecimentos diversos e uma história de vida que contrasta com o estereótipo predominante de estudantes universitários/as no Brasil. Assuntos, como diversidade, desigualdade racial e as vivências da população negra passam a fazer parte do ambiente acadêmico, ainda que frequentemente encontram resistência para serem considerados como temas legítimos dentro desse contexto.

Em 2017, a UFMT colocou em prática o PROINQ, que é fruto do movimento social quilombola, em busca da garantia de acesso ao ensino superior. Um processo que, não livre de resistência, foi institucionalizado com a criação de sobrevagas, por um período de dez anos, em cursos de graduação, nos quatro campus da universidade. Desde a implementação dessa política de ação afirmativa, foi possível observar uma crescente representatividade das mulheres quilombolas. Assim, o posicionamento do corpo da mulher negra fora dos lugares sociais historicamente estereotipados, manifesta-se como um ato de resistência e reconfiguração social. O relevante levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da

Ação Afirmativa (GEMAA), que analisou as políticas de ação afirmativa para quilombolas, em

cursos de graduação, em universidades públicas, em 2019, assinala que a maior parte das ações afirmativas para quilombolas nos quadros das universidades públicas entrou em vigor no período posterior à implementação da Lei 12.711/12. A pesquisa aponta, ainda, que as políticas de ação afirmativa para quilombolas, nas universidades públicas, não constituem uma política nacional, pois estão concentradas em poucos estados (Freitas et al, 2019).

Para compreender as experiências vividas por essas mulheres, recorreremos à fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2006) e à interseccionalidade como ferramentas analíticas. A fenomenologia nos permitiu explorar como essas vivências são corporificadas e como esses corpos são o ponto de convergência de múltiplas opressões e resistências. A interseccionalidade, por sua vez, ilumina as formas como diferentes sistemas de opressão se entrelaçam e moldam a vida dessas mulheres. Essa perspectiva nos permitiu ir além das categorias isoladas de análise e considerar as experiências das mulheres quilombolas em complexidade e profundidade.

Neste texto estão parcialmente descritos e interpretados elementos que compõem a trajetória universitária de quatro mulheres quilombolas, autodeclaradas negras que se voluntariaram para participar da pesquisa. Ingressaram na universidade, nos anos de 2017 e

2018, via Programa específico, estão entre a faixa etária de 27 a 48 anos, distribuídas em diferentes áreas de conhecimento, a saber, Comunicação Social, Ciências Humanas e Ciências da Saúde. Durante a trajetória universitária elas desenham seu lugar como sujeitas de enunciação e expressão do conhecimento. O estudo, destaca-se como um relevante contributo para o campo da educação pluriversal, não apenas por enriquecer a compreensão da diversidade na instituição, mas também propõe reflexões que podem reconfigurar práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas e sexistas.

O artigo está estruturado do seguinte modo. Além desta introdução, discorreremos brevemente sobre os caminhos da pesquisa. Em seguida, apresentamos as colaboradoras. Na seção seguinte, expomos os resultados das interpretações das narrativas produzidas. Por fim, tecemos algumas considerações.

CONFIGURAÇÕES INICIAIS

A pesquisa que originou este artigo baseou-se em uma abordagem qualitativa e aberta, concebida para potencializar as vozes das mulheres quilombolas. Inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), a investigação valoriza a subjetividade e a experiência vivida das participantes, uma lente

interpretativa para compreender a educação a partir do corpo, da percepção e do mundo vivido. Para Merleau-Ponty “A coisa e o mundo me são dados com as partes de meu corpo não por uma “geometria natural”, mas em uma conexão viva comparável, ou antes idêntica à que existe entre as partes de meu próprio corpo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 276). Corpo, experiência e mundo vivido se entrelaçam no jeito de ser e viver dessas mulheres. A trajetória universitária das mulheres quilombolas é, assim, entendida como uma experiência viva e dinâmica, entrelaçada às estruturas sociais e enriquecida pelas narrativas, que permitem identificar as intersecções de múltiplos fatores que configuram o cotidiano acadêmico.

O artigo adota um movimento fenomenológico, no qual as vivências das entrevistadas são o ponto de partida para a construção do conhecimento. Não se trata apenas de relatar experiências individuais, mas de compreender como essas trajetórias foram “tecidas” em contextos de desigualdade, se manifestam na pele e na percepção das estudantes. As vozes de Benedita, Glória Maria, Maria e Tereza de Benguela assumem papel central, como “autoras principais”, pois suas experiências corporificadas permitem questionar as estruturas da universidade.

Essa análise é articulada com referências

teóricas, como a interseccionalidade de Crenshaw (2004) e Akotirene (2019), que evidencia o entrelaçamento entre raça, gênero e classe, e a corporeidade de Merleau-Ponty (2006), destaca que as barreiras são vivências sentidas no corpo e no cotidiano. A pesquisa indica, assim, o movimento de integrar o “sentir” ao “pensar”, cruzando as narrativas das entrevistadas com conceitos. No que tange à fenomenologia e a relação dela com o corpo destas mulheres, Merleau-Ponty considera o corpo próprio um viver no mundo como um coração no organismo, uma vez que o alimenta, o anima mantendo-o um espetáculo visível continuamente em vida (Merleau-Ponty, 2006).

O universo empírico constituiu-se a partir das mulheres negras quilombolas ingressantes no primeiro processo seletivo do PROINQ da UFMT, entre os períodos de 2017/2 e 2018/1, considerando o campus Cuiabá. Foi enviado convite on-line às estudantes vinculadas ao programa; apenas sete responderam ao formulário de identificação, e quatro se dispuseram a participar. A baixa adesão inicial foi interpretada não como ausência de dado, mas como dimensão significativa do fenômeno, compreendendo-se o silêncio como parte constitutiva da linguagem, em linha com a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006). O silêncio, o retraimento ou a recusa em se expor são, portanto, elementos que revelam

estratégias de resistência e sentidos implícitos nas experiências vividas.

Na esteira Merleau-pontyana a linguagem, gestos, imagens, são valiosos símbolos que se utilizam para representar e comunicar as experiências vividas. O comportamento das mulheres é mediado por significados culturais e sociais. O corpo próprio não é apenas o mediador entre o mundo e o corpo físico, mas sim uma consciência encarnada que se manifesta por meio das suas experiências na relação com o mundo e a história de cada uma dessas mulheres. Desse modo, O silêncio, para este filósofo é onde origina-se a experiência vivida e não há uma mediação discursiva, há sim uma densidade pré-verbal da existência que sustenta toda possibilidade de linguagem e pensamento.

Para assegurar que as participantes possuíssem uma vivência universitária consolidada, foram estabelecidos critérios de inclusão: (a) ingresso pelo primeiro processo seletivo; (b) matrícula ativa; e (c) vínculo com o campus Cuiabá. Com a definição das participantes a partir desses critérios, tornou-se possível analisar suas experiências de forma aprofundada, permitindo identificar padrões de dificuldades e limitações.

Essas vivências estruturaram a categoria analítica Barreiras, que organiza os indicadores interferentes na trajetória dessas mulheres, construídos na intersecção entre experiências

corporificadas, estruturas sociais e contextos educacionais. Com base em Merleau-Ponty (2006), entende-se que a percepção é encarnada, e que o corpo da mulher negra quilombola constitui o principal meio de interpretar e dar sentido ao espaço universitário. A partir das entrevistas, identificaram-se unidades de significado que evidenciam obstáculos concretos (racismo, sexismo, exclusão digital, dificuldades geográficas e experiências encarnadas de não pertencimento e isolamento). Articuladas com a interseccionalidade, essas unidades tornaram-se indicadores que destacam o entrelaçamento de raça, gênero e classe nas barreiras enfrentadas. Assim, a categoria traduz a experiência de desigualdade, permitindo compreender como essas mulheres sentem, percebem e respondem às limitações impostas na trajetória do ensino superior.

A pesquisa obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 65305822.2.0000.5690. Seguindo orientações do CEP optamos por adotar pseudônimos para a identificação das colaboradoras. A escolha dos nomes, realizada por elas, deu-se, considerando a representatividade e os simbolismos que cada nome carrega, sendo nomes de mulheres negras anônimas ou públicas, que desempenharam papel significativo em contexto histórico e marcaram a vivência das colaboradoras de forma singular.

PERFIL DAS PARTICIPANTES

Essa jornada reconfigura as representações associadas ao corpo negro, dotando-os de significados e sentimentos positivos, por estabelecerem ligações entre a comunidade tradicional e a acadêmica. Nesse processo, essas mulheres superam barreiras na construção de conquista e emancipação. Benedita, Glória Maria, Maria e Tereza de Benguela emergem como figuras únicas e plurais, cada qual trazendo consigo vivências, desafios e motivações. No entanto, apresentam pontos que as conectam, são quilombolas, mães, ingressantes no ensino superior, via programa específico, traçam suas trajetórias pela busca de emancipação, via educação, com intenção de retornar os conhecimentos acadêmicos em prol de ações para suas comunidades. Entretanto, ainda que tenham esses pontos de confluência, elas não são um grupo homogêneo.

Benedita, 48 anos, traz consigo uma rica teia de vivências, desafios e motivações entrelaçados com a sua história sociofamiliar. Ela menciona ter atuado na presidência da associação de sua comunidade. Filha de uma união inter-racial, cresceu em uma família numerosa, composta por oito filhos. Seus pais sempre foram politicamente atuantes no contexto rural, transmitindo valores de engajamento e

participação comunitária. Benedita começou a trabalhar aos 15 anos e, entre os irmãos, é a segunda a cursar o ensino superior. Alguns irmãos completaram o ensino médio através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto outros estudaram somente até a quarta série. Ela menciona que a sua mãe tinha receio de que saíssem de casa para estudar, porque teriam que morar na casa de parentes ou amigos. Nos dois encontros que tivemos, ela enfatizou a história de luta e resistência de sua comunidade para manutenção e preservação do território. Diariamente, ela pega a estrada para ir à universidade em busca de sua formação, servindo de inspiração para a filha que, recentemente, ingressou no ensino superior. A falta de escolas em seu território é uma questão evidente que impacta negativamente a sua comunidade.

Glória Maria, 27 anos, é filha de um casal com oito filhos, sustentados pela agricultura familiar. Mãe de uma menina de 9 anos de idade, a sua trajetória é caracterizada pela busca de conhecimento e crescimento pessoal, refletindo o seu desejo de alcançar a emancipação por meio da educação. Em 2017, ela deixou a sua comunidade e mudou-se com a filha, tornando-se a primeira de sua família a ingressar no ensino superior. Recentemente, uma irmã e uma cunhada também entraram na universidade. A importância da educação destaca-se ainda mais quando

comparada à situação de seus pais, que não tiveram acesso à escolarização. Glória Maria iniciou a sua vida escolar em uma escola improvisada, de pau a pique na comunidade e, durante o ensino médio, enfrentou grandes dificuldades de locomoção por longas distâncias. Ela concluiu a graduação em julho de 2023.

Maria, 40 anos, viúva há seis anos, é mãe de três meninos de idades de 23, 14 e 09 anos e mora com os seus pais; a renda familiar provém da pensão recebida em decorrência do falecimento do marido, complementada (pela venda eventual de produtos cultivados na roça). A comunidade da Maria foi fundada por seu bisavô fugido de uma fazenda onde era escravizado e, atualmente, é composta por 112 pessoas. A comunidade foi reconhecida como quilombola, em 2012, mas ainda está em processo de titulação. Não há escola no território da comunidade, obrigando as crianças a se deslocar até a cidade para estudar. Maria é a segunda pessoa da família a alcançar o ensino superior, portanto, um feito ainda mais significativo, considerando os vinte anos que passou afastada dos estudos, devido à proibição do marido de estudar e trabalhar fora. Ela enfrenta, diariamente, o deslocamento da comunidade a Cuiabá para frequentar a universidade.

Tereza de Benguela deixou a sua comunidade para cursar o ensino médio, em

Cuiabá, uma mudança que trouxe implicações significativas para o seu futuro. Com 30 anos de idade, Tereza tem um companheiro e uma filha de 9 anos. A comunidade a qual pertence foi reconhecida, em 2005, pela Fundação Cultural Palmares como um território tradicional, cuja ocupação remonta à descendência comum de pessoas escravizadas nos engenhos. Atualmente, a comunidade é composta por onze famílias. A falta de escolas na sua comunidade exige que as crianças se desloquem até a cidade em busca de educação. A Tereza reconhece a baixa qualidade do ensino e a falta de estrutura, na época em que estudou na comunidade.

COTIDIANOS TECIDOS DE LUTA

Consideramos, ao longo do texto, as potentes falas de nossas colaboradoras, como autoras principais, pois as experiências de vida são delas. A interseccionalidade emerge como importante conceito que nos ajuda a compreender o cruzamento das múltiplas experiências das mulheres negras quilombolas.

O termo foi cunhado pela pesquisadora e ativista norte-americana Kimberlé Crenshaw (2004), a partir de litígios legais que envolviam mulheres negras, confrontando a complexidade das opressões que enfrentavam. Segundo a autora, a vivência de discriminações raciais e de gênero

pelas mulheres negras resulta em diversas formas de opressão. Quando essas opressões se encontram em um cruzamento, elas estão mais suscetíveis à intensidade das colisões resultantes das discriminações raciais, de gênero e de classe.

Carla Akotirene (2019), expande essa compreensão ao afirmar que:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir as diretrizes heterogêneas do Ocidente dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (Akotirene, 2019, p. 29).

A autora destaca a importância de reconhecer as experiências não por uma única lente, seja a de raça, de gênero, de classe social, ou de qualquer outra. Em vez disso, a abordagem interseccional nos desafia a considerar as múltiplas dimensões.

Andréa Gill e Thula Pires (2019) demarcam as práticas de (des)umanização que

estruturam o campo conceitual e político das discussões de gênero, para além do binarismo. As essencializações podem ocultar a complexidade das opressões interseccionais. Segundo as autoras, a interseccionalidade busca reconstruir o conhecimento e promover uma mudança de paradigma, ao considerar as histórias e experiências das pessoas em contexto diaspórico. No entanto, argumentam que é preciso reconhecer as relações de poder, para se compreender como as normas e pactos que estruturam a sociedade contemporânea influenciam a formação das identidades de gênero, e suas interações entre raça, classe e outras categorias de opressão (Gill; Pires, 2019).

O conceito de interseccionalidade, discutido pelas autoras, vai além do cruzamento de marcadores sociais que definem as posições sociais das pessoas. Elas argumentam que uma abordagem que se concentra apenas nesse cruzamento é limitada, pois não consegue capturar a complexidade das experiências individuais. Para ilustrar esse ponto, destacam que uma mulher negra não pode ser reduzida apenas às categorias de gênero e raça, pois suas experiências são multifacetadas e evoluem, à medida que ela se move por diferentes espaços sociais.

Em vez disso, as autoras propõem ampliar o escopo de análise da interseccionalidade, para

examinar não apenas as posições sociais, mas também as estruturas e relações de poder mais complexas que permeiam essas posições. Elas fazem, ainda, uma conexão importante com a perspectiva decolonial, argumentam que a colonialidade está intrinsecamente ligada às estruturas e pode influenciar as posições sociais das pessoas. Portanto, a interseccionalidade deve considerar a sobreposição de estruturas nas quais nossas posições sociais estão situadas, proporcionam uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais.

Esse contexto nos remete a uma das falas de Maria, ao salientar o lugar das mulheres negras na sociedade, refletindo sobre o lócus social e fazendo uma relação com o acesso ao sistema educacional e as mulheres:

Meu marido não concordava que eu trabalhasse fora e nem que estudasse também. Então isso também foi uma barreira. Ele dizia: não tá faltando alguma coisa? Tem que ficar em casa, mulher tem que cuidar dos filhos. Era isso que ele pensava. Mas era bem machista nesse assunto (Maria, 2023).

O relato de Maria oferece uma janela para a interseccionalidade e as complexas dinâmicas de poder que constituem sua experiência como mulher negra quilombola. Ao descrever como seu marido se opunha à sua

busca por educação e emprego, Maria lança luz sobre as barreiras de gênero arraigadas, e que muitas mulheres quilombolas enfrentam, em especial, no que diz respeito ao patriarcado e à normatividade. A dinâmica patriarcal se manifesta, aqui, com seu marido exercendo poder e controle sobre suas escolhas educacionais e profissionais, o que limita sua autonomia e independência.

A centralização das responsabilidades das mulheres no cuidado dos filhos, conforme expresso na frase, ressalta a construção social de gênero, entrelaçada a condicionantes socialmente definidos que colocam a mulher em um papel subordinado. A negação a Maria do direito de buscar educação e trabalho fora de casa, ilustra como seu corpo é usado como um campo de batalha para a afirmação do patriarcado. Embora o fragmento não mencione explicitamente a questão racial, a identidade racial de Maria, como uma mulher negra, também pode influenciar sua experiência, tornando-a mais vulnerável.

Ao examinarmos a jornada educacional dessas mulheres, evidenciam-se diversas barreiras representadas por situações complexas enfrentadas ao longo do período em estudo. Os relatos destacam a limitação estrutural da escola na comunidade, apontam para a intersecção de fatores econômicos, estruturais e de saúde que

permeiam as experiências educacionais nas comunidades quilombolas.

Escola teve só muito tempo atrás da primeira até a quarta série. Aí depois ia para a cidade. E como é uma comunidade que está com asfalto próximo da cidade, é muito mais fácil vir o ônibus, o transporte levou. E também porque na época aquela situação, professores para estar selecionando. A estrutura do local para esse ensino geralmente era duas, três séries em uma sala de aula. Isso dificulta, né? E o professor ia morar na comunidade, mas não tinha professores qualificados para todos. Como quando é o ginásio, você tem que ter uns professores qualificados em cada área para poder estar transmitindo essa parte de conhecimento de cada área, enfraquece a comunidade (Benedita, 2023).

Podemos inferir que as condições materiais e simbólicas desqualificam a competitividade da população quilombola. A ausência de uma base educacional sólida, desde as séries iniciais, representa uma desvantagem que afeta a chegada de estudantes quilombolas na universidade. A partir das trajetórias, vamos compreender e reforçar como as políticas de acesso e permanência são um fator determinante para o sucesso acadêmico. Benedita faz referência ao processo de implementação do Programa:

A faculdade foi uma luta muito grande do programa. Foi muita busca, muita luta. Eu vi falar sobre o programa, minha mãe estava na presidência do sindicato dos trabalhadores Rurais [...] teve aqui na universidade várias reuniões acontecendo eu participei acho mais no final do processo, eu vinha com a presidente na nossa associação participar da reunião pra tá levantando a bandeira. Até a presidente da associação fez, ela não conseguiu entrar, minha irmã fez, não conseguiu, minha sobrinha fez, não conseguiu e eu fiz, passei! (Benedita, 2023).

O trecho expressa, como os movimentos sociais, em seu contexto, contribuem para a configuração da educação como meio de capacitar não apenas indivíduos, mas toda a comunidade. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos sociais desempenham um importante papel como agentes políticos, na busca da emancipação social. Esses movimentos são geradores e articuladores de saberes construídos por grupos não hegemônicos na sociedade. Além disso, cumprem uma função pedagógica nas relações políticas e sociais, desafiam o conhecimento científico estabelecido, trazendo à tona novos temas, questionam conceitos e enriquecem o conhecimento geral (Gomes, 2017).

Benedita relata os desafios iniciais, ao

ingressar na universidade, vez que a distância geográfica impõe uma rotina rigorosa, o que demanda acordar muito cedo e enfrentar longas jornadas de transporte. Sua opção por retornar para sua comunidade, após as aulas, por considerar as despesas extras que teria, ao permanecer em Cuiabá, bem como por ter uma filha e, em virtude do trabalho que realiza eventualmente como guia turístico, recai sobre o suporte financeiro da bolsa permanência que, por ela foi destacado como fundamental.

A narrativa de Benedita lança luz sobre os desafios que vão muito além da garantia de acesso ao ensino superior, faz alusão à independência financeira e à responsabilidade que estudantes quilombolas, assim como ela, assumem, ao ingressar na universidade, já que não dispõem de apoio financeiro familiar. A questão do deslocamento, a rotina diária rigorosa e as despesas adicionais com alimentação são desafios a serem enfrentados, especialmente porque o horário de chegada e partida não permitia que ela fizesse refeições no Restaurante Universitário (RU). Fatores que, de certa forma, limitaram suas opções e afetaram sua capacidade de participar, ativamente na vida universitária

Benedita ressalta como a educação que receberam, antes de ingressar na faculdade, foi insuficiente, em comparação com seus colegas, o

que as coloca em uma posição de desvantagem:

E agora, e aí veio essa luta da faculdade também que nós tivemos a parte do aprendizado. Porque o que nós tivemos de ensino, que nós aprendemos na escola foi fraco, quando chega aqui. Então você tem que estudar mais do que quem está aqui, porque você vê muitas pessoas aqui que têm um nível de estudo melhor. Então a gente sente meio assim que deveria ter estudado até mais, a gente iria ter lido mais livros (Benedita, 2023).

A percepção de que outras/os estudantes têm um nível de estudo de maior qualidade gera um sentimento, não apenas de autocrítica, como também uma pressão. No entanto, é fundamental ressaltar que essas dificuldades não devem ser atribuídas como falhas individuais das estudantes, mas, sim, como reflexos de um sistema educacional caracterizado por profundas desigualdades estruturais. A necessidade de estudar mais do que as outras pessoas ressalta as desigualdades no ponto de partida da “corrida” por oportunidades e bens sociais. A narrativa de Benedita põe em relevo a necessidade de políticas de permanência que abordem as diversas necessidades educacionais das estudantes.

A pandemia gerou insegurança emocional; o psicológico afetado pelo afastamento das

pessoas; contingenciamento de verbas para a universidade a necessidade da tecnologia digital, disponibilidade de internet com capacidade para assistir às aulas online, fatores que marcaram a desesperança de terminar os cursos.

Glória Maria descreve uma experiência de "inclusão seletiva" e estranhamento, relatando que, nos primeiros meses, sentia que a universidade não era um lugar para ela. Ela percebeu que só era incluída em grupos de trabalho quando faltavam componentes, um padrão de marginalização e isolamento que ela rapidamente identificou como reflexo do racismo sistêmico. Essa compreensão da exclusão não é apenas uma percepção individual, mas uma leitura das estruturas sociais que perpetuam a invisibilidade de certas identidades dentro da academia. Em vez de tentar uma inclusão forçada, ela optou por manter sua autenticidade, "fazendo o que sabia" e enfrentando o silêncio imposto por um local estranho.

Glória Maria relata ainda que, nos primeiros trabalhos em grupo, frequentemente era a única incluída por necessidade de preencher lacunas, e seus colegas faziam sua parte, não por ajuda, mas por receio de que ela comprometesse a nota do grupo: “não era porque eles estavam querendo me ajudar, mas sim porque o receio de eu não conseguir”. Ao refletir sobre essa dinâmica, Glória Maria percebe que era, subestimada.

Representa um despertar para a compreensão da consciência como ferramenta para desafiar e confrontar a discriminação. Ao questionar a razão de ser a única excluída, Glória Maria busca afirmar sua identidade e desafia a construção social que historicamente marginaliza a população negra. As experiências acadêmicas, permeadas por dinâmicas racistas têm o potencial de se tornarem fontes significativas de desgaste mental para as pessoas racializadas.

Glória Maria relata também que, desde o ingresso, enfrentou dificuldades estruturais que dificultaram sua adaptação à universidade. Ela descreve “já vem a dificuldade desde esse começo” devido à falta de familiaridade com sistemas digitais, documentação e ferramentas online, uma realidade marcada pela escassez de recursos em sua comunidade, onde ela nunca havia usado computador. Mesmo com matrícula presencial, a estudante sentiu-se perdida nos primeiros dias de aula, sem saber onde acessar os materiais ou como realizar atividades, e muitas vezes percebeu isolamento e falta de apoio por parte de colegas e docentes.

A experiência inicial de ingresso na universidade foi vivida pelas entrevistadas como um deslocamento profundo, marcado por sentimentos de estranhamento e não pertencimento. Ao relatar que “parecia que aquele lugar não era pra mim”, Glória Maria expressa uma

percepção de inadequação. A luz de Merleau-Ponty (2006), essa experiência não se limita ao plano racional, mas se manifesta no corpo que habita um espaço percebido como estranho.

Barreiras tecnológicas resultaram em perdas acadêmicas, como a privação de pontos por não conseguir acessar textos, mas o impacto mais profundo foi o simbólico: o “riso coletivo” dos colegas diante de sua dificuldade, transformou sua falta de acesso em motivo de chacota, reforçando seu isolamento. Essa dinâmica revela que as estruturas institucionais não consideram as diferentes origens dos estudantes, colocando-as em uma posição de desvantagem desde o início. O depoimento de Glória Maria sobre o riso amplia o sofrimento e torna o ambiente acadêmico hostil, exigindo que a permanência seja, acima de tudo, um ato de resistência.

No início foi bem difícil, tive dificuldades pessoais e financeiras, principalmente por ter uma filha pequena. Eu pensava em desistir, chorava muito, mas dizia para mim mesma que era um sonho e que tentaria mais um pouco. Decidi morar em Várzea Grande por conta do apoio de parentes, mesmo sem ter condições financeiras e cursando um curso integral” (Glória Maria, 2023).

As dificuldades pessoais e financeiras, que podem ser comuns a outras mulheres quilombolas, ao destacar a realidade de conciliar a

maternidade, as responsabilidades familiares e o compromisso com a formação. A decisão de “tentar mais um pouco” se configura como um movimento perceptivo, construído no contato direto com as condições materiais de existência, como o curso em tempo integral, a ausência de trabalho remunerado e a necessidade de apoio familiar para o cuidado da filha. A narrativa evidencia que a permanência se constitui como um processo de negociação contínua entre o corpo, o tempo e o espaço vivido, no qual a persistência individual se articula a redes de apoio precárias, expondo os limites institucionais na acolhida das múltiplas realidades dessas mulheres.

As experiências de discriminação relatadas apontam para um processo contínuo de vigilância e autocontenção no espaço universitário. O silêncio, nesses contextos, emerge como uma estratégia de defesa diante de microagressões que, embora nem sempre verbalizadas, são percebidas no olhar, no gesto e na atitude dos outros. Merleau-Ponty (2006) contribui para compreender esse fenômeno ao destacar que a percepção antecede a linguagem: o corpo sente antes de nomear. Assim, o silêncio não é passividade, mas uma resposta perceptiva a um ambiente que se apresenta como potencialmente hostil.

O sentimento de exclusão não se limita à narrativa de Glória Maria; Benedita também compartilha experiência que evidencia essa dinâmica:

Eu não vi que tem um grupo de WhatsApp de uma matéria, duas matérias, tirei notas excelentes, mas a falta, ficou como falta, eu vinha todo dia, mas tinha um prédio que abriu aqui novo e as aulas começaram a ir lá, algumas aulas, muito, era uma ou duas, e passou para lá e eu não sabia, eu ficava, chegava, não tava. Estava fora do grupo, eu não sabia que tinha esse grupo (Benedita, 2023).

A exclusão muitas vezes ocorre, não apenas por meio de ações diretas, mas também por meio de estruturas e práticas. Falando sobre alguns aspectos da deficiência na comunicação, Benedita relata ainda:

Quando a gente entrou, teve uma reunião com todos os quilombolas, mas era tudo novidade. A sinalização é ruim, as informações não circulam no campus e, quando você fica sabendo, já passou. O sistema AVA também é difícil para quem não nasceu com celular, leva tempo para aprender coisas que para outros são fáceis. Teve acolhimento, mas também muitas

falhas (Benedita, 2023).

A realização da reunião é uma iniciativa positiva para acolher esse grupo, ao proporcionar informações básicas sobre a estrutura da universidade. No entanto, ainda há barreiras institucionais que dificultam a participação plena desse coletivo. Outro aspecto são os desafios tecnológicos enfrentados, ao mencionar a questão geracional no uso da tecnologia.

Sob a perspectiva da fenomenologia, essas dificuldades podem ser compreendidas como experiências perceptivas, nas quais o campus se apresenta como um espaço opaco e pouco legível. A precariedade da sinalização, a circulação restrita das informações e o uso intensivo de plataformas digitais produzem uma sensação de desorientação, vivida corporalmente pelas estudantes como insegurança e estranhamento. O corpo, nesse contexto, é convocado a aprender a habitar um espaço que não foi organizado a partir de suas referências culturais, geracionais e tecnológicas.

Benedita coloca em pauta a invisibilidade do grupo de estudantes quilombolas diante da comunidade universitária:

Eles não sabiam que tinha aluno quilombola, não foram informados que tinha um aluno quilombola dentro do curso, só foram saber muito tempo depois que fizeram uma reunião

com a PRAE, chamaram os coordenadores dos cursos. A do meu curso quase caiu de costas quando soube que eu era quilombola. Que não sabia, como é que vocês estão trabalhando, ela perguntou lá para o programa: 'como é que vocês estão trabalhando com essas pessoas aqui dentro que no curso?' (Benedita, 2023).

O relato de Benedita revela uma lacuna significativa na comunicação institucional sobre a presença de estudantes quilombolas dentro do curso. Essa invisibilidade é uma experiência que envolve percepção e corpo: a surpresa dos coordenadores não é apenas cognitiva, mas também uma reação espacial e relacional ao convívio com o outro. Assim, o caso individual de Benedita se configura como padrão estrutural, apontando que a falta de reconhecimento de estudantes quilombolas são experiências compartilhadas, imbricadas nas práticas institucionais e nas percepções do corpo social da universidade, perpetuando desigualdades sóciohistóricas.

Na narrativa de Tereza de Benguela, emerge de forma contundente a barreira do não reconhecimento institucional das identidades quilombolas no espaço universitário. Ao relatar a ausência de mecanismos de identificação, seja nas listas de presença, nos sistemas acadêmicos ou nos momentos de acolhimento, a colaboradora evidencia como a invisibilidade se

constitui como uma experiência cotidiana e estruturante, quando afirma: “Na graduação não tem esse negócio de apresentação. Na lista de presença não tá que você é quilombola. Para começar, acho que a gente tem que ser identificado” (Tereza de Benguela, 2023). Essa ausência de reconhecimento impede que docentes e a própria instituição compreendam quem são os sujeitos que estão sendo atendidos, produzindo um apagamento simbólico que atravessa toda a trajetória universitária.

A comparação estabelecida pela colaboradora “o indígena é fácil de se identificar. Você olhou para ele é índio. O quilombola não dá né?” (Tereza de Benguela, 2023), revela a persistência de estereótipos raciais e de uma lógica colonial que associa identidade à aparência, reforçando hierarquização de grupos étnicos. Ao reivindicar acolhimento, identificação institucional e espaços coletivos de fortalecimento político: “o programa não é só a bolsa e estudo, é um movimento que não pode acabar” (Tereza de Benguela, 2023), Tereza transforma a barreira do apagamento em denúncia e projeto, afirmando a necessidade de reconhecimento das experiências quilombolas como parte constitutiva da universidade.

Considerando as experiências universitárias atravessadas por diversas interseccionalidades, as estudantes foram

indagadas sobre a presença de disciplinas que abordam as relações de gênero e questões étnico-raciais em seus respectivos cursos. As narrativas evidenciam a ausência ou insuficiência de discussões em relação à temática, assim como a escassez de representatividade de pessoas negras no corpo docente. À luz da Lei Federal nº 10.639/2003, que preconiza a inclusão no currículo oficial do estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, surge a preocupação de que a universidade talvez não esteja cumprindo integralmente sua responsabilidade educacional. A ausência de disciplinas específicas nesse contexto pode indicar uma lacuna na educação, comprometendo a formação de profissionais conscientes das nuances relacionadas às dimensões de gênero e raça.

Consoante o que salienta Sueli Carneiro (2005), as condições materiais desfavoráveis, juntamente com o conteúdo pedagógico omitido, contribuem para a negação do repertório cultural e histórico, especialmente no que diz respeito à luta pela emancipação negra. A exclusão deliberada de conteúdos históricos contribui para a perpetuação da marginalização e da falta de representatividade. A ausência desses conhecimentos impede o acesso das/os estudantes a narrativas que poderiam inspirar e informar suas próprias lutas emancipatórias. Além disso, ao apresentar as experiências

racionalmente hegemônicas como universais, o sistema educacional contribui para a invisibilidade das perspectivas e histórias de grupos racialmente marginalizados.

A falta de alinhamento entre políticas de acompanhamento e as necessidades específicas das estudantes quilombolas são pontos que se articulam, quando Benedita menciona a dificuldade inicial em conciliar múltiplas disciplinas no primeiro semestre do curso:

O começo do curso, quando eu cheguei aqui, no meu curso, que eu fui fazer inscrição, a professora me deu nove matéria. Escolhe aí nove, pegou, colocou essa, essa... nove matéria. Nove matéria eu fiz, mas para quem está parado! A gente sente assim... mas foi bom, eu fiz. Ah... Depois fui pegando uma matéria, outra (Benedita, 2023).

[...]Bom, de começo eu acho que é uma grande oportunidade para várias pessoas que não teriam essa mesma oportunidade. E existem também os pontos negativos porque às vezes a gente não consegue ter o desenvolvimento esperado que eles esperam, que a gente concretize nos quatro anos. Eu achava que deveria ter sim mais um aumento de prazo pra gente estar recebendo auxílio pra continuar terminando (Maria, 2023).

A percepção de Maria reflete um tom positivo sobre o impacto do Programa na vida das/ as participantes, o que ressalta seu potencial

transformador. Entretanto, ao abordar aspectos desfavoráveis, como a dificuldade em alcançar os objetivos, no prazo estipulado, evidencia-se a influência de fatores estruturais na permanência universitária.

Ao mencionar o tempo, Maria externaliza a pressão imposta pelo critério de prazo, e deixa transparecer a tensão entre a expectativa externa e a realidade vivida pelas participantes.

Antes eu estava recebendo auxílio, aí eu e vinha todos os dias. Aí o meu auxílio foi indeferido, aí para evitar o gasto eu fico. Recebia a bolsa permanência do MEC, mas suspenderam. Eu recorri, né!. Eu fiz um recurso, fiz online e depois me chamaram para fazer no PRAE. Aí eu fui, fiz novamente, estou aguardando. Para evitar o gasto eu fico na casa de um primo. O único benefício que ainda tem, é a isenção do RU (Maria, 2023).

A suspensão abrupta da bolsa e o posterior indeferimento configuram-se como uma barreira substancial. Desnuda a dificuldade financeira que compromete seriamente a trajetória universitária. Diante desses interferentes, Maria adota uma atitude de resistência, ao recorrer contra a suspensão da bolsa, aliada à estratégia de ficar na casa de um primo, para reduzir gastos. Embora Maria ainda possua a isenção do RU, como benefício, a questão que se coloca é se esse benefício é suficiente para assegurar uma

permanência estável.

A vinculação da bolsa a critérios de aproveitamento acadêmico, pode ser questionada, do ponto de vista da equidade e inclusão, ao considerarmos que algumas estudantes começam em condições desiguais em relação às demais. Embora a intenção possa ser “motivar” o desempenho acadêmico, em decorrência do investimento público, as normativas da política de permanência desconsideram a intersecção de fenômenos enfrentados pelas estudantes. Tais critérios realmente promovem a inclusão, ou podem, inadvertidamente, perpetuar desigualdades educacionais?

Benedita compartilha o sentimento diante da iminência da descontinuidade do suporte financeiro que permeava as reuniões de acompanhamento do Programa:

Tem a bolsa, mas você tem que ter porcentagem de aproveitamento. Em toda reunião parecia um martelo, como se a gente fosse perder a bolsa. Até que um dia eu estourei, porque estávamos cansados: pandemia, perda de parentes, gente doente e ainda essa pressão psicológica em cima da gente” (Benedita, 2023).

A descrição de Benedita oferece uma visão sobre as dimensões emocionais que permeiam a busca por suporte financeiro no

ensino superior. A analogia utilizada por Benedita, evoca uma imagem da carga emocional pesada que enfrentam durante o processo de manutenção do benefício. À luz da fenomenologia se configura como uma experiência que atravessa o corpo vivido antes de qualquer elaboração racional.

A associação reforça a ideia de que as reuniões, ao invés de oferecerem suporte e estabilidade, transformam-se em eventos carregados de tensão e ansiedade. Ela demonstra um ponto de inflexão por meio de sua corporeidade, manifestando sua insatisfação e a necessidade de ser ouvida, ao mencionar “um dia eu estourei”. A necessidade percebida de reivindicação mais assertiva sugere que as respostas institucionais anteriores podem não ter sido adequadas às particularidades desse coletivo. Benedita, faz uma crítica à natureza pouco efetiva das cobranças institucionais nas reuniões, sugerindo uma possível desconexão entre as expectativas da universidade e as condições oferecidas ao grupo de estudantes quilombolas.

A trajetória de Glória Maria revela como as condições materiais e a maternidade se interseccionam, criando barreiras que vão além do financeiro. Dependendo exclusivamente da bolsa permanência, ela enfrentou situações extremas de privação na cidade, chegando a omitir sua fome, "apenas tomava água", para não

transparecer fraqueza. As pressões financeiras levam Glória Maria a momentos de constrangimento e silêncio, mas também afetam sua autoimagem e a capacidade de compartilhar suas dificuldades com os outros. Ao silenciar a experiência da fome vivida entre os intervalos das aulas, Glória Maria revela uma estratégia de autopreservação que se inscreve no corpo e na percepção de si. O silêncio, nesse caso, não expressa ausência de sofrimento, mas a internalização de uma exigência de resistência diante da família e do ambiente universitário.

Sugere que enfrentar adversidades é uma constante na trajetória da população quilombola, que busca superar barreiras estruturais e sociais, marcadas pela colonialidade e pelo racismo. As barreiras se expressam no atraso frequente do pagamento da bolsa permanência, na limitação do tempo de recebimento, na transição para um ambiente urbano, na pressão social e nas expectativas familiares, que criam um dilema emocional entre a necessidade de permanecer na universidade e a pressão de corresponder às expectativas externas.

Conforme a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), o corpo é o lugar onde o mundo é sentido e significado; assim, ao escolher calar, a estudante reorganiza sua relação com o mundo vivido, protegendo-se de julgamentos e da exposição da vulnerabilidade. Esse silenciamento

evidência como as condições materiais da permanência se entrelaçam às dimensões subjetivas da experiência universitária, tornando o sofrimento algo vivido de forma solitária e invisibilizada.

Cada experiência encarnada enquanto corpo próprio traz este mundo silencioso para depois fazer a tradução para essa vivência. O mundo nos toca antes de ser dito. Por isso “reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 278). O ser humano enquanto ser histórico se esforça para compreender o outro/a, pois é nesse encontro que algo acontece e nos convida a conhecê-lo naquilo que ele é, qual seja, respeitar na sua alteridade. Assim sendo, a reflexão fenomenológica nos mostra que não temos uma realidade isolada e sim de um relacionamento com outros eus, tanto na dimensão de natureza física quanto social. Não vivemos em um mundo isolado, nessa dimensão intersubjetiva nos conscientizamos das exigências de integração coletiva que nos leva a ações educativas e social. É neste saber que toda consciência é intencional que passamos para um refletir constante como exercício de argumentação acerca das razões e dos porquês da ação e da educação.

Merleau-Ponty (2006) afirma que todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, por isso, a ciência ou o mundo intelectual não pode ultrapassar essa barreira e coloca o mundo vivido em uma situação educativa, lugar que advém a vida e todo o conteúdo desse viver. É respeitando essa máxima que a relação da vida destas mulheres e a fenomenologia Merleau-Pontyana se encontram, pois o mundo é aquilo que nós percebemos e seguimos na busca do reconhecimento, do direito de viver como sujeitos históricos e encarnados.

A decisão de continuar nos estudos não é apenas individual, mas carrega consigo a representação de suas origens familiares e comunitárias, ampliam o significado de sua trajetória universitária. Percebe uma falta de compreensão por parte do Programa, que parece focar apenas no fornecimento do auxílio financeiro, sem considerar a interação entre diversos elementos que compõem sua experiência de mulher negra e quilombola.

A narrativa sugere que a responsabilidade recai principalmente sobre as estudantes para comunicar suas dificuldades. Essa dinâmica pode refletir uma lacuna na compreensão das suas particularidades pelo Programa, revelando a necessidade de uma abordagem mais proativa por parte da instituição que envolva a coleta ativa de informações sobre as demandas, o que

poderia contribuir para uma prestação de serviços mais eficaz.

As diferenças geracionais podem influenciar a dinâmica em sala de aula, ou seja, a forma como essas mulheres participam das discussões, interagem com docentes e colegas, como relata Benedita:

Então, aí você fica se olhando umas coisas, você é a tia, né? Porque eu sou a tia da turma. Tia daqui tia dali. Eu tenho professor muito mais novo que eu. Que eu respeito muito, veio com uma bagagem de conhecimento de outro estado, que estão aqui, também muito bom. Teve os professores daqui que eu me dei bem (Benedita, 2023).

Essa dimensão demonstra como experienciam a universidade não apenas como mulheres, mas também como pessoas que desafiam as expectativas convencionais relacionadas à idade. A falta de representatividade, em termos de idade, pode gerar um sentimento de isolamento, ou desconexão, e ainda envolver desafios na comunicação, na identificação de experiências de vida e no entendimento mútuo. Diante do desafio imposto pela pandemia, as experiências das participantes descrevem os impactos significativos do ensino remoto em suas trajetórias. Benedita destaca a adaptação ao

formato online e a preocupação com o aprendizado, diante da falta de conhecimento em informática. Maria, por sua vez, compartilha as dificuldades enfrentadas com aulas online, como problemas de conexão e a perda de prazos, devido a falhas no sistema. Glória Maria aborda as adversidades de conciliar o cuidado da filha com as demandas do ensino remoto, enquanto Tereza de Benguela destaca certo desconforto com a modalidade de ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

As vivências dessas mulheres quilombolas não podem ser encapsuladas pelas teorias acadêmicas, posto que a complexidade da vida cotidiana desafia as generalizações presentes nas discussões acadêmicas. Entendemos que a apreensão de todas as nuances desse percurso é uma tarefa desafiadora, dada a riqueza e a singularidade de cada trajetória. No entanto, ao trazermos à luz alguns elementos dessas experiências, buscamos não apenas enriquecer o discurso acadêmico, mas também contribuir para uma compreensão mais ampla e sensível da realidade vivida por essas mulheres.

Ao articular os relatos das mulheres quilombolas com a fenomenologia Merleau-Pontyana, o artigo evidencia que a experiência no ensino superior se constitui como experiência

vivida e situada. A universidade emerge, assim, como um espaço perceptivo atravessado por relações de poder, no qual o corpo feminino quilombola produz sentidos, resistências e formas de pertencimento.

A categoria barreira reflete elementos que interferem significativamente na vivência universitária. Ao explorar esta categoria, optamos por enumerar alguns aspectos que emergem de maneira proeminente nas narrativas das participantes. (1) Os desafios geográficos e de transporte, devido à distância entre as comunidades quilombolas e a universidade; (2) o aspecto financeiro, que obriga as estudantes a equilibrar o trabalho, os estudos e as responsabilidades familiares para garantir sua permanência na universidade; (3) o aspecto financeiro acaba influenciando nas limitações e opções de alimentação, pela dificuldade em fazer refeições adequadas, o que afeta a saúde e o bem-estar; (4) a dualidade entre estudar e participar de atividades extracurriculares; (5) as desigualdades educacionais que enfrentaram, antes de ingressar na graduação, refletem na atualidade acadêmica; (6) isso gera uma pressão de ter que estudar mais do que seus colegas para atender às demandas acadêmicas; (7) a falta de comunicação efetiva entre a instituição e o coletivo de estudantes quilombolas interfere sobremaneira na vivência universitária; (8) além

de tudo, a solidão política da mulher negra no ambiente acadêmico destaca a necessidade de incentivar e fortalecer espaços de apoio e pertencimento que considerem suas particularidades; (9) a transição para o ensino remoto durante a pandemia expôs novos desafios; (10) enquanto as experiências de discriminação compartilhadas ressaltam a persistência do racismo.

Ao compartilharem suas experiências no contexto universitário, proporcionam uma visão íntima e autêntica dos desafios, conquistas, sentimentos e percepções que permeiam cada fase dessa vivência universitária. Essas narrativas transcendem simples relatos, pois são construídas a partir do que é significativo para elas. O percurso delas envolve não apenas o deslocamento por salas de aula universitárias, mas também por complexos contextos sociais, nos quais a identidade quilombola se encontra, muitas vezes, em um estado de tensão e negociação. Além disso, essa reflexão não é apenas um exercício de compreensão do presente, mas também uma responsabilidade com as que estão por vir. Ao visibilizar a trajetória das mulheres quilombolas na universidade e como elas as percebem, podemos contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES, Érika Cristina Silva; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo/corporeidade do negro. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-14, e20450, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20450>. Acesso em: 08 de jun. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em jul.2023.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social do FIAM- FAAM**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em: 02 set. 2023.

COSTA. Amarilis. (2020, novembro 26). Marcadores Sociais da diferença. Canal de Escola de Direito. https://www.youtube.com/watch?v=HfHdsNSj_fs. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://mulheresnoperder.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/>

[BR_ART_42_A_INTERDECCIONALIDADE_NA_DISCRIMINACAO_DE_RACA_E_GENERO.pdf](#). Acesso em 6 jun. 2023.

DEALDINA, Selma dos Santos. (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Jandaíra, Selo Sueli Carneiro, 2020.

FREITAS, Jefferson Belarmino de et al. **Políticas de ação afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras** (2019). Nexo Políticas Públicas (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-44, 2021.

GILL, Andréa; PIRES, Thula. Da Abordagem Binária à Interseccional à Imbricada: Gênero em uma Perspectiva Decolonial e Diaspórica. **Contexto Internacional**, v. 41, p. 275-302, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-8529.2019410200003>. Acesso em: 19 ago.2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:

desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19971>. Acesso em: 23 mar.2023

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso 23 mar. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, p. 87-106, 1982. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras-digitalizadas/teorias_explicativas_da_violencia_contra_a_mulher_por_um_feminismo_afro-latino-americano_by_lelia_gonzalez_gonzalez_lelia_z-lib.org_.mobi_.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos/ organização Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em 20 jun.2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em 19 ago. 2023.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

NAZARIO, Gessiane Ambrosio; SILVA, Givânia. O Papel de Intelectuais Quilombolas na Construção de Ferramentas de Combate ao Racismo Epistemológico. **Women's Studies Quarterly**, v. 49, p. 82-99, 2021

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007. _ . Lélia Gonzalez. São Paulo: Selo Negro, p. 2008-2011, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/50118559/Eu_sou_atlantica_sobre_a_trajet%C3%B3ria_de_vida_de_Beatriz. Acesso em 18 jan. 2023

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

PIRES, Thula; GILL, Andréa (Orgs.). **Amina Mama & Lélia Gonzalez**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2023. 184 p. E-book (pdf gratuito). Selo: Interseções. Disponível em: http://www.editora.puc-rio.br/media/09_PUC_amefricanas_MIOLO_fz.pdf.

Acesso em: 04 ago. 2023.