



**PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DA MULHER NEGRA
UNIVERSITÁRIA: INCIDÊNCIAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE¹**

**PROCESO DE SUBJETIVACIÓN DE LA MUJER NEGRA
UNIVERSITARIA: INCIDENCIA DE GÉNERO, RAZA Y CLASE**

**SUBJECTIVATION PROCESS OF THE UNIVERSITY BLACK WOMEN:
INCIDENCES OF GENDER, RACE AND CLASS**

João Paulo Lopes dos Santos²

Nubia Regina Moreira³

RESUMO

O objetivo desse estudo é analisar os processos de subjetivação de quatro estudantes universitárias negras. A pesquisa foi estruturada e desenvolvida a partir da análise de suas narrativas acerca do questionamento: como as incidências de gênero, raça e classe impactam o processo de subjetivação de mulheres negras no Ensino Superior? Como procedimento metodológico utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, o que permitiu revelar a realidade de vida delas. O estudo possibilitou mostrar que a mobilidade social viabilizada pela formação no Ensino Superior as permitiu se situarem em espaços possíveis, e em lugares antes restritos às mulheres, sobretudo às mulheres negras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Processo de subjetivação. Universitárias negras

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar los procesos de subjetivación de cuatro estudiantes universitarias negras. La investigación fue estructurada y desarrollada a partir del análisis de sus narrativas sobre la cuestión: ¿cómo las incidencias de género,

¹ A pesquisa que subsidiou insumos para a produção desse texto foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E encontra-se devidamente protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que o estudo foi realizado. Todas as unidades de investigação assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ.

³ Doutora em Sociologia e professora do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).

raza y clase impactan los procesos de subjetivación de las mujeres negras en la educación superior? Como procedimiento metodológico utilizamos la técnica de entrevista semiestructurada, que nos permitió revelar su realidad de vida. El estudio permitió mostrar que la movilidad social que posibilitó la formación en la educación superior les permitió ubicarse en espacios posibles, y en lugares previamente restringidos a las mujeres, especialmente a las mujeres negras.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza superior. Proceso de subjetivación. Universitarias negras.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the subjectivation processes of four black university students. The research was structured and developed from the analysis of their narratives about the question: how do gender, race and class incidences impact the subjectivation processes of black women in Higher Education? As a methodological procedure, we used the semi-structured interview technique, which allowed to reveal the reality of their lives. The study made it possible to show that the social mobility made possible by the formation in Higher Education allowed them to be located in possible spaces, and in places formerly restricted to women, especially to black women.

KEYWORDS: University education. Subjectivation process. Black college students

Introdução

O presente estudo se preocupou em analisar, mediante entrevistas semiestruturadas, o processo de subjetivação de estudantes negras – de uma universidade pública no interior da Bahia – sob a óptica das incidências nas relações de gênero, raça e classe. Buscou-se compreender as subjetividades incorporadas por elas, contextualizando os indícios dos significados atribuídos ao mundo das coisas e desestruturando as “verdades” que imbricam os debates sociais de tendências eurocêntricas.

Por meio dessa possibilidade metodológica questiona-se como as incidências de gênero, raça e classe impactam a escolarização de mulheres negras no Ensino Superior e no processo de (re)construção de suas subjetividades. Para tanto, foi necessária uma análise sociológica a partir do aporte teórico de Pierre Bourdieu, o qual evidencia que a realidade dos indivíduos está conectada às redes de interdependência nas dinâmicas sociais, e esta, se (re)constrói através de novas compreensões e interpretações de mundo em um jogo relacional.

Na condição de pesquisadores, tencionamos decodificar e interpretar, nesse estudo de abordagem qualitativa, as motivações e estratégias utilizadas por elas para

ingressarem no Ensino Superior, como também as dificuldades enfrentadas, suas relações com os cursos, as influências que as práticas curriculares incidem nos seus processos de escolarização e o cotidiano para além do espaço acadêmico.

O estudo do processo de subjetivação dessas estudantes negras universitárias revelou que a transposição de classe, viabilizada pela formação no Ensino Superior, é o canal que conduz à subjugação das barreiras racistas e sexistas ainda insuperáveis nas esferas sociais. Ingressar na universidade se tornou, portanto, um dos mecanismos de ressignificação e ocupação de novos espaços e lugares antes a elas negados.

Estudo da mulher negra universitária e seus itinerários empíricos

Quero um dia poder escrever sobre a universidade que se pintou de negro, favelado, gay, trabalhador, travesti, transexual, mulher... Quero que o Ensino Superior público seja um direito de todos, e não de pessoas selecionadas socialmente de acordo com sua classe e sua cor, não quero continuar vendo os negros e negras dentro da universidade somente se for para fazer a limpeza, ficarem olhando da porta, e uma minoria nas salas a estudar. Já nasci cansada de saber que pelo meu gênero e cor a sociedade machista e racista automaticamente me condenou (OLIVEIRA, 2013, [on line]).

A citação acima foi escrita por Luma Oliveira para o *site* colaborativo “*Blogueiras negras*”. Luma é uma universitária negra que em 2013 escreveu sobre suas experiências dentro do espaço universitário público. Relatou, sobretudo, as resistências e o machismo existentes em um ambiente que “histórica e socialmente gritam todos os dias ‘aqui não é espaço para gente negr@’, onde os olhares de reprovação ainda se fazem presentes” (OLIVEIRA, 2013, [on line]).

Os desafios para ela foram muitos. Devido à realidade acadêmica que se fez opressora e simbolicamente violenta, ela precisou [...] “matar um leão por dia após o ingresso, enfrentando racismo, machismo e preconceito de classe [...]” (OLIVEIRA, 2013, [on line]).

Tendo como subjacente esse breve relato sobre as situações experienciadas por essa estudante no espaço acadêmico, as quais também refletem as condições em que se encontram muitas estudantes negras no Ensino Superior brasileiro, apresentamos a importância do estudo em tela, bem como sua urgência. Haja vista que a produção científica que aborda as mulheres negras e a educação somente avançou nos últimos anos dessa década, porém, ainda de modo tímido.

Assim, ao pesquisar as mulheres negras e suas relações com a educação no campo universitário foi possível perceber que as pesquisas acadêmicas sobre elas têm sido dificultadas pelo fato dessas serem minorias nas universidades. De acordo com o levantamento: Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil, publicado em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴, somente 10,4% das mulheres negras possuem escolarização no Ensino Superior, enquanto as mulheres brancas escolarizadas na mesma modalidade de ensino representam 23,5%. Esse cenário corrobora para a reflexão de que os valores que são difundidos no ambiente de educação superior não estão relacionados, unicamente, com a pertença de classe, mas também envolvem as questões de raça e de gênero (GOMES, 2010).

São esses estruturantes que arquitetam a sociedade brasileira, e que, não obstante, vão reverberar também nas relações de poder entre educadores e educandos. Pois os espaços de educação formal são esferas socioculturais permeados por conflitos e contradições. Assim, o racismo, a discriminação de gênero e racial, os quais são inerentes às estruturas culturais da sociedade brasileira, estão presentes nessas relações (GOMES, 2010).

Portanto, a perseverança existente no ambiente universitário não se limita à luta da classe trabalhadora, mas representa, do mesmo modo, a luta dos LGTBTTQIA+, da comunidade negra, das mulheres, principalmente negras. Estas, ao iniciarem o processo de mobilidade educacional, partindo dos seus espaços de origem, predestinados por pensamentos racistas, e pelas condições sociais e econômicas experimentadas pela grande parte da população negra do Brasil, passam a ocupar uma posição que, “por mais questionada que seja, ainda é possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal” (GOMES, 2010, p.78).

Nesse contexto, é importante atentar-se para o processo de escolarização das estudantes negras que protagonizaram esse estudo, no intuito de expor relatos sobre oportunidades e trajetórias de luta de mulheres negras no Ensino Superior, em um “esforço sociológico para situar a trajetória de vida estudada frente às condições concretas de existência a ela subjacentes” (GUÉRIOS, 2011, p. 12).

Isso posto, buscamos, através da mobilidade escolar das estudantes negras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, focalizar, mediante suas narrativas, os espaços sociais por elas ocupados, em um esforço de entender as configurações sociais

⁴ Os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram calculados com base no número de estudantes, e não no total de jovens – o que incluiria também os que não estudam.

particulares de cada uma para uma aproximação da complexidade do real (LAHIRE, 2008). Entendemos, de acordo com Miranda e Silva (2015, p. 626), que as narrativas dessas mulheres negras acadêmicas, “sobre as idas e vindas durante o acontecimento universitário são aspectos centrais para o desenvolvimento analítico” de suas trajetórias.

Em vista disso, tratar sobre as mulheres negras no campo acadêmico requer uma discussão pautada em dois estruturantes essenciais: gênero e raça. Esse binômio está intimamente associado às relações sociais de poder e desigualdade.

Para as mulheres negras, a temática gênero expõe vivências e reflexões que produzem uma perspectiva construída sobre o próprio processo de subjetivação e sobre o cosmo social no qual estão inseridas. Pode-se dizer que essa perspectiva holística abarca as interpretações das produções científicas em torno das experiências reais de mulheres de cor por elas mesmas. A mescla dos estruturantes gênero, raça e classe social busca desvelar a condição opressora que sucumbe as mulheres negras. Contudo, Scott (1995) adverte para o fato de que o tripé “gênero, raça e classe” insinua certa equivalência entre esses termos, porém, de fato, eles não possuem caráter análogo.

Mediante os estudos feministas e suas contribuições, pensar sobre o gênero requer reflexões que posicionem esse termo na esfera das construções sociais, e isso independe das especificações primárias e dos padrões *biologizados*. Quanto a isso, Butler (2018) considera que essas implicações primeiras surgem com as esperanças e fantasias dos outros, as quais influenciam o “eu” em um momento limiar, de modo irrefreável, impondo normas psicossociais registradas nos corpos, como se esses fossem simplesmente telas passivas obrigadas a pintar uma marca inteligível e aceitável. “Se o gênero vem a nós em um primeiro momento como uma norma de outra pessoa, ele reside em nós como uma fantasia ao mesmo tempo formada pelos outros e parte da nossa formação” (BUTLER, 2018, p. 37).

Nessa esteira, é impossível conceber gêneros e corpos precedentes às situações. O que há são construções subordinadas às configurações “marcadas por um conjunto de relações dadas e construídas nos contextos específicos que, então, fazem corpo e gênero” (LOPES, 2019, p. 16).

Desse modo, nenhuma versão de identidade orientada a partir da categoria de gênero e outras tais como: raça, sexualidade, classe, se materializa antes da enunciação, tampouco assegura a criação de um sujeito que se eleva sobre o discurso, haja vista que a subjetivação se desenrola através dos entrecruzamentos de mundos imaginados. Tudo o que atravessa o decurso da subjetividade – os acontecimentos de gênero, raça, etnia,

sexualidade – encontra-se num movimento do estar sendo, de incertezas, de imprecisão (APPADURAI, 2004). Isso demonstra que a subjetividade acontece no interior do complexo discursivo, na relação com o espaçamento e a temporalidade, com a *différance*.

Assim sendo, o processo de subjetivação da mulher negra é, possivelmente, repercussão da *différance* e passa a ser considerado no rastro que, não obstante, é a diferença. O rastro seria o movimento, idas e vindas, o nada; “não é nunca como tal, em apresentação de si. Apaga-se apresentando-se, silencia-se ressoando, como o escrevendo-se, inscrevendo a sua pirâmide na diferença” (DERRIDA, 1991, p. 57). Nessa lógica, o sujeito apenas só pode ser concebido no rastro, e por assim ser, não é um sujeito autônomo quanto à sua liberdade de atuação, sendo perpassado por dispositivos discursivos e por práticas de subjetivação que o situa como objeto da relação de poder em meio aos jogos de verdade.

O corpo generificado, por essa razão, só se constitui enquanto superfície inscrita pelos acontecimentos (BUTLER, 2017), pelo complexo discursivo. Nesse sentido, é possível que, ao assumir o discurso em torno do gênero, as mulheres negras buscaram apropriar-se de posições políticas que possibilitaram ao corpo construir a “noção de organização política dos próprios agentes” (LIMA, 2019, p. 83) e, a partir daí, articular em favor de suas demandas no intuito de mitigar as desigualdades sociais, raciais, bem como o racismo. Nesse movimento de localizar o corpo no campo político, se requisita para o corpo as reivindicações postas (LIMA, 2020).

É pertinente, portanto, esclarecer que as constantes mobilizações dos movimentos sociais de mulheres negras, em luta pelos direitos e condições satisfatórias de vida, permitiram maior visibilidade a elas, dando-lhes maior abertura para que ocupassem os espaços de Ensino Superior (OLIVEIRA, 2006). Nesse ínterim, é fundamental salientar o papel do feminismo negro, caracteristicamente pós-colonial, cujas contribuições permitiram:

[...] a ampliação das perspectivas sobre as múltiplas facetas da opressão que é experienciado em distintas relações de poder. Contestando o enfrentamento ao patriarcado como a instância máxima de opressão vivenciada pelas mulheres em relação aos homens, emergiram as reivindicações pelo reconhecimento de que há, também, uma multiplicidade de experiências possíveis para as mulheres, expressando a artificialidade de uma identidade essencialista, que tentava limitá-las a uma categoria universalizante: A Mulher (CARVALHO; MAYORGA, 2017, p. 109).

Contrariando essa ideia dissimulada de essencialidade, a qual restringe a mulher a uma categoria destituída de múltiplas experiências, a lógica marxista sugere, portanto, a politização das ações para assim haver possibilidades de compreensão da realidade de maneira a descortiná-la nos diversos campos sociais, seja o político, cultural ou econômico. E quando se trata de mulheres negras, estudantes universitárias, o percurso de entendimento da realidade é indispensável, pois é a partir das interpretações de suas vivências, da leitura e releitura da ordem das coisas, que elas poderão operar a transmutação da coisa nomeada. É na independência relativa da estrutura que essas estudantes, em consonância com reivindicações coletivas, poderão lutar por ações e intervenções políticas que reconheçam seus direitos, os quais ainda são negados.

As estudantes negras universitárias que colaboraram com esta pesquisa têm suas origens em famílias provenientes das camadas populares. A inserção dessas mulheres na universidade se deu mediante um conjunto de circunstâncias práticas e possibilidades financeiras de vivências. Essas práticas, no entanto, são produtos empreendidos em campos munidos de lógicas diversas, que não obstante, podem atribuir modos distintos de realização conforme a fórmula: “[*habitus*] (capital)] + campo = prática” (BOURDIEU, 2015, p. 97).

Assim, no âmago de uma mesma classe, considerando o campo em que os sujeitos se encontram, podem-se constatar colocações ideológicas desiguais nas práticas comunicativas e nos interesses, seja esse campo regido pelo controle simbólico ou pelo controle econômico (BERNSTEIN, 1996). A condição de classe, todavia, é fator preeminente para que a cultura familiar e a moral da perseverança e do esforço se constituam, se desenvolvam e sejam transmitidos, como ressalta Lahire (2008). Mas para isso, “é preciso certamente condições econômicas de existência específicas” (LAHIRE, 2008, p. 24).

Fica evidente, portanto, que a condição de classe das mulheres negras as impõe limites quanto à sua mobilidade social, que nem sempre é alcançada por todas. Silva (2016) ressalta ainda que o racismo e a subalternização, raramente perceptíveis pelas mulheres negras, são outros elementos causadores da dominação e exploração de classe.

Em termos de pensamento científico, “o problema racial brasileiro está diluído no oceano das desigualdades sociais em geral” (PAIXÃO, 2003, p. 75). Destarte, a condição econômica das mulheres negras surge como um fator que implica dificuldades de diferentes maneiras. Essa condição, entretanto, define referenciada na leitura de mundo e da própria vida das estudantes pesquisadas, a posição social que elas ocupam.

No mercado de trabalho, as mulheres encontrarão *locus* para a prática da discriminação. E isso se torna mais crítico quando se trata da mulher negra que, mesmo adquirindo um diploma de nível superior, encontrará dificuldades em exercer a sua profissão em razão da dupla discriminação que sofre, por ser mulher e negra. “Para as mulheres negras, seus corpos negros são marcas que as fazem estar ausentes em algumas posições do mercado de trabalho” (SANTOS; DIOGO; SHUCMAN, 2014, p. 6).

Em oposição às forças ideológicas e sociais que as empurram para longe de seus propósitos, as mulheres universitárias e, destacamos aqui, as estudantes negras protagonistas desse estudo, adentram às universidades com o objetivo de ocupar os espaços dos possíveis e se libertarem da condição de subalternizadas, bem como na intenção de se construir enquanto sujeitos políticos, capazes de transformar as condições em que vivem e desmistificar, na sociedade, a leitura pejorativa que fazem de seus corpos.

Nesse ponto de vista, como espaço elitizado⁵, a universidade vai funcionar como instrumento capaz de possibilitar a essas estudantes negras o “direito de ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

Sobre o universo acadêmico, dados do último censo da Educação Superior publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2019 vão apresentar um quadro acerca da proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade com 12 anos ou mais de estudos com base nos marcadores raça e gênero. Os indicadores, referentes ao ano de 2018, apontaram que o número de concluintes em cursos de graduação presenciais e a distância no referido ano foi de 1.264.288. Desse total, 61% corresponde ao público feminino, ou seja, 764.960 concluintes. A parcela masculina compreende 39% do número total, o que significa dizer que 499.328 homens concluíram a escolarização no Ensino Superior em 2018.

A população branca com 25 anos ou mais de idade e que possui 12 anos ou mais de estudos apresenta os seguintes índices: 20,7% para o contingente masculino e 23,5% para o feminino. Com relação às mulheres negras e aos homens negros na mesma faixa

⁵ Para qualificar a universidade como espaço elitizado, nos apoiamos em leituras realizadas em Bourdieu, as quais apontam o ambiente universitário como um cosmo dividido por classes, no qual as elites são mais adequadas ao *habitus* acadêmico. Mediante essa reflexão, concluímos e consideramos, neste texto, a universidade como espaço elitizado.

etária citada e com o tempo de estudo igual ao mencionado, a taxa é de 10,4% e 7% respectivamente (IBGE, 2018).

Esse retrato demonstra que as mulheres possivelmente vêm na educação superior um dos caminhos para a busca da autonomia, de melhores condições de vida e de ascensão social. Nos últimos anos, o número de mulheres nos espaços universitários vem crescendo, e se mantém constante. Com relação aos homens, a taxa de escolarização no Ensino Superior também tem crescido, mas ainda não se iguala à das mulheres. Quanto aos negros e negras, houve, sem dúvidas, uma ampliação do acesso nas universidades para esse contingente, viabilizado, principalmente, pelas políticas de Ações Afirmativas⁶. Ainda assim, as mulheres negras são minoria nas instituições de educação superior.

Em uma reflexão analógica do universo das mulheres brancas e negras, notam-se visões divergentes sobre a vida, a família e as relações sociais que, não obstante, são diferentes e regidas pelos determinantes socioeconômicos e raciais. Dessa forma, “as mulheres negras que pertencem às classes mais pobres, pouco escolarizadas, vivem no dia a dia a desvalorização pessoal e têm consciência de que são diferentes das mulheres brancas” (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

Na tentativa de amenizar tal situação, as mulheres negras, bem como as unidades dessa investigação têm buscado a universidade como um dos caminhos para eliminar as práticas de inferiorização relacionadas às dessemelhanças de raça, classe e gênero.

Mas, afinal, quem são as estudantes negras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia? Este trabalho pretende traçar um retrato das estudantes negras universitárias e de suas trajetórias escolares a partir de um coletivo que comungam aspectos que as permitem se reconhecer enquanto mulheres negras, aspectos tais como o sentimento de pertença e de auto-identificação. Tomamos suas experiências e narrativas “não como portadoras de verdade, mas como construções transversalizadas por poder” (ROSA; DALLABRIDA, 2014, p. 433).

As mulheres sujeitos deste estudo apresentam características comuns com relação à sua pertença social e econômica. Elas são moradoras de bairros periféricos do município baiano de Vitória da Conquista, são bairros afastados, estigmatizados como

⁶ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a posterior aprovação da Lei de Cotas (12.711/2012), no Supremo Tribunal Federal (STF), tornaram-se as políticas afirmativas que diretamente contribuíram para o aumento de negros e negras nas universidades públicas brasileiras. O Reuni foi criado em 2003 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior, adotando uma série de medidas que incluíam a expansão física das universidades, o aumento do número de cursos, turnos e campi (LIMA, 2020).

territórios marginais, com pouca infraestrutura e que apresentam mais participação de pretos e pardos. Assim, elas fazem parte de um conjunto de mulheres negras que está vinculado às camadas populares⁷. É imprescindível destacar acerca das trajetórias dessas mulheres negras estudantes não é a completude de suas vivências, mas um desenho dos significados que foram possíveis de serem apreendidos.

Pode-se considerar que elas compõem uma parcela da minoria que se encontra em uma posição culturalmente privilegiada, e que se esquivou de um lugar a elas reservado, destinado àqueles/as oriundos/as das camadas populares, mas que, contrariando a lógica social, alcançam o Ensino Superior⁸. Como microcosmo elitizado, a universidade funciona como instrumento capaz de possibilitar a estas estudantes o “direito de ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

Lima (2020) destaca as itinerâncias de universitários/as negros/as em instituições públicas, localizando estas instituições como esferas que possibilitam, para além dos deslocamentos de posições sociais, a construção de sujeitos políticos e modos de atuação política a partir do acesso mais amplo de negros/as nas universidades brasileiras.

A construção do sujeito político universitário; a produção desses corpos e suas subjetividades requer o pensamento sobre a complexidade presente e gerida nos processos de subjetivação. Desse modo, conforme a autora, “o ato de entrar na universidade ou ‘aparecer’ dá início a um processo de reconstrução subjetiva no qual se reivindica para o corpo as reclamações políticas” (LIMA, 2020, p. 108).

⁷ Utilizamos a denominação “camadas populares” para se referir à distribuição da população brasileira em classes socioeconômicas pensadas a partir de critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para o marcador “desigualdade de renda” (pobres e ricos). Tomamos os dados mais recentes apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2013, realizada pelo IBGE para contextualizar a auto-classificação das unidades de investigação que compõem o estudo em tela. (IBGE, 2014).

⁸ De acordo com o Censo da Educação Superior 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o número de mulheres matriculadas nas instituições públicas de Ensino Superior em 2018 era de 971.227 e em instituições privadas era de 2.579.889. Os dados, apesar de não trazerem uma relação entre gênero, raça/cor, e tipo de instituição, apontam que, negros/as (soma de pretos/as e pardos/as), de modo geral, estão mais presente nas universidades públicas do que nas instituições privadas de Ensino Superior.

A vida e o acontecimento universitário de mulheres negras: uma análise das narrativas das estudantes de uma universidade pública da Bahia

Para o debate que se segue, faz-se pertinente uma breve apresentação das participantes e suas realidades. Cooperaram com esse estudo quatro estudantes universitárias negras, com idade entre 22 e 28 anos. Elas são as primeiras do seu núcleo familiar a ingressarem na universidade e assemelham-se nas condições socioeconômicas, são trabalhadoras, oriundas de famílias das camadas populares e com pais pouco escolarizados.

Apesar das realidades materiais dessas estudantes se assemelharem, elas não carregam experiências idênticas, tampouco fazem uma leitura dessas experiências de maneira similar. Para Collins (2012), “as diferenças entre as mulheres negras produzem padrões diferentes de conhecimento experiencial que determinam, por sua vez, as reações individuais”.⁹ A autora cita como exemplo o fator classe social; contudo a sexualidade é outro elemento que também influencia nas distintas respostas de mulheres negras aos desafios comuns. De acordo com Collins (2012), ainda que todas as mulheres negras possam sofrer com o racismo institucionalizado, as que detêm condições econômicas mais satisfatórias o perceberão de forma mais velada, seja na educação, emprego e nas relações sociais.

Dado que esses fatores influenciam as várias respostas a desafios comuns, é importante destacar que não há um ponto de vista homogêneo da *mulher* negra. Não há uma mulher negra essencial ou arquetípica cujas experiências sejam as “normais”, normativas, e, portanto, autênticas. Um entendimento essencialista do ponto de vista da *mulher* negra suprime as diferenças entre as mulheres negras em busca de uma unidade grupal ilusória. Em vez disso, seria muito mais preciso dizer que existe um ponto de vista coletivo de *mulheres* negras, caracterizado pelas tensões que correspondem às diferentes respostas a desafios comuns. Ao reconhecer, aspirar e incorporar essa heterogeneidade, este ponto de vista das *mulheres* negras evita o essencialismo a favor da democracia (COLLINS, 2012, p. 111-112 - grifos da autora).

Ponderando a realidade das unidades desta investigação, de suas distintas formas de ler o mundo e suas experiências, elaboramos os questionamentos a seguir: O que te motivou a ingressar no Ensino Superior na Universidade Estadual do Sudoeste da

⁹ Tradução livre.

Bahia? Que práticas curriculares dos/as professores/as impactaram na sua escolarização? Que desafios/limites enfrentou ao ingressar no Ensino Superior? Que mecanismo utilizou neste processo? Como é a vida fora da universidade? E as práticas de lazer?

Mediante tais indagações buscamos compreender as subjetividades incorporadas por elas, contextualizando os indícios dos significados atribuídos ao mundo das coisas e desestruturando as “verdades” que imbricam os debates sociais de tendências eurocêntricas. Desse modo, ao considerar os espaços, usualmente relegados às mulheres negras, nota-se um processo histórico impregnado por referências simbólicas que constituíram e determinaram as funções sociais e suas posições na sociedade. Tradicionalmente, a representação social delas, limita-se ao estereótipo da mulher que realiza os serviços domésticos, trabalha na roça e serve o café.

No cenário pós-abolição, houve uma reelaboração do mercado de trabalho, uma nova dinâmica capitalista (MARINGONI, 2011)¹⁰. Diante dessa nova conjuntura, o contingente negro, por falta de políticas de inserção, se viu diante das dificuldades de integração no novo mercado que se formava. Nesse contexto, as mulheres negras, para sobreviverem e garantir o sustento dos filhos passaram a trabalhar como vendedoras de quitutes nas ruas ou como domésticas nas casas de seus ex-donos.

[...] em diferentes regiões do Império, a maioria das mulheres trabalhadoras exercia ocupações consideradas típicas da condição feminina, tal como o trabalho doméstico remunerado. Afinal, esse serviço envolvia afazeres ligados ao asseio e à arrumação de espaços, à produção de alimentos, à lavagem e ao tratamento das roupas e aos cuidados com crianças, além de outras inúmeras atividades complementares que foram habitualmente realizadas pelas mulheres, tal como a venda de produtos alimentícios ou a prestação de serviços como os de costuras e bordados, que constituíam tarefas extensivas ao próprio trabalho realizado nos lares (SOUZA, 2012, p. 252).

Não se pode perder de vista que a condição de trabalho das mulheres negras no Império Brasileiro reflete a complexidade das relações de trabalho nos dias atuais. Uma

¹⁰ A implantação de uma dinâmica capitalista – materializada nos negócios ligados à exportação de café, como casas bancárias, estradas de ferro, bolsa de valores etc. – vai se irradiando pela base produtiva. Isso faz com que parte da oligarquia agrária se transforme numa florescente burguesia, estabelecendo novas relações sociais e mudando desde as características do mercado de trabalho até o funcionamento do Estado. Para essa economia, o negro cativo era uma peça obsoleta. Além de seu preço ter aumentado após o fim do tráfico, em 1850, o trabalho forçado mostrava-se mais caro que o assalariado (MARINGONI, 2011).

das razões se deve ao fato de que a libertação das pessoas escravizadas impulsionou para o surgimento de um projeto de noção pautado na modernização da economia sobre bases conservadoras.

Nesse cenário, os libertos eram vistos como os indesejados dos novos tempos. Discriminados pela cor, somaram-se à população pobre e compuseram o que Maringoni (2011) chama de “deserdados da República”. A estrutura elitista e excludente estabelecida negou a necessidade de reformas sociais democratizantes, cujas possibilitariam a extensão da educação para todas as classes, bem como a participação política e oportunidades econômicas para a população negra. Largados à própria sorte e sem uma política de inclusão, a libertação significou o aumento do número de desocupados, trabalhadores informais e temporários, mendigos e crianças abandonadas nas ruas, conseqüentemente, da violência, do racismo, estigma e preconceito (MARINGONI, 2011).

A realidade pós-abolição ainda é refletida nos dias atuais, basta acessar as matérias jornalísticas e dados estatísticos sobre a população negra para verificar que esse contingente ainda sofre com os impactos da exclusão no sistema de trabalho, na ordem social, nas políticas educacionais – ainda que possam ser verificados avanços como o sistema de cotas e políticas afirmativas – nos postos de trabalho mais privilegiados e na ascensão aos cargos públicos.

No rastro dessa ordem, as mulheres negras na contemporaneidade enfrentam a lógica social que diz que a função delas está relacionada à servidão (BONETTI; ABREU, 2011). Contudo, algumas mulheres negras, apesar de ainda enfrentarem situações adversas e demais dificuldades que continuam a ser impostas, conseguem ingressar na universidade e lograr uma posição social notável.

Na universidade, as mulheres negras e as mulheres de um modo geral estão situadas em espaços de carreiras acadêmicas consideradas femininas, com menor valor social e pouca preponderância no mercado de trabalho, usualmente nas licenciaturas, como é o caso das pesquisadas que, não obstante, estão inseridas em cursos de licenciatura na UESB, revelando, desse modo, uma divisão axiomática evidenciada pelos marcadores de gênero, raça e classe social.

Contudo, no contexto das estudantes investigadas, é imprescindível apresentar a motivação que as impulsionaram a buscar o Ensino Superior. Para elas, a razão maior se pauta no desejo de transformação social, de uma condição de vida impactada pelas dificuldades socioeconômicas enfrentadas por elas e por suas famílias.

Na perspectiva de Bourdieu (2015) a mobilidade dos indivíduos no espaço social não ocorre imprevisivelmente.

Esta distinção impõe-se, com evidência, em todos os casos em que indivíduos oriundos da mesma fração ou da mesma família – portanto, submetidos a inculcações morais, religiosas ou políticas, supostamente, idênticas – sentem-se inclinados a tomadas de posição divergentes em matéria de religião ou política pelas relações diferentes com o mundo social, tributárias de trajetórias individuais divergentes e, por exemplo, segundo o grau de sucesso ou não obtido nas estratégias de reconversão necessárias para escapar ao declínio coletivo de sua classe (BOURDIEU, 2015, p. 105).

Dessa maneira, as estudantes negras conscientes de suas pertencas de classe, mas não condescendentes com ela, caminham para a construção de um capital cultural que lhes permitam transformarem suas posições sociais, contrariando, no entanto, a força das injunções implícitas. Primeiro a partir de si, para em seguida estruturarem condições de legitimação simbólica que possibilitem a concretização de novas práticas sociais através de uma dinâmica escolar imbricada por consensos e dissensos.

No entanto, as preocupações das estudantes negras da UESB estão fundamentadas, basicamente, na melhoria de vida, “[...] ter uma condição de vida melhor,” (E. 1)¹¹ como a pretensão essencial em suas trajetórias, com uma possibilidade satisfatória “[...] de adentrar no mercado de trabalho” (E. 2). Assim sendo, o diploma no nível superior parece significar a certeza de transposição social, um instrumento capaz de proporcionar transformações imediatas nas vidas dessas estudantes. Além de habilitá-las para exercerem uma profissão que lhes “[...] pague melhor do que as possíveis atividades que possam desempenhar” (E. 3). O diploma, portanto, é considerado como garantia de pertença em uma determinada estrutura social (BOURDIEU, 2015), como uma “[...] possibilidade a mais de você ter um futuro melhor” (E. 4).

Desse modo, a universidade para os/as negros/as, no bojo desse debate, surge como um caminho possível de ascensão social e amenização da desigualdade. Esta desigualdade conforme Barbosa (2009, p. 18) “não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização social específico [...] que transforma essas diferenças em desigualdades sociais”.

¹¹ Utilizou-se a letra “E” para indicar a categoria “estudante”, seguida do numeral arábico para relacionar a ordem das falas. Todas as entrevistas foram realizadas em 2017.

Desse modo, as pesquisadas seguem no processo de construção de suas mobilidades por intermédio de uma dinâmica forjada no interior de duas matrizes de socialização convergentes, dois universos contraditórios, por exemplo, o universo familiar popular e o universo escolar ou mesmo aqueles que se valem das políticas de Ações Afirmativas.

Não obstante, em um panorama geral, as mulheres negras ainda apresentam números insatisfatórios inerentes à posição ocupada no mercado de trabalho, sobretudo, quando comparados aos índices referentes às mulheres brancas. Em 2015, por exemplo, 9,1% das mulheres negras ocupavam cargos públicos, enquanto as mulheres brancas representavam 11,8% nessa mesma posição (IPEA, 2016). A tabela abaixo traz uma comparação da posição em determinadas ocupações entre mulheres negras e brancas no ano de 2015 em nível nacional.

TABELA 1 - Distribuição percentual da população feminina ocupada em 2015 com 16 anos ou mais de idade, por cor/raça, segundo posição na ocupação.

Posição na ocupação em 2015	Mulheres brancas	Mulheres negras
Funcionária Público/Militar	11,8%	9,1%
Empregada com carteira assinada	40,9%	31,4%
Empregada sem carteira assinada	10,5%	11,8%
Conta própria	16,7%	18,1%
Empregadora	3,5%	1,3%
Empregada doméstica	10,3%	18,0%
Outros	6,3%	10,2%

Fonte: IPEA, 2016.

Os dados do IPEA mostram que as mulheres negras permanecem em desvantagem com relação às mulheres brancas. Essas últimas são maioria em trabalhos formalizados como o serviço público e o trabalho com carteira assinada, ou quando são empregadoras, ou seja, donas do próprio negócio. Em contrapartida, as mulheres negras ocupam as posições menos valorizadas socialmente, como o emprego doméstico. Muitas delas exercem atividades outras como ambulantes, cuidadoras, diaristas, ou sem carteira assinada, o que possivelmente representa uma parcela que trabalha na informalidade, isso compromete suas seguranças sociais, tanto no presente, quanto no futuro. As informações auferidas acima, hipoteticamente, apontam para uma inferiorização dos postos de trabalhos direcionados às mulheres negras, o que significa também, menores salários.

Em 2015, conforme informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA sobre o rendimento médio no trabalho principal da população brasileira ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo/raça, os homens brancos possuíam rendimento médio de R\$2.509,00, enquanto os homens negros R\$1.490,00. Considerando os rendimentos, as mulheres recebem os menores salários em comparação aos homens. A mulher negra, no entanto, é a última nesse cenário de discrepância econômica, percebendo o salário mais inferior, ou seja, R\$1.027,50, enquanto a mulher branca recebe em média R\$1.750,00 (IPEA, 2016).

Diante do exposto, verifica-se uma mobilidade de longa distância para as mulheres negras, pois elas estão inseridas em categorias ocupacionais de pouco prestígio e de remuneração um tanto precária. Consequentemente, “a mão de obra feminina tem menores chances de mobilidade de carreira comparativamente à masculina, [...] uma vez inseridas no mercado de trabalho, as mulheres tendem a permanecer em suas posições iniciais” (SCALON, 2009, p. 39).

Apesar de um cenário ainda insatisfatório, é possível perceber que a “boa vontade cultural pura e esvaziada, inteiramente definida pelos imperativos da ascensão, tem seu equivalente no plano da moral” (BOURDIEU, 2015, p. 330).

Uma vez inseridas na universidade, elas continuam a enfrentar dificuldades, seja em relação com curso escolhido, ou na dinâmica com o espaço acadêmico. Ao chegar à universidade, que, não obstante, é “um espaço geográfico socialmente hierarquizado” (BOURDIEU, 2015, p. 114), as estudantes se veem diante de um ambiente díspar, competitivo e muitas vezes perverso, fazendo com que elas, amiúde não se sintam pertencentes àquele lugar.

Para as pesquisadas, as principais dificuldades dizem respeito à condução das disciplinas do curso e a absorção do conhecimento viabilizado por elas. Isso deixa evidente que o capital escolar que as acompanha até a universidade não é suficiente para lhes assegurar um efetivo desempenho no processo de socialização do conhecimento que é articulado no curso superior.

[...] a escola tende a acompanhar os efeitos das diferenças sociais sobre o desempenho. Seria fundamental verificar o impacto das qualidades institucionais sobre as diferenças sociais. Ou seja, devemos analisar em que medida o trabalho institucional permitiria reduzir os efeitos negativos das condições sociais [...] (BARBOSA, 2009, p. 59).

Ao refletir sobre as tendências das desigualdades educacionais no Brasil, situamos os processos históricos, sociais, econômicos e culturais que atravessam o desenvolvimento do Ensino Superior e demais níveis de educação. Esses processos são diversos, e, por isso, recaem sobre eles o benefício da dúvida; se o sistema universitário, por exemplo, seria capaz de concretizar e/ou favorecer a equalização social. Diante das discrepâncias das realidades vivenciadas pelas alunas pesquisadas, Barbosa (2015) afirma que as desigualdades no sistema de Ensino Superior tende a crescer, pois, “fatores estruturais indicam uma importante tendência ao fortalecimento da desigualdade no mesmo quadro de expansão significativa da matrícula nesse nível de ensino” (BARBOSA, 2015, p. 258).

Outro fator preponderante a ser considerado na relação da estrutura de classe com as desigualdades sociais e a linguagem escolar é a sistematização do discurso pedagógico que vai de encontro ao *habitus* adquirido por essas alunas nas suas trajetórias de escolarização. Haja vista que, a linguagem utilizada por pessoas de classes menos favorecidas não é a mesma utilizada pela escola ou pela universidade.

[...] as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Ainda que as políticas de ações afirmativas como a Lei de Cotas e o Reuni¹² tenham ampliado exponencialmente o ingresso de negros/as nas universidades públicas e, por conseguinte, estimulado coletivos que se engajam politicamente num movimento que reivindica o *enegrecimento* das universidades brasileiras, as dificuldades encontradas pelas pesquisadas no curso em que ingressaram estão ligadas às discrepâncias existentes entre os seus capitais simbólicos, característicos da classe trabalhadora, e a linguagem universitária, singularmente de natureza elitista, branca e europeia. Assim, corrobora Barbosa (2009, p. 23), “a entrada de alunos oriundos de

¹² Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas dispõe sobre a reserva de vagas em universidades federais para estudantes de baixa renda oriundos/as de escolas públicas, pretos/a, pardos/as e indígenas, bem como para aqueles/as com deficiência. Com relação ao Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o objetivo é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de Ensino Superior.

grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas, acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades”.

Essa situação pode se agravar quando as práticas curriculares estão conectadas às heranças tradicionais, ao *modus operandi* e as concepções dominantes que rodeiam a realidade do currículo em uma metodologia educativa estabelecida.

Ao analisar as narrativas das alunas negras, sobre em que medida as práticas curriculares dos professores impactam o desenvolvimento de sua escolarização, obtivemos respostas que apontam para práticas opressoras e arbitrárias de imposição, naturalizadas como legítimas e refletem na evolução da formação universitária. Dessa forma, “professores podem induzir, com o ensino que propõem o sucesso ou fracasso dos estudantes” (SILVA, 2009, p. 269), assim como é possível perceber nas falas a seguir:

[...] professor eu tenho dúvida, e ele falou: você tem dúvida em quê?... [...] eu tenho dúvidas no conteúdo da aula do dia 3, aí ele falou bem assim: mas você tinha que ter tirado naquele dia, isto não é dúvida! Acaba criando resistência, tanto à pessoa do professor quanto à matéria. Foi uma matéria que eu tive uma dificuldade muito grande de cumpri-la toda por conta disso. Na matéria, meu desempenho foi ruim, eu acabei sendo reprovada... (E. 1).

[...] tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras que eu achava que poderíamos fazer uma outra leitura daquele autor [...] ou daquele momento. [...] já aconteceu, por conta disso, eu não querer vir na aula (E. 2).

[...] os alunos perguntavam e eram respondidos de forma às vezes grosseira, então isso me causou um certo medo, e me deixava assim, meio que paralisada *pra* perguntar, com medo da resposta, de ser, talvez, ridicularizada na frente da turma (E. 3).

[...] pelo fato dos professores serem mais rígidos, acaba amedrontando (E. 4).

As narrativas demonstram a relação de forças que permeiam os espaços de aprendizagem, cujas práticas de alguns professores/as estão carregadas por um “poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 27). A conduta desses professores desprivilegia as possibilidades culturais, sociais, morais e educativas dessas alunas, desconstruindo a ideia de que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e

da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2016, p. 54).

São as práticas que silenciam, reforçadas por um enquadramento forte, no qual o professor “controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física” (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Diante do exposto, pode-se acrescentar a esses fatores negativos, os prejuízos cognitivos e emocionais. Cognitivos porque, em socializações como as narradas, as estudantes negras se retraem e, de certa forma, é criado um bloqueio que as impossibilita de receber o conhecimento, de discuti-lo e internalizá-lo. Conseqüentemente, essas mulheres se sentem incapazes de transpor as barreiras simbólicas existentes, e isso se agrava quando a elas é negado o lugar da fala, da expressão de suas ideias e de suas posições, causando nelas um sentimento de inferioridade.

Há possibilidades de que muitas dessas mulheres carregam consigo um sentimento de inferioridade que, pode ser reforçado por um currículo controlado e regulado, o qual atende a princípios ideológicos e culturais, os quais surgem em algum ponto da estrutura hierárquica e os representa (APPLE, 2006). Pois o currículo, conforme Sacristán (2013, p. 20) “tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização”.

A prática curricular, que não obstante, está centrada na escola, “é a expressão da função social da instituição de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 170). Ela contempla as atividades escolares, mas isso não quer dizer que essas práticas se traduzem unicamente nas intenções e conteúdos dos currículos.

Os relatos apresentados supostamente evidenciam que as estudantes, incontestavelmente, foram sucumbidas pela ação da prática curricular que pode, no entanto, levar ao sucesso ou ao fracasso escolar dos sujeitos. A socialização e a interação implícita e/ou explícita entre os diferentes atores no universo educacional, enquanto espaço autônomo estruturado a partir das posições ocupadas pelos indivíduos, perpassam pelas regras sociais do jogo, como também pelos interesses, pelos distintos embates “[...] (entre os diferentes agentes dominantes e dominados que se esforçam por manter e até melhorar a sua posição) que tem como parte a estrutura (desigual) de distribuição dos capitais” (LAHIRE, 2002, p. 33).

No jogo social, as possibilidades de inserção no Ensino Superior são marcadas, quase sempre, pelo binômio entusiasmo e preocupação. Certamente os obstáculos, nesse processo, são as razões das inquietações que afligem os/as estudantes provenientes das camadas populares. As dificuldades, no entanto, sempre estão presentes quando se pretende transpor as velhas barreiras e alcançar novos horizontes. “Quando os desfavorecidos enfrentam questões como o preconceito e a discriminação racial, de classe social e de gênero, percebe-se que as dificuldades exigem maior desafio e empenho para serem superadas” (OLIVEIRA, 2006, p. 53).

As adversidades confrontadas pelas pesquisadas, portanto, estão relatadas nos depoimentos concedidos após serem questionadas acerca dos limites ou desafios enfrentados. Logo, as barreiras que se interpõem no acontecimento universitário das estudantes negras da UESB são conexas aos enfrentamentos financeiros e ao fato de ter que conciliar trabalho e estudo, assim como estão registradas nas suas narrativas:

[...] a dificuldade maior foi a financeira, [...] por conta de deslocamento, às vezes você não tem dinheiro *pra xerox*, às vezes você não tem dinheiro *pra* fazer um trabalho... (E. 1).

[...] financeira... mesmo você estando na universidade pública, você tem gastos. E a outra eu *tô* enfrentando agora, porque trabalho na madrugada e tenho que conciliar o trabalho e os estudos (E. 2).

[...] chegar em casa e não poder estudar. Na verdade eu terminava [os afazeres domésticos] muito tarde da noite *pra* poder estudar, botar em prática o que tinha visto no cursinho (E. 3).

[...] O cansaço físico, porque eu não estava acostumada a ter que chegar em casa onze horas e às vezes ainda ter que estudar, pra no outro dia acordar cedo (E. 4).

As condições socioeconômicas das entrevistadas revelam entraves significativos na busca pela formação universitária. Mais difícil que ingressar na universidade é permanecer nela, dado que as demandas acadêmicas exigem que os alunos possuam recursos suficientemente capazes de garantir certa mobilidade acadêmica. De fato, muitas são as demandas por livros, cópias de materiais, transporte para chegar à universidade e alimentação. No entanto, a instituição da qual elas fazem parte possui alguns mecanismos que auxiliam nesses tipos de consumo, como por exemplo, o

Programa de Assistência Estudantil – PRAE¹³. Nesse sentido, Barbosa (2015, p. 275) ressalta a importância desses programas para a permanência dos/as alunos/as nas instituições. A autora assegura que, “[...] mesmo em condições adversas, tais como a origem social modesta dos alunos e a entrada em um curso pouco valorizado socialmente, as condições oferecidas pela instituição podem redefinir as probabilidades de sucesso escolar”.

No entanto, para adquirir os benefícios oferecidos pelas instituições de Ensino Superior o/a estudante enfrenta um caminho burocrático penoso, e isso faz com que ele/ela, muitas vezes desista de tais solicitações. Contudo, no cenário dos obstáculos, “a mulher negra tem de empreender maior esforço [...]. Para elas, a permanência depende da validação e do reconhecimento da competência individual” (OLIVEIRA, 2006, p. 55). Porém, nem todas logram êxito na universidade e nem todas são munidas de oportunidades acadêmicas satisfatórias e de condições sociais e econômicas apropriadas que lhes possibilitem concluir a faculdade (GOMES, 2009).

Assim, fica patente que os indivíduos cruzam, no passado, diferentes contextos sociais e continuam a experimentá-los. “Os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles. [...] são os frutos de todas as experiências que viveram em múltiplos contextos” (LAHIRE, 2002, p. 198). Tais experiências, portanto, nem sempre são semelhantes, nem sempre acumuláveis, e amiúde, eminentemente antinômicas.

Para suplantar as privações e os impasses que enviesaram o ingresso no Ensino Superior, as pesquisadas utilizaram alguns mecanismos que as auxiliaram nesse processo. Tais mecanismos foram imprescindíveis e cruciais para as tomadas de posições no espaço dos possíveis (LAHIRE, 2002), ou seja, a universidade. Esse fato é corroborado na fala das estudantes.

[...] quando eu decidi que faria o vestibular, eu comecei a estudar em casa. E aí, quando eu fui fazer a inscrição, eu vi que tinha cotas *pra* estudantes de escola pública. Aí eu usei esse método de cotas (E. 1).

¹³ O programa de Permanência tem por objetivo implementar ações relativas às condições de acesso, permanência e conclusão de cursos aos estudantes de graduação da UESB, comprovadamente carentes econômica e socialmente, compreendendo ações para viabilizar moradia, transporte, alimentação, atendimento à saúde, creche e acessibilidade, na perspectiva de inclusão social (UESB, 2018).

[...] eu tento ler, uma coisa que eu tive que aprender, porque eu não sabia ler. Ler texto, fichar texto foi algo que aprendi aqui que me ajudou muito (E. 2).

[...] o cursinho me ajudou muito, teve coisas que eu não vi lá atrás, no Ensino Médio... eu pude ver no cursinho (E. 3).

[...] entrei pelo vestibular, optando por cotas *pra* alunos de escola pública (E. 4).

Os depoimentos mostram que os mecanismos utilizados pelas entrevistadas compreendem desde as políticas de Ações Afirmativas, as quais proporcionaram a abertura das universidades às camadas populares, até métodos de aquisição do conhecimento, seja ele técnico, comumente utilizado nos vestibulares (cursinho e/ou o próprio empenho de estudar em casa); ou subjetivo, a exemplo de uma das entrevistadas, que para superar as tendências de organização curricular dos conteúdos disciplinares fez da leitura um instrumento de enfrentamento das dificuldades encontradas no curso. Por fim, os embaraços enfrentados por essas estudantes negras ao ingressar na universidade podem ser relacionados também à atuação global da estrutura educacional brasileira, “extremamente desigual em termos da qualidade oferecida aos alunos provenientes de distintos grupos sociais” (BARBOSA, 2015, p. 263).

Para além da universidade, a vida dessas estudantes pode ser compreendida como realidade comum nas camadas populares. Por isso, verifica-se, através de seus depoimentos, uma vida cotidiana traduzida, sobretudo, nos afazeres domésticos. Quando não estão na universidade, algumas delas despendem a maior parte de seu tempo em tarefas do tipo: arrumar a casa, lavar roupas e cuidar de filhos.

[...] eu tenho uma filha, eu tenho que dar atenção a ela... e cuido da casa (E. 3).

A essa realidade, inclui-se também, aquelas que ainda realizam atividades remuneradas, se sobrecarregando com uma tríplice jornada diária. O depoimento a seguir ilustra essa reflexão:

Tenho que arrumar a casa todos os dias. Quando chego da universidade eu tenho que providenciar o almoço, [...] final de semana eu tenho que lavar roupa... e tem o trabalho com tranças, eu tranço cabelo (E. 1).

Observa-se que, essas mulheres se inscrevem na tradicional organização familiar, no qual, “as mulheres estão, na maior parte do tempo, inseridas no espaço doméstico, à diferença dos homens, que raramente se vêem associados à casa” (BOURDIEU, 2005, p. 72).

As pesquisadas relataram que frequentam outros espaços de relações sociais, por exemplo, a igreja. Supostamente, as mulheres negras deste estudo, apresentam uma boa vontade cultural (BOURDIEU, 2015). Assim como exposto nas suas narrativas:

[...] me envolvo também com as questões do *Hip Hop*. Meu lazer ultimamente está sendo... ficar em casa, assistir um filme. Geralmente assistindo série, documentário, essas coisas assim (E. 1).

[...] gosto de ler, de assistir filmes. De vez em quando a gente vai ao cinema (E. 2).

[...] gosto mais de ficar em casa... gosto muito de ler [...] de música. Acho que uma das coisas que eu mais faço é ler (E. 3).

[...] gosto de sair, gosto de festa. Eu leio muito (E. 4).

A leitura se tornou para as pesquisadas o mecanismo principal de lazer e cultura. Possivelmente essa prática mais assídua está, de certo modo, relacionada à “busca do máximo ‘rendimento cultural’ pelo menor custo econômico, isso implica a renúncia a despesa ostentatória e a quaisquer gratificações além daquelas proporcionadas pela apropriação simbólica da obra [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 250). Nesse sentido, diante das parcas condições econômicas, as entrevistadas parecem ter esperanças de lograr o máximo rendimento simbólico das práticas culturais e de lazer possíveis de serem realizadas.

Considerações transitórias

Este artigo intencionou apresentar os processos de subjetivação das estudantes negras da UESB sob a óptica das incidências nas relações de gênero, raça e classe. Processos construídos em linhas atemporais e em lugares de pertença tão particulares como as apresentadas. Mas em que ponto essas subjetivações díspares, fracionadas nesse estudo pelo recurso das narrativas se reinventam?

É a partir desse ponto, que procuramos decodificar as subjetividades construídas no próprio corpo das pesquisadas, revelando as circunstâncias que dão lugar ao

prelúdio de seus significados e à desconstrução das máximas que entrecruzam os discursos sociais.

Assim, ao adentrarem na universidade, essas mulheres deixaram patente que o objetivo era ocupar os espaços possíveis e combater os estereótipos que as condicionam enquanto sujeitos submissos. Nessa esteira elas atuam como agentes capazes de se construir como sujeitos políticos, habilitados a transformar a realidade que experimentam.

Essas estudantes, no entanto, ao chegarem à universidade, experimentam uma nova ordem social. A transposição de um contexto de origem, no qual seus *habitus* primários foram forjados, para uma nova realidade de experiências institucionalizadas, demandou adaptações ao novo contexto no qual se encontravam: a mobilidade, a acessibilidade na própria universidade, o estudo, o cansaço, os filhos e, o trabalho.

Ao tentar entender o processo de construção subjetivo das mulheres negras universitárias, analisamos os contextos de subjetivação nos quais essas atrizes sociais se forjaram, relacionando-os às disputas pela hegemonização das oportunidades sob a plataforma do campo universitário, o qual “transforma a prática em espaço de resistência” (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

As mulheres negras, coadjuvantes desse estudo, reafirmaram a necessidade de um olhar político sobre o que é ser negra, sobre a sociedade multicultural e pluriétnica ainda excludente. Resilientes, elas seguem se construindo, reconstruindo e se contrapondo à ordem natural das coisas. A transposição de classe, viabilizada pela formação no Ensino Superior é o canal que conduz à subjugação das barreiras racistas e sexistas ainda insuperáveis nas esferas sociais. Ingressar na universidade se tornou, portanto, um dos mecanismos de ressignificação e ocupação de novos espaços e lugares antes a elas negados.

Referências

APPADURAI, Arjun. *Dimensões Culturais da Globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial Teorema Ltda, 2004 (Trad. Telma Costa).

APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e poder*. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. *Política & Sociedade* - Florianópolis - Vol. 14 - Nº 31 - Set./Dez. de 2015.

_____. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BONETTI, Alline de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (Org.). *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

_____. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO, Daniela Tiffany Prado de; MAYORGA, Claudia. Contribuições feministas para os estudos acerca do aprisionamento de mulheres. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017.

COLLINS, Patrícia Hill. 2012. “Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”. In: Mercedes Jabardo (editora). *Feminismos negros: uma antologia*. Madrid: Traficante de sueños. pg. 99-134.

DERRIDA Jacques. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães, São Paulo: Papyrus, 1991.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol. 2. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: Edufscar, 2009. Cap. 4.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas - SP, (6-7) 2010: p.67-82. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. Campos - *Revista de Antropologia Social*, v.

12, n. 1 (2011). Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/28562>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica [on line]*. Brasília: 2018, n.38. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos & Pesquisas [on line]*. Rio de Janeiro: 2014, n. 34. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18 mar.2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. (2016). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Disponível em: <<http://ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>> Acesso em: 19 mar. 2022.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

LIMA, Stephanie. "Nós negros e LGBT estamos aqui!": raça, gênero e sexualidade na ação política em universidades brasileiras. *Conexão Política*, Teresina v. 8, n. 1, p. 71-89, jan./jun. 2019.

_____. *"A gente não é só negro!"*: interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários. 2020. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, SP: 2020.

LOPES, Paulo Victor Leite. Corpos, gêneros e subjetividades em disputa: reflexões a partir de um caso de violência em uma favela do Rio de Janeiro. *Cadernos Pagu* (55), 2019.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. *Rev. Desafios do desenvolvimento [on line]*. Brasília, 2011, ed. 70, ano 8. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatd%3D28&Itemid=23. Acesso em: 18 mar. 2022.

MIRANDA, Claudia; SILVA, Sonia Maria Vieira da. Narrativas insurgentes de universitários/as negros/as: desvios e práticas discursivas de inspiração colonial. *Educere et Educare Revista de Educação*. Vol. 10, n. 20, jul/dez. p. 625-639. 2015.

- OLIVEIRA, Ana. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia de (Org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.
- OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- OLIVEIRA, Luma. Mulher negra universitária. *Blogueiras negras [on line]*. 2013. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2013/06/11/mulher-negra-universitaria/>>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ROSA, Maristela da; DALLABRIDA, Noberto. Uma mulher de vanguarda: trajetória social de Eglê Malheiros. *Estudos feministas*, Florianópolis, 22(2): 429-447, maioagosto/ 2014.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Elisabete Figueroa dos; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. *Cad. psicol. soc. trab.* vol. 17, nº 1. São Paulo, jun. 2014.
- SCALON, Celi. *Ensaio de estratificação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.
- SILVA, Daiana Severo da. *Gênero, raça e classe: discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo, RS: 2016.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 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. Cap. 4.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SOUZA, Flavia Fernandes. Escravas do lar: as mulheres negras e o trabalho doméstico na Corte Imperial. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (Org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012.
- UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (2018). *Permanência Estudantil*.

Disponível em: http://www2.uesb.br/prae/?page_id=173. Acesso em: 12 mar. 2018.

Recebido em dezembro de 2021.

Aprovado em maio de 2022.