

“A COTA É POUCA E O CORTE É FUNDO”: TRAJETÓRIAS E ENCRUZILHADAS DE ESTUDANTES DA UNILAB¹

Catharina Maia Caetano²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o desenho das políticas de ação afirmativa no ingresso ao ensino superior a partir das trajetórias de quatro estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. O conceito de encruzilhada é utilizado, portanto, como viés metodológico para compreender a interseccionalidade dessas trajetórias com a análise da política pública. Consideramos a presença de seus corpos e *corpas* em diversidade, seus cruzamentos transnacionais, multiétnicos, culturais sociais, como fundamental para a consolidação do acesso e permanência na universidade. Suas narrativas evidenciam desafios materiais, como a necessidade de apoio financeiro, as dificuldades de mobilidade e o alto custo de vida, além de desafios simbólicos, relacionados à afirmação identitária e à construção de pertencimento em um novo território. Ainda assim, a Unilab é apontada como um espaço singular, que potencializa processos de reconstrução identitária e afirmação político-cultural, por meio de vivências marcadas pela interseccionalidade de raça, classe e gênero, de forma não linear.

Palavras-chave: ação afirmativa; autobiografia; estudantes universitários; UNILAB.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el diseño de las políticas de acción afirmativa en el acceso a la educación superior a partir de las trayectorias de cuatro estudiantes de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. El concepto de encrucijada se utiliza, por tanto, como un enfoque metodológico para comprender la interseccionalidad de estas trayectorias en relación con el análisis de la política pública. Consideramos que la presencia de sus cuerpos diversos, sus cruces transnacionales, multiétnicos, culturales y sociales, es fundamental para la consolidación del acceso y la permanencia en la universidad. Sus narrativas evidencian desafíos materiales, como la necesidad de apoyo financiero, las dificultades de movilidad y el alto costo de vida, además de desafíos simbólicos relacionados con la afirmación identitaria y la construcción de un sentido de pertenencia en un nuevo territorio. Aun así, se señala a la Unilab como un espacio singular que potencia procesos de reconstrucción identitaria y afirmación político-cultural, mediante vivencias marcadas por la interseccionalidad de raza, clase y género, de manera no lineal.

Palabras clave: acción afirmativa; autobiografía; estudiantes universitarios; UNILAB.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Marcio André de Oliveira dos Santos.

² Graduanda na Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharela em Humanidades pela UNILAB.

1 AGÔ: UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICA AO PROJETO UNILAB

Agô, agô
(Licença)
Agô nilê, agô
(Licença na casa)
Baralajiki agô
(Com minha fé lhe cumprimento)
Esú Marabô, agô
(Exú Marabô, licença)

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) é uma instituição de ensino superior brasileira que tem como objetivo principal promover a integração entre países de língua portuguesa, especialmente os africanos, e o Brasil. Criada em 2010, a Unilab foi idealizada como uma resposta à necessidade de fortalecer os laços históricos, culturais, linguísticos e educacionais entre esses países, numa perspectiva de Cooperação Sul-Sul, como também em resposta às reivindicações do Movimento Negro por políticas públicas de ação afirmativa para o povo negro, no contexto da diáspora e do continente africano.

Entende-se ação afirmativa como qualquer programa ou iniciativa, tanto pública quanto privada, que busca fornecer recursos ou direitos especiais a membros de um grupo social específico, com o objetivo de promover o bem coletivo visando a equidade social e a superação de desigualdades. Esses grupos sociais podem ser definidos com base em categorias como etnia, raça, classe social, ocupação, gênero, religião e castas. As ações afirmativas visam proporcionar recursos e oportunidades que incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior *et al.*, 2018).

As políticas públicas de cunho afirmativo no Brasil pós-abolição é resultado da longa trajetória de resistência do Movimento Negro, e não de um gesto espontâneo de reparação por parte do Estado. Desde os quilombos, passando por organizações políticas e culturais, até a consolidação de legislações específicas, a luta antirracista articulou estratégias para combater a exclusão histórica da população negra, especialmente no campo da educação (Gonçalves, 2020).

Já nos primeiros anos da República, ex-escravizados e seus descendentes fundaram associações e jornais da imprensa negra, como A Pátria (1899) e Clarim D`Alvorada (1924), que desempenharam papel educativo e político, denunciando práticas de segregação e reivindicando direitos (Domingues, 2007; Gomes, 2017). O surgimento do Centro Cívico

Palmares (1926) e da Frente Negra Brasileira (1931) marcaram o avanço da organização política negra, com ações voltadas à inclusão em instituições públicas e acesso à educação.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 por Abdias Nascimento, foi um divisor de águas na articulação de políticas afirmativas no campo educacional e cultural. O TEN oferecia alfabetização, formação artística e consciência política a trabalhadores negros marginalizados, promovia o resgate da cultura afro-brasileira e reivindicava ações afirmativas no ensino médio e superior (Nascimento, 2004; Gomes, 2017). Sua atuação se consolidou também com o jornal Quilombo, que pautava propostas como cotas para negros e o acesso universal à educação gratuita.

Do ponto de vista legislativo, a questão racial foi timidamente incorporada na primeira LDB (Lei n. 4.024/61), sob uma perspectiva universalista. No entanto, o reconhecimento explícito da população negra como destinatária prioritária de políticas educacionais só avançou com a promulgação da LDB de 1996 (Lei n. 9.394/96) e suas alterações pela Lei n. 10.639/03, que incluiu o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar (Dias, 2005). A promulgação dessa lei foi impulsionada, em grande medida, pelos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, que reforçou a necessidade de adoção de políticas afirmativas e de enfrentamento ao racismo estrutural, especialmente no campo da educação.

Em 2001, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, foi um marco definidor para as discussões internacionais sobre políticas de ação afirmativa. Tendo sido o Brasil o país com a delegação composta pelo maior número de participantes. A partir de então, o debate ganhou força a nível nacional e influenciou a implementação dessas políticas nas primeiras universidades públicas, com destaque para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que, em 2002, aprovou, através de seu Conselho Superior, a adoção do sistema de cotas para ingresso em seus cursos de graduação e pós-graduação.

Em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) realizaram o primeiro vestibular com ações afirmativas étnico-raciais. Essas universidades seguiram as leis estaduais aprovadas em 2001 e 2002, que garantiam a reserva de vagas para pretos, pardos e estudantes oriundos da rede pública de ensino. A UERJ, por exemplo, estabeleceu a distribuição de 20% das vagas para estudantes negros e outros 20% para egressos do ensino público, ampliando a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

No mesmo ano, a Universidade de Brasília (UnB) deu um passo decisivo ao aprovar o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, que estabelecia a reserva de 20% das vagas do vestibular para candidatos negros. A UnB foi a primeira universidade federal a adotar cotas raciais, um marco que influenciou diversas outras instituições no país. Essas iniciativas, embora pioneiras, refletiam uma necessidade premente de ação frente às desigualdades raciais que perpassa a sociedade brasileira, especialmente no acesso à educação superior.

É válido ressaltar que ao assumir seu primeiro governo em 2003, o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com status de ministério, cuja missão primordial consistia em coordenar políticas nacionais voltadas para a população negra em diferentes campos sociais, inclusive e especialmente na educação.

Com o debate em torno do tema cada vez mais latente, em 2005, o antropólogo Dagoberto José Fonseca, então coordenador do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual Paulista (Unesp), publicou uma carta aberta em nome do NUPE³ em que criticava a postura da universidade em relação às cotas raciais. Destacou que a universidade deveria se comprometer com as políticas de ação afirmativa, entendendo que essas medidas eram parte de um processo de reparação histórica pelos danos causados pela escravidão e o colonialismo. A carta afirmava que: "a UNESP terá um desafio hercúleo se entender que não tem nada com essa política de ação afirmativa, posto que ela é parte do processo de compensar, reparar, indenizar negros e indígenas pelos danos causados no passado colonial, imperial e republicano".

Fonseca reforçou que as universidades não poderiam se eximir de sua responsabilidade histórica e social, destacando que o Estado brasileiro havia assinado compromissos internacionais, como as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratam do combate à discriminação racial. Assim, reforçou não só à UNESP, mas às instituições de ensino superior brasileiras que a implementação das cotas era parte do processo de erradicação das desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Em 2006, a polêmica em torno das cotas gerou a publicação de um manifesto contrário à política de reserva de vagas, assinado por figuras proeminentes da cultura e da academia brasileira. Entretanto, a crescente evidência de que os e as estudantes cotistas tinham desempenho acadêmico semelhante ou superior ao dos não cotistas ajudou a consolidar a

³ Carta Aberta do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE). Ação Afirmativa na UNESP. Disponível em: <https://www.comciencia.br/wp-content/uploads/2022/04/Carta-Aberta-do-NUPE.pdf>.

aceitação das ações afirmativas. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou, em 2008, um estudo que evidenciou o sucesso das cotas, demonstrando que o desempenho dos cotistas nas universidades brasileiras era comparável ao dos outros estudantes (IPEA, 2008).

O ensino superior no contexto brasileiro passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas. No âmbito do ensino superior público, essas mudanças foram sistematizadas através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2008, e que se caracterizou pelos seguintes aspectos (Coulon, 2017):

- Implementação de políticas de cotas étnicas e raciais, bem como cotas para jovens provenientes do ensino médio público;
- Utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção em um número crescente de instituições públicas de ensino superior;
- Expansão do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em todo o território nacional;
- Crescente multiplicação de instituições de ensino superior pelo país, não apenas nas grandes capitais regionais, mas também em áreas do interior, seja através da criação de novas universidades, seja pela ampliação de campi de instituições já existentes.

Nesse movimento de ampliação, a Unilab nasce internacional e interiorizada com sede e dois *campi* em Redenção e Acarape, no Ceará: Liberdade, Palmares e Auroras; e um em São Francisco do Conde, na Bahia: o campus dos Malês.

Segundo o Estatuto da Unilab (2016), seu principal objetivo compreende em:

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional (Unilab, 2016).

Para Speller (s/d), conseqüentemente, o objetivo da Unilab seria tornar-se a principal instituição de ensino superior no espaço da lusofonia, servindo, desta forma, de elemento agregador e integrador de toda a comunidade lusófona. Mais do que um projeto brasileiro para África e Timor-Leste, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), representa um projeto lusófono com África e Timor-Leste.

Contudo, para Malomalo (2015) a Unilab nasceu num contexto de redefinição da política externa brasileira pelos governos Lula (2003-2010), com ênfase na cooperação Sul-Sul

fundamentada no princípio da solidariedade. A aproximação do governo Lula com a África, portanto, deve ser interpretada sob a ótica que leva em conta o diálogo com o movimento negro e o crescimento daquele continente no início do século XXI. Essa aproximação foi se dando de forma gradativa, e não somente com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas com o continente na sua totalidade, visando satisfazer os interesses do seu governo e do seu país (Malomalo, 2015; Souza; Malomalo, 2016).

À criação da Unilab, Lula chamou de “pagamento de uma dívida histórica” para com os/as africanos/as e seus/as descendentes e, para ele, essa dívida não poderia ser paga com dinheiro, mas com “solidariedade” (Instituto Lula, 2013; Silva, 2010b). Este termo, cooperação solidária, vem sendo muito usado no contexto da política externa brasileira desenvolvida, principalmente pelo governo Lula, para sinalizar as ações de cooperação internacional com os países do Sul não atreladas às condicionalidades, nem interesses econômicos (Malomalo; Lourau; Souza, 2018, p. 531).

Apesar de assumir a ideia de projeto integrador e de cooperação solidária, se pode observar que a Unilab em números não cumpre a política de paridade no acesso dos/as estudantes dos países parceiros a que se propõe em suas diretrizes: a lei determina 50% das vagas disponibilizadas para os/as estudantes brasileiros/as e 50% para os/as estudantes dos países parceiros (Unilab, 2010, p. 10).

Ainda assim, é evidente que a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira é um marco importante na construção de políticas públicas educacionais para a população afro-brasileira, não por acaso, mas por uma trajetória histórica de reivindicações e lutas dos movimentos sociais negros.

1.1 O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNILAB

O Programa de Ações Afirmativas da UNILAB foi aprovado em 20 de agosto de 2021 pela Resolução CONSUNI/UNILAB nº 40. Ele se aplica aos cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, abrangendo tanto estudantes brasileiros quanto internacionais, em conformidade com uma série de legislações nacionais e internacionais que garantem a promoção da equidade, diversidade e inclusão no sistema educacional brasileiro.

Art. 1º O Programa de Ações Afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) assegura as Políticas de Ações Afirmativas para o ensino, a extensão e a pesquisa com **a finalidade de promover o ingresso e a permanência de indígenas, negros, quilombolas, ciganos, povos e comunidades tradicionais, refugiados, pessoas com deficiência, pessoas com identidades trans e pessoas em situação de privação de liberdade ou egressas do sistema prisional,**

ficando regulado por esta Resolução e pela legislação vigente (Unilab, 2021, grifos nossos).

A seleção dos candidatos ocorre por meio de três principais modalidades:

1. Ingresso via ENEM/SISU (55%) – Destinado a estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, com categorias específicas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda.
2. Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (30%) – Regulamentado por resolução própria e voltado para estudantes internacionais que se alinham à missão internacionalista da Unilab.
3. Processo Seletivo Especial (15%) – Reservado para grupos historicamente excluídos, como quilombolas (3%), indígenas (3%), povos e comunidades tradicionais (2%), pessoas com identidade trans (3%), ciganos (2%), refugiados (1%) e pessoas em situação de privação de liberdade ou egressas do sistema prisional (1%). Esse processo exige comprovação específica de pertencimento a esses grupos e inclui a formação de bancas de heteroidentificação para evitar fraudes.

O Programa de Ações Afirmativas da UNILAB representa um marco no contexto universitário brasileiro, tendo em vista sua preocupação com a proposta de integração não só entre África e Brasil, como também com grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira. No entanto, sua implementação enfrenta uma série de desafios que necessitam atenção para garantir que esses grupos possam não apenas acessar a universidade, mas também permanecer e se desenvolver plenamente em seu ambiente acadêmico.

Um dos desafios observados é a comprovação de identidade e pertencimento aos grupos contemplados. Para que quilombolas, indígenas, ciganos e membros de outros povos tradicionais possam acessar as vagas reservadas, é necessário apresentar declarações assinadas por três representantes da instância superior de suas comunidades. Embora essa exigência tenha como objetivo garantir a autenticidade das declarações, ela pode se tornar uma barreira significativa para estudantes que vivem em regiões isoladas ou que enfrentam dificuldades para acessar as lideranças comunitárias. Além disso, muitas comunidades tradicionais não possuem estruturas formais de representação, o que pode dificultar a obtenção desses documentos.

No caso das pessoas trans, o processo de comprovação inclui a exigência de uma carta pessoal relatando a trajetória de vida e, preferencialmente, documentos como a retificação do nome ou inclusão do nome social no CPF. Essa exigência pode ser particularmente complexa

para aqueles e aquelas que porventura estiverem em processo de afirmação identitária e enfrentando barreiras legais, econômicas e sociais para retificar seus documentos.

A permanência estudantil também se apresenta como um grande desafio. Muitos estudantes que ingressam pela política de ações afirmativas enfrentam dificuldades econômicas e sociais significativas, o que aumenta as taxas de evasão. Nesse sentido, a adoção de medidas como: ampliar as bolsas e auxílios financeiros, garantir o acesso a serviços de apoio psicossocial e pedagógico, e reduzir barreiras físicas e atitudinais⁴ no ambiente universitário, devem ser prioritárias para garantir que esses estudantes tenham suas necessidades básicas atendidas, promovendo uma permanência mais segura e estruturada na universidade.

Outro ponto crucial é o monitoramento e avaliação das ações afirmativas. Embora o programa tenha criado o Comitê de Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas (CAPAF), a ausência de indicadores públicos e objetivos para medir o impacto das políticas implementadas pode comprometer sua eficácia.

O Comitê de Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas (CAPAF), atua como órgão consultivo, para acompanhar o acesso, a permanência e o sucesso das populações contempladas pelas políticas afirmativas da Unilab. O comitê é composto por representantes da comunidade universitária da Unilab e da sociedade civil. É presidido pela Coordenação de Direitos Humanos e Ações Afirmativas da Unilab (CDHAA) (Unilab, online).

É importante estabelecer métricas precisas para avaliar o impacto das ações afirmativas, como taxas de permanência, desempenho acadêmico, empregabilidade e satisfação dos estudantes. Ademais, esses processos de avaliação devem incluir a participação ativa dos beneficiários, garantindo que suas vozes sejam consideradas na reformulação das políticas.

Por fim, a divulgação e acesso à informação também devem ser pensados de forma a garantir que os grupos contemplados conheçam as oportunidades disponíveis. Assim, é necessário desenvolver estratégias de comunicação que respeitem as tradições e linguagens desses grupos, incluindo materiais em línguas indígenas e formas de comunicação acessíveis. Visitas regulares às comunidades, uso de rádios comunitárias e redes sociais regionais, além de parcerias com organizações locais, podem ajudar a ampliar o alcance das informações aos potenciais beneficiários.

⁴ **Barreiras atitudinais** são comportamentos, preconceitos e atitudes que dificultam ou impedem a inclusão plena e a participação equitativa de pessoas com deficiência e outros grupos socialmente vulnerabilizados na sociedade.

2 TRAJETÓRIA E ENCRUZILHADA COMO CHAVES METODOLÓGICAS

O percurso metodológico desta pesquisa de cunho qualitativo perpassa pela análise de documentos e da literatura existente acerca da compreensão das políticas públicas de ação afirmativa étnico-raciais, da criação da Unilab e seu próprio programa de ações afirmativas, criado em 2021. Entretanto, para uma compreensão mais aprofundada sobre o impacto do ingresso e da permanência nesta universidade, também foi desenvolvida uma escuta a um grupo de estudantes que foram interlocutores e interlocutoras da pesquisa.

Foram entrevistadas quatro pessoas estudantes da Unilab, que embora nem todas tenham ingressado em processo seletivo específico ou na modalidade de cotas, se encaixam em perfis dentre os beneficiários do Programa de Ações Afirmativas da UNILAB. Desta forma, ouvimos os relatos de uma estudante autodeclarada indígena, um estudante quilombola, uma estudante transgênero e um estudante internacional de origem guineense.

As entrevistas foram realizadas nos dias 9, 10 e 16 de abril de 2024, nas dependências do Campus dos Malês da Unilab e na comunidade quilombola de Acupe, em Santo Amaro, e gravadas em vídeo para elaboração posterior de um produto audiovisual homônimo a este artigo, e tiveram duração média de 1 hora. Optamos pela elaboração de um roteiro semiestruturado, permitindo que as entrevistadas e os entrevistados expressassem suas opiniões, experiências e pontos de vista de forma livre, mas que também não deixassem de responder a questões indispensáveis para a pesquisa, conforme orientam Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023).

Assim, o roteiro de entrevistas foi composto por questões que buscavam compreender múltiplas dimensões da trajetória dos estudantes. Foram feitas perguntas sobre a rotina atual, se estão trabalhando e se participam de atividades complementares à universidade, como grupos de pesquisa, projetos de extensão, estágios ou programas como o PIBID. Também foi abordada a trajetória escolar anterior ao ingresso na universidade, abrangendo o ensino fundamental e médio, bem como o processo de entrada na Unilab — se ocorreu por meio de cotas, se sempre almejavam cursar o ensino superior e se frequentaram cursinhos pré-vestibulares.

Além disso, os e as participantes foram questionados/as sobre como conheceram a Unilab, os motivos que os/as levaram a escolhê-la e as diferenças percebidas entre a vida escolar anterior e a vivência universitária. Em relação à mobilidade, buscamos saber como se deslocam até a universidade (a pé, por ônibus da Unilab, transporte público pago etc.). Questionamos ainda se receberam alguma orientação quanto às políticas de ações afirmativas e de permanência, incluindo cotas, auxílios e o Programa de Ação Afirmativa da UNILAB. Nossos

interlocutores/as nos contaram suas percepções sobre a suficiência dessas políticas e o que, eventualmente, ainda falta para garantir a permanência. Por fim, foram provocados/as a refletirem sobre os fatores que os/as motivam a não desistir da universidade, a existência de redes de apoio, o papel da Unilab em suas vidas e os planos profissionais e acadêmicos após a graduação.

É importante ressaltar que as pessoas entrevistadas consentiram em autorização escrita e assinada, a exibição de seus nomes reais e os dados por elas divulgados durante as entrevistas. Essa utilização dos nomes reais em um trabalho que se vale da encruzilhada e da trajetória como métodos de coleta e análise, torna-se relevante quando descrevemos aqui quatro narrativas de pessoas lidas socialmente como negras ou afro-indígenas. Nas palavras de Lélia González: “negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido... ao gosto deles”. Seus nomes e sobrenomes são partes fundantes de suas histórias.

No pensamento africano e afrodiaspórico, o conceito de encruzilhada ocupa uma posição central, tanto como princípio filosófico quanto como operador semiótico. Para além de seu sentido literal como ponto de interseção entre caminhos, a encruzilhada é entendida como um espaço simbólico onde múltiplos saberes, culturas e cosmologias se encontram e se transformam. Esse lugar de encontros e reviravoltas é essencial para compreender as dinâmicas culturais, espirituais e epistemológicas que atravessam as culturas negras no Brasil e no mundo.

Na perspectiva de Martins (2021), a encruzilhada é uma metáfora potente para descrever os processos de criação e recriação cultural, funcionando como um "lôcus de desafios e reviravoltas". Ela é simultaneamente ponto de compressão e dispersão, centramento e descentramento, o que a torna um espaço dinâmico, sempre em movimento. Como operador de significados, a encruzilhada é capaz de gerar novas formas culturais ao mesmo tempo que reelabora tradições ancestrais, promovendo fusões, rupturas e a contínua transformação dos saberes.

A encruzilhada pode ser também entendida como um operador epistemológico que desafia as concepções ocidentais lineares do tempo e da história. Martins (2021) sugere que a ação de *Èṣù* não apenas ocorre no tempo, mas o "inventa", criando uma temporalidade reversível e ramificada que transcende a lógica cronológica. Nesse sentido, a encruzilhada não é apenas um ponto físico ou metafísico, mas um princípio estruturante que molda a experiência humana, conectando passado, presente e futuro em uma constante dinâmica de criação e transformação.

Para analisar as entrevistas com estudantes da Unilab, o conceito de **encruzilhada** se revela uma metodologia particularmente adequada, pois oferece uma estrutura interpretativa

capaz de captar a complexidade das suas trajetórias de vida, considerando as interseções entre raça, etnia, classe, território, gênero e ancestralidade, sem reduzir essas experiências a categorias fixas ou unidimensionais. Ao invés disso, reconhecendo que esses sujeitos habitam espaços de fronteira, onde múltiplas identidades e experiências se cruzam e se moldam mutuamente, produzindo novas formas de ser, estar e resistir no mundo acadêmico.

Como destaca Martins (2021), a encruzilhada é um espaço de múltiplas interseções, onde saberes, experiências e identidades se encontram, se confrontam e se transformam continuamente. Assim, ao adotar a encruzilhada como metodologia de análise, é possível captar os movimentos contínuos de deslocamento, pertencimento e (re)criação que marcam a presença desses estudantes na universidade.

Rosenthal (2014) discute alguns dos principais cuidados metodológicos que devem ser adotados ao trabalhar com métodos baseados em **trajetórias de vida**. A autora destaca a importância de reconhecer a diferença entre as percepções atuais e aquelas formadas no passado, considerando que as interpretações que os narradores têm de suas próprias histórias podem se transformar ao longo do tempo. Essas mudanças ocorrem em resposta a experiências vividas e às formas como essas experiências foram lembradas e narradas posteriormente. Nesse sentido, Rosenthal alerta que “nem toda narração de uma vivência feita pela própria pessoa se baseia num processo de recordação que ocorre durante a narração” (Rosenthal, 2014, p. 230), indicando que certos aspectos de uma história podem ser reconfigurados, expandidos ou reinterpretados com base nas interações e contextos vividos em diferentes momentos.

Diante dessas complexidades, a análise de narrativas biográficas exige uma atenção meticulosa às diferenças entre os eventos efetivamente vividos, suas ressignificações ao longo das várias etapas da vida, os processos de recordação no momento da fala ou escrita, e os enquadramentos linguísticos e interacionais que moldam a construção narrativa (Rosenthal, 2014, p. 232). Isso implica compreender que os significados atribuídos a uma experiência não estão fixados no tempo, mas são continuamente remodelados pelas novas experiências e pelos discursos sociais que influenciam a forma como os indivíduos recontam suas histórias.

Com base nesses pressupostos, Rosenthal propõe um enfoque metodológico que busca revelar “como as construções sociais surgiram, reproduziram-se repetidamente ou mudaram em sua interação com as experiências concretas dos agentes e os discursos sociais atuantes em diferentes momentos” (Rosenthal, 2014, p. 228). Esse método permite uma análise mais profunda das trajetórias individuais, reconhecendo que a narrativa não apenas reflete o passado, mas também o reformula à medida que o sujeito revisita suas memórias e as expressa em novos contextos.

Com o uso da trajetória como método de coleta de dados, buscamos entender não apenas eventos isolados nas narrativas das pessoas entrevistadas, mas também as conexões entre eles e como esses eventos se desenvolvem e se relacionam ao longo do recorte temporal e social das experiências relatadas e conduzidas pelas entrevistas.

3 ENCRUZA, ENCRUZA: CAMINHOS ATÉ A UNIVERSIDADE

3.1 EĽEWA PITAGUARY

EĽewa Pitaguary tem 28 anos, se autodeclara indígena desterritorializada do povo Pitaguary, do município de Pacatuba, no estado do Ceará, mas reconhece também sua ancestralidade africana de origem paterna. Após migrar do Ceará para o Amazonas, EĽewa cresceu e estudou em escolas públicas entre cidades do interior e a capital do estado, Manaus. Conforme relata, as escolas do interior tinham infraestrutura precária e não havia incentivo para o ingresso universitário.

Quando eu migrei, *né, pro* interior eu não gostava muito, porque na minha concepção eu considerava atrasado. Coisas que eu *tava* estudando, por exemplo, no ensino médio, eu sentia como se eu já tivesse estudado no ensino fundamental nas escolas da capital. Então **a escola pra mim sempre foi um espaço de aprisionamento**, onde eu sempre tinha essa ânsia em sair, porque eu queria fazer outras coisas e porque não tinha nenhum assunto que me interessasse (EĽewa Pitaguary, 2024, grifo nosso).

bell hooks (2017, p. 20-21) argumenta que um dos principais desafios enfrentados pela educação atualmente é a atmosfera de tédio, desinteresse e apatia que caracteriza muitas escolas e universidades. Ao observar o uso do termo “espaço de aprisionamento” identificamos a urgência do pensamento de hooks sobre a educação como prática de liberdade, a necessidade de uma sala de aula que possibilite a oportunidade de aprendizado ativo, engajado e transformador, onde estudantes possam se tornar não apenas receptores passivos de conhecimento, mas agentes ativos de mudança social e pensamento crítico.

A comunidade escolar descrita por nossa primeira entrevistada era composta em sua maioria por trabalhadores rurais ou informais e seus filhos e filhas. Apesar de a maioria ter conhecimento de suas ascendências indígenas, não se identificavam étnico-racialmente como tais, inclusive EĽewa, que assumiu sua autodeclaração Pitaguary já no final da adolescência após conversas com sua avó sobre suas origens.

Finalizado o ensino médio, o primeiro ingresso no ensino superior se deu na Universidade Federal do Amazonas, no curso de Pedagogia, entretanto a entrevistada afirma que não se enxergava como pertencente desse espaço: “O espaço da universidade nunca foi um espaço que eu quis estar por não me entender como pertencente daquele lugar” (Eļewa Pitaguary, 2024).

Por conta do compartilhamento da experiência de uma parente⁵ que estudava na UNILA⁶, Eļewa passou a pesquisar outras universidades com currículos diferenciados daquilo que ela já havia observado nos primeiros semestres cursados na UFAM. Em seu relato, afirma que somente tinha acesso a autores indígenas ou africanos em atividades extracurriculares. Ao se deparar com a existência da Unilab em suas pesquisas, o interesse em um currículo afrorreferenciado e indígenarreferenciado chamaram sua atenção, fazendo com que optasse pelo ingresso na, em suas palavras, “universidade irmã da UNILA”.

Por estar desterritorializada de sua comunidade, Eļewa ainda não conseguiu a documentação necessária para comprovação de sua declaração indígena, o que a impediu de tentar o ingresso por meio das cotas para pessoas indígenas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) ou por edital especial da Unilab (este, por sua vez, teve sua última publicação para ingresso no período letivo de 2019.2). Dessa forma, optou pelo ingresso no Sistema de Seleção Utilizando os Resultados do Enem - Vagas Remanescentes (Sisure), concorrendo na modalidade ampla concorrência. Atualmente a entrevistada está cursando o quinto semestre da licenciatura em Ciências Sociais e é representante discente no Colegiado do seu curso.

Ao ingressar na Unilab, Eļewa enfrentou desafios comuns a estudantes que precisam se adaptar a uma nova cidade e realidade acadêmica. Ela contou que, ao descobrir que havia sido aprovada, já tinha juntado algum dinheiro para facilitar essa transição. Ao buscar informações sobre a universidade e moradia, recorreu a grupos no *Facebook* e *WhatsApp*, onde conseguiu contato com uma senhora que a ajudou nesse primeiro momento, oferecendo informações valiosas sobre a cidade e os locais para alugar.

⁵ É comum que membros de diferentes povos indígenas se refiram uns aos outros como "parentes", mesmo na ausência de parentesco biológico direto. Essa designação representa uma categoria intrínseca, pela qual os integrantes de diferentes grupos reconhecem-se mutuamente como indígenas (Glossário de Termos Indígenas, FioCruz. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/glossario-de-termos-indigenas#:~:text=%C3%89%20comum%20que%20ind%C3%ADgenas%20de,uns%20aos%20outros%20enquanto%20ind%C3%ADgenas>).

⁶ A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu, Paraná, também foi fundada em 2010 e tem como propósito promover a integração e cooperação entre o Brasil e os países da América Latina.

No entanto, os altos custos de aluguel a forçaram a procurar outras alternativas. Eventualmente, encontrou um estudante da Guiné-Bissau que dividia espaço com colegas de diferentes partes do continente africano, onde se sentiu acolhida. Esse encontro marcou um momento importante de adaptação, pois, segundo ela, "o aluguel era mais em conta e a gente dividia as despesas, então ficou bem tranquilo para cada pessoa" (Eļewa Pitaguary, 2024).

Além das diferenças estruturais que sentiu ao deixar a UFAM, localizada numa capital para a Unilab, localizada no interior, segundo a entrevistada o ambiente menor e interiorano permitiu um contato mais direto com o corpo docente e os funcionários da universidade. "Eles foram sempre muito solícitos, sempre me ajudaram com informações. Quando eu vim fazer a pré-matrícula, todo mundo me deu as informações certas ou, se não sabiam, me encaminhavam para quem sabia" (Eļewa Pitaguary, 2024).

Para Eļewa, a Unilab é mais do que apenas uma instituição de ensino superior; é um espaço que a potencializa e fortalece enquanto mulher indígena, oferecendo oportunidades para que sua identidade, saberes e vivências sejam valorizados e compartilhados. Ela reconhece, no entanto, que muitos desafios ainda precisam ser superados para que essa potência se concretize plenamente. Entre eles, a persistência de estereótipos e a falta de conhecimento por parte de algumas pessoas sobre as etnias indígenas, que muitas vezes são tratadas de forma folclórica ou romantizada, mesmo que o currículo da universidade tenha, no seu entendimento, uma ótima bibliografia sobre o tema.

Ainda assim, ela destaca a importância desse espaço para ampliar suas possibilidades de estudo e troca cultural, valorizando suas raízes e fortalecendo sua atuação em diferentes contextos. "Eu vejo que a minha cosmovisão indígena, assim como a de outras etnias, é valorizada, e eu posso estudar sobre isso e levar essa visão para outros lugares, como escolas, universidades e para a minha própria comunidade" (Eļewa Pitaguary, 2024). Para ela, essa troca não é apenas uma oportunidade de aprendizado, mas também uma forma de resistir e reafirmar suas origens, transformando a universidade em um lugar de potência e reconhecimento.

3.2 HENRIQUE SANTOS

Henrique Santos, 24 anos, se autodeclara negro quilombola, pertencente à comunidade de Acupe, distrito de Santo Amaro, na Bahia. Hoje se considera com forte vínculo com suas raízes ancestrais, e conforme o jogo de palavras que optou por iniciar a entrevista, traz consigo as "memórias, dores e a força de seu povo". Ao longo de sua trajetória, estudou em escolas

públicas e esses espaços, marcados pela falta de estrutura e apoio pedagógico, tornaram seu percurso educacional desafiador.

A estrutura educacional das escolas de lá de Acupe não tinha professores, na época, formados na área, principalmente de Sociologia. Não tinha professores capacitados para estar dentro daquele espaço escolar (de uma comunidade quilombola). A estrutura do colégio também era bem precária. Tinha dia que tinha merenda, tinha dia que não tinha, *né?* E também tinha o trajeto da minha casa para o colégio, porque eu morava numa área onde a maré ocupava o espaço. Muitas vezes eu chegava no colégio molhado, cheio de lama. Era mais ou menos isso, porque eu moro na parte da comunidade onde a maré ocupa, então para eu chegar até a escola era muito difícil. Saía às 7h da manhã, chegava no colégio às 8h para conseguir estudar. Foi fácil, não! (Henrique Santos, 2024).

Embora a comunidade de Acupe seja quilombola, não possui uma escola formalmente reconhecida como tal, mas conta com instituições de ensino público, no âmbito municipal e estadual, que estão inseridas nesse território e deveriam considerar o contexto social, histórico e cultural dos seus estudantes. Conforme Carril (2017), o espaço escolar reflete as contradições da sociedade, sendo um palco de conflitos e desigualdades sobrepostas. Contudo, ao priorizar as potencialidades presentes, é possível desenvolver mecanismos educativos que promovam a emancipação, como defende Paulo Freire ao afirmar que a escola é parte essencial da vida, uma "compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 2006, p. 11).

Vale ressaltar que as comunidades e organizações quilombolas lutaram arduamente pelo direito à educação que respeitasse suas histórias, culturas e modos de vida. Esse esforço resultou na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Esse marco normativo reconhece a importância de propostas pedagógicas que valorizem as especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, promovendo uma gestão escolar democrática e participativa, envolvendo as próprias comunidades e suas lideranças (Brasil, 2012, p. 26).

Henrique, no entanto, não teve a oportunidade de estudar em uma escola que seguisse esses princípios. Essa lacuna em sua trajetória educacional evidencia a importância dessas diretrizes, que não apenas fortalecem o pertencimento e a identidade quilombola, mas também garantem o direito à permanência por meio de políticas de apoio, como alimentação escolar adequada e materiais pedagógicos que reflitam a realidade quilombola, desenvolvidos em articulação com sistemas de ensino e instituições de educação superior.

Quando conheceu a Unilab, Henrique trabalhava como faxineiro, período em que ainda não se reconhecia como quilombola. Sua percepção sobre “pertencimento” mudou quando uma amiga lhe informou sobre um edital de ingresso ao ensino superior específico para quilombolas e indígenas, destacando que ele fazia parte do público-alvo. Essa conversa foi fundamental para que ele compreendesse os caminhos burocráticos necessários para ingressar na Unilab e o início de sua percepção enquanto quilombola. Diante da oportunidade, Henrique tomou a difícil decisão de deixar o emprego e se dedicar ao processo seletivo, o que marcou o início de sua trajetória acadêmica em 2019.

Antes desse processo (seletivo) para entrar na Unilab, eu não me considerava quilombola, porque eu não sabia o que era ser quilombola. Então, a Unilab foi um espaço para que eu viesse entender realmente o que é ser quilombola, qual é esse grupo ao qual eu pertença, quais são as causas que eu tenho que lutar, as causas que eu tenho que estar sempre à frente como jovem, como universitário, como quilombola, como parte de uma comunidade quilombola. Então, a Unilab foi um espaço para que eu viesse abrir outros espaços dentro de mim (Henrique Santos, 2024).

Durante o ensino médio, Henrique conta que não teve uma preparação adequada para ingressar na universidade. Em 2018 prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas os resultados não foram satisfatórios, o que dificultou seu acesso ao ensino superior. Ao decidir concorrer a uma vaga na Unilab pelo edital específico para quilombolas, afirma que enfrentou desafios significativos com a burocracia do edital e da matrícula no curso. “Quando eu cheguei aqui na Unilab, a primeira pergunta que eu me fiz foi: o que eu estou fazendo aqui, né? Porque eu lembro que eu entrei pela saída e saí pela entrada da Unilab nesse processo” (Henrique Santos, 2024).

Para Henrique, a experiência na Unilab é marcada tanto por aspectos positivos quanto negativos. Um dos pontos mais significativos para ele é a diversidade cultural presente na universidade, que reúne estudantes quilombolas, indígenas e de diferentes países, proporcionando uma rica troca de experiências. Essa convivência, antes desconhecida para ele, tornou-se uma oportunidade valiosa de aprendizado e desenvolvimento coletivo, permitindo a construção de vínculos além das fronteiras nacionais.

No entanto, a infraestrutura da Unilab é um desafio constante. Henrique relembra que, em muitos momentos, precisou assistir aulas fora do campus principal, como nas dependências do Complexo Escolar Julieta Ribeiro Porciúncula, Arlete Magalhães e Lícia Maria Pinho (CEJAL) e do Colégio Estadual Martinho Salles Brasil. Além disso, os estudantes da Unilab compartilham o Instituto Municipal Luiz Viana Neto, que é voltado ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos (EJA), o que impõe limitações e desafios para a vida universitária.

Essa realidade, agravada pela demora na conclusão de novos prédios, impacta diretamente a qualidade do ensino, forçando muitos alunos a se deslocarem entre diferentes espaços para frequentar suas aulas.

Mesmo diante dessas dificuldades, Henrique enxerga a Unilab como uma segunda casa, onde se redescobriu, compreendeu suas raízes e traçou novos caminhos para o futuro, com o desejo de usar esse aprendizado para apoiar jovens de sua comunidade, continuando a história que seus pais não puderam completar. Evangélico e participante do “Progetto Agata Smeralda”, do Programa Conexão Vida, atua diretamente com jovens de Acupe, com atividades educativas através do viés religioso cristão. Atualmente o entrevistado já concluiu o curso de Ciências Sociais e acredita que sua formação contribuirá significativamente com o desenvolvimento do projeto social que participa e lidera em sua comunidade, além de desejar ser parte da transformação educacional de sua comunidade, a partir da bagagem intelectual e cultural adquirida na Unilab.

3.3 ÌYAMIDÚ CRUZ

Ìyamidú Cruz tem 27 anos, é natural do bairro Vista Alegre, no subúrbio ferroviário de Salvador, mas foi criada em Ituberá, no território do baixo sul da Bahia. Candomblecista, filha de Logunedé, travesti, negra, filha única por parte de mãe e irmã de mais três filhos de seu pai, considera que falar de si mesma é um processo complexo, contínuo e fluido. Ìyamidú se define como múltipla, afastando-se das noções tradicionais de binaridade. Em suas próprias palavras, ela se vê como “água, fogo, palha, terra”, refletindo a diversidade e complexidade de sua identidade. O nome que escolheu carrega uma profunda conexão com suas raízes e memórias familiares.

“Ìyami” remete à ideia de mãe, à primeira mãe, à sua própria mãe, evocando sua ancestralidade. Já “Dú” é um apelido carregado de afeto, uma lembrança de como sua avó a chamava, preservando uma identificação que nunca foi reduzida ao seu “nome morto”⁷. Para Ìyamidú, é impossível falar sobre si sem mencionar suas mais velhas, aquelas que moldaram sua essência e caminharam ao seu lado. “Minha avó era minha mãe e o Dú era a forma como

⁷ O termo “nome morto” (em inglês, “*deadname*”) se refere ao nome civil ou outro nome anterior de uma pessoa transgênero ou não binária que deixou de usar após a sua transição ou processo de afirmação de gênero. Esse nome geralmente é substituído por um novo que reflete melhor a identidade atual da pessoa, sendo o uso do nome antigo sem consentimento considerado transfobia.

ela me chamava. É difícil falar quem é Ìyamidú sem falar das minhas mais velhas" (Ìyamidú Cruz, 2024).

A trajetória educacional de Ìyamidú foi marcada por muitos desafios. Aos seis anos se mudou de Salvador para Ituberá, onde ingressou diretamente na primeira série do ensino fundamental em uma escola pública, desde cedo enfrentando dificuldades no ambiente escolar. "Eu não entendia porque era tão violentada naquele espaço, já era feminina, já tinha essa feminilidade", relembra (Ìyamidú Cruz, 2024).

Durante parte do ensino fundamental, estudou em uma escola filantrópica, o Colégio Cenecista Santo André, em que teve acesso a uma bolsa de estudos e encontrou algumas referências positivas. Entretanto o ensino médio foi particularmente conturbado, o que a fez aos 15 anos, decidir abandonar a escola devido às constantes violências que enfrentava.

Com o tempo, Ìyamidú percebeu a importância de concluir sua educação: "Eu comecei a perceber que era necessário, porque senão eu não ia ter uma base, eu não ia ter essa construção do que hoje sou, sabe, se eu não tivesse de fato buscado novamente o estudo" (Ìyamidú Cruz, 2024). Sem poder solicitar a certificação do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por ser menor de idade no ano em que deixou de frequentar a escola, ela decidiu retomar os estudos através da Comissão Permanente de Avaliação (CPA)⁸, obtendo sua certificação em 2016, aos 18 anos.

A exclusão de pessoas trans e travestis nos ambientes escolares é uma realidade persistente que reflete a cisheteronormatividade estruturante dessas instituições. Muitas vezes, as memórias dessas pessoas em relação ao período escolar são marcadas por experiências de rejeição, abandono e negligência. Esse contexto é agravado pela imposição de um modelo de normalidade que ignora identidades de gênero diversas, resultando em situações que afastam esses estudantes das escolas.

Bento (2008) ressalta que esses ambientes não apenas não acolhem, mas ativamente expulsam aqueles que desafiam as normas estabelecidas. Ela observa que "há um processo de expulsão e não de evasão" e que é preciso diferenciar esses termos para enfrentar com eficácia os dilemas que marcam o cotidiano escolar, como a intolerância alimentada pela transfobia (Bento, 2008, p. 129).

⁸ A Comissão Permanente de Avaliação (CPA) é o órgão responsável pela aplicação dos exames que certificam jovens e adultos nos níveis de Ensino Fundamental (a partir de 15 anos) e Ensino Médio (a partir de 18 anos), reconhecendo os saberes adquiridos ao longo da vida, de forma presencial, digital, impressa ou itinerante, conforme regulamentado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

De forma semelhante, Santos (2010) analisa como múltiplos fatores contribuem para que pessoas trans se afastem dos espaços escolares. Para ela, o abandono não é um processo unilateral, mas sim resultado de uma série de exclusões que empurram esses/as estudantes para fora das instituições. Destaca ainda que, ao invés de serem apenas as pessoas trans que abandonam a escola, é a própria escola que as abandona, negando-lhes um espaço de acolhimento e respeito (Santos, 2010, p. 176). Esse entendimento desafia a narrativa dominante que responsabiliza exclusivamente os indivíduos por sua ausência, propondo uma reflexão mais ampla sobre a estrutura educacional e suas falhas na inclusão.

Ìyamidú compartilhou que seu primeiro contato com a Unilab aconteceu em um projeto realizado no Teatro Jorge Amado, em parceria com a universidade. Na época, já tinha uma forte base no movimento estudantil, pois integrava a UJS (União da Juventude Socialista), vinculada ao do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e cursava Comunicação Social em um centro universitário privado, enfrentando uma rotina intensa para conciliar estudos, trabalho e militância.

O momento de decisão sobre ingressar na Unilab veio em 2020, quando amigos a incentivaram a conhecer mais a fundo a universidade. “Quando eu vi aquela estruturação, sabe? Aquela coisa assim unificada, pauta negra, *né*, referências... É um contexto meio *Wakanda*⁹, *né*? Foi essa a primeira impressão que eu tive da Unilab” (Ìyamidú Cruz, 2024).

Seu processo seletivo ocorreu por meio do Sisure (Sistema de Seleção Utilizando os Resultados do Enem), no entanto, não foi simples. Ìyamidú afirma que enfrentou desafios significativos relacionados à documentação e à sua identidade. Ela lembra que, mesmo após ser aprovada, precisou recorrer à ouvidoria para garantir sua vaga: “Eu já tive um processo de exclusão no momento em que eu estava tentando entrar na universidade pelo próprio sistema da Universidade” (Ìyamidú Cruz, 2024). As dificuldades incluíam questões com seu nome e identidade, que, em suas palavras, foram obstáculos adicionais nesse caminho, o que a fez aguardar o processo seletivo seguinte para enfim conseguir se matricular na Unilab.

Quando Ìyamidú chegou a São Francisco do Conde, se surpreendeu um tanto negativamente com a cidade e a estrutura do campus: “Eu disse: não, deve ser só um dos setores, *né*? Aí eu perguntei a uma menina: venha cá, isso aqui é a Unilab? Ela disse: é, aqui é a Unilab” (Ìyamidú Cruz, 2024). Além do impacto com a infraestrutura da cidade e do campus, sua recepção inicial foi marcada por situações de transfobia que revelaram as tensões entre sua

⁹ Wakanda é uma nação fictícia das histórias em quadrinhos, conhecida como o lar do herói Pantera Negra, retratada como tecnologicamente avançada e culturalmente rica, simbolizando força, independência e orgulho negro.

identidade e o contexto local. "A cidade de início trata a gente como estrangeiro, *né?* Nem parece que a gente é brasileiro". Ela relembra um episódio em que, ao fumar na varanda de sua casa, foi chamada de "angolano" por moradores da cidade, referindo-se a ela no pronome masculino, o que também ocorreu em outros episódios transfóbicos partindo de estudantes e professores da universidade.

Além desses desafios identitários, a entrevistada apontou barreiras relacionadas à mobilidade e permanência. A precariedade do transporte público gratuito e a distância entre sua casa e a universidade dificultaram sua rotina. Ao tentar a bolsa permanência enfrentou dificuldades devido à falta de documentação, o que a fez perder o prazo. Embora uma colega tenha a ajudado, ela ainda teve problemas com seu questionário socioeconômico, no qual destacou suas vulnerabilidades sociais e a necessidade do apoio para permanecer na universidade. Ainda assim, recebeu a negativa do benefício.

Inicialmente, acreditou que não precisaria da bolsa, já que estava empregada, mas conta que ao se ver desempregada após um processo de desumanização, procurou formas de recorrer seu pedido de solicitação da bolsa permanência, porém sem sucesso.

Eu falei sobre essa questão de como o corpo, uma *corpa* LGBT, nesse espaço cria dificuldades e como a minha disforia também é um processo de que, se eu não me cuido para estar nesse espaço, eu não me sentiria bem de estar aqui. Levei todas essas particularidades *pra* assistência social e ainda assim disseram que não tinha como fazer (Iyamidú Cruz, 2024).

Embora tenha apontado que ainda existem muitos empecilhos em questão à permanência estudantil e à infraestrutura do campus, para a entrevistada:

A Unilab hoje é fonte de intelectualidade, que tem um currículo diferenciado e muito bom... as pessoas (tiveram) um caminho muito longo antes de vir para cá, e quando chegam aqui desembarcam nesse espaço e constroem para depois, nas suas águas, navegarem por outros processos que também ajudam. Eu acho que a Unilab potencializa as nossas ações enquanto pessoas negras, enquanto pessoas africanas, enquanto pessoas afrodiáspóricas (Iyamidú Cruz, 2024).

Atualmente a entrevistada, após finalizar o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, ingressou no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, dando continuidade ao segundo ciclo de formação superior na Unilab.

3.4 HERICSON GABRIEL

Hericson Gabriel é natural da Guiné-Bissau, irmão de outros cinco filhos e filhas de seus pais, de origem familiar pobre, se apresenta como "um jovem que mudou de país para estudar e buscar melhores condições de vida". O entrevistado mencionou que dois irmãos já tinham estudado no Brasil antes dele, o que lhe proporcionou uma familiaridade com a realidade brasileira, e, por isso, mesmo tendo a oportunidade de estudar no Marrocos, optou por escolher vir para a Unilab.

Em relação à sua trajetória educacional, Hericson destacou que sempre teve um acompanhamento próximo por parte de seus pais, tanto no aspecto da educação familiar quanto na educação formal. Estudou a maior parte do tempo em escolas públicas, mas cursou o oitavo e o nono ano do ensino fundamental em uma escola privada, retornando ao sistema público para concluir o ensino médio. Após se formar, passou um ano sem estudar até que surgiu a oportunidade de concorrer a uma “bolsa” (vaga) na Unilab e, assim, veio para o São Francisco do Conde.

Diferente dos estudantes brasileiros que podem ingressar na universidade através de sistemas como o SiSU, Sisure e editais específicos para grupos sociais como indígenas, quilombolas e pessoas trans, estudantes de outros países submetem-se ao Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI). A seleção baseia-se na análise do histórico escolar do ensino médio (ou equivalente) e na aplicação de uma prova de redação, realizadas nos países de origem dos/as candidatos/as, geralmente nas capitais. No caso de Guiné Bissau, o processo seletivo apenas era realizado na Embaixada do Brasil em Bissau.

Só que de três anos para cá - porque tem muitas pessoas que moram no interior e não tem essa oportunidade de ir para o capital -, *aí* criaram um projeto para expandir para as pessoas que estão no interior poder ter oportunidade de fazer esse processo (seletivo) e hoje o pessoal faz prova nos diferentes lugares do país (Hericson Gabriel, 2014).

Os/as candidatos/as aprovados/as devem confirmar interesse na vaga presencialmente nas Embaixadas do Brasil em seus países, dentro dos prazos estabelecidos, e apresentar documentação exigida, incluindo comprovante de conclusão do ensino médio e termo de responsabilidade financeira. Embora a Unilab não ofereça bolsas integrais ou parciais, estudantes selecionados/as podem pleitear auxílios de assistência estudantil após a matrícula, conforme editais específicos.

Nosso entrevistado, após efetivar sua matrícula, inscreveu-se em um desses editais de auxílios de assistência estudantil sendo contemplado com um valor mensal de R\$530, que durante os seus cinco anos de universidade nunca teve qualquer reajuste. Ele destaca que, embora seja possível "sobreviver" com esse valor se bem administrado, é um desafio considerável, dado o alto custo de vida, especialmente com aluguéis que muitas vezes chegam a R\$500 ou R\$600, muito acima dos preços de anos anteriores. Além disso, o processo para acessar esse benefício pode ser complexo para os recém-chegados, que precisam buscar orientação com veteranos e veteranas para preencher corretamente a inscrição nos editais.

Hericson relatou também que ao chegar na Unilab, a transição do ensino médio na Guiné-Bissau para a universidade no Brasil trouxe muitas diferenças, destacando que a "qualidade de ensino é maior aqui" e que, além do tempo mais extenso em sala de aula, os conteúdos também são mais aprofundados. "Na área de Sociologia a gente tem um mínimo, né? No ensino médio estudamos o que é sociologia, mas depois que você entra na universidade, aí você vai se aprofundar mais sobre Sociologia" (Hericson Gabriel, 2024).

Em sua percepção, o currículo afroreferenciado e a vivência "multicultural" da Unilab a tornam uma universidade diferente das demais.

A Unilab é muito, muito diferente. Por exemplo, eu tenho alguns amigos, colegas que estão a estudar em outras universidades e essa discussão básica de questões sobre racismo, esses colegas não têm muito conhecimento desses assuntos. *Aí* a Unilab proporciona *pra* gente esse debate, prepara a gente para enfrentar essas discussões nos diferentes lugares. [...] acredito que todas as pessoas que vão formar aqui vão estar preparadas para enfrentar qualquer debate acadêmico (Hericson Gabriel, 2024).

Segundo Jorge, Silva e Almeida (2022) estudantes provenientes dos PALOP que escolhem a Unilab para realizar seus estudos superiores costumam ser motivados principalmente pela possibilidade de acesso gratuito à educação e pela perspectiva de integrar um ambiente multicultural, que promove a troca entre diferentes culturas e realidades. No entanto, ao chegarem ao Brasil, eles enfrentam o desafio de se adaptar a um contexto cultural distinto, o que provoca transformações em suas percepções sobre si mesmos e sobre suas identidades.

Como observa Gusmão (2014), a experiência da migração, ainda que temporária, "informa e repercute nas visões de mundo e nas expectativas identitárias de si mesmo, da família e do mundo africano" (p. 45). Esse processo, no entanto, não os faz se enxergar como imigrantes permanentes, já que a maioria possui uma estadia temporária, com prazo definido, mesmo que possa ser estendido.

Apesar de ter enfrentado dificuldades em seu percurso acadêmico, Hericson reconhece que conseguiu "amadurecer e pegar o ritmo da universidade" graças ao apoio de outros estudantes guineenses que ofereceram orientações importantes para sua adaptação. Após se formar ainda em 2024 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, tendo feito anteriormente o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, retornou para o seu país de origem e hoje mora em Bissau.

4 CORTE FUNDO: E A PERMANÊNCIA, CADÊ?

Não fecha a conta, a cota é pouca e o corte é fundo¹⁰.

A partir das narrativas dos nossos interlocutores e interlocutoras, observamos que as condições de permanência estudantil dos e das estudantes entrevistados/as são compreendidas por desafios significativos relacionados à adaptação, reconhecimento e apoio institucional. Ainda que cada estudante apresente trajetórias únicas, emergem questões comuns que impactam diretamente suas experiências acadêmicas e a continuidade nos estudos.

Para Santos (2009), a permanência envolve duas dimensões que influenciam diretamente a experiência dos(as) estudantes no ambiente universitário: a material e a simbólica. Segundo a autora, “a permanência traz [...] uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (Santos, 2009, p.68). De acordo com Cunha (2017) a permanência na universidade é compreendida como as “condições materiais e imateriais dos estudantes na condução dos seus percursos formativos na educação superior” (p. 67).

Na fala de Henrique, fica evidente que o trabalho era fundamental para garantir seu sustento. No entanto, ao optar por deixar o emprego para ingressar na universidade, ele depositava a expectativa de encontrar algum tipo de apoio institucional, tanto financeiro quanto logístico. Essa necessidade se intensificava diante das dificuldades de mobilidade entre sua comunidade e a Unilab, o que limitava sua participação em atividades extracurriculares e reduzia suas oportunidades de interação com a comunidade acadêmica.

¹⁰ Trecho da música “Pra que me chamas?”, de Xenia França.

O Programa de Ações Afirmativas da Unilab prevê as seguintes ações de incentivo à permanência na universidade:

I - contribuir para o cumprimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil, bem como para ações e planos internacionais, federais, estaduais, municipais, nas áreas de Ações Afirmativas e de Permanência;

II - articular, elaborar, promover e fomentar a política de assistência estudantil junto aos setores e Pró-reitorias, que compreende, a concessão de auxílios e fomento à criação de infraestrutura referente à moradia, alimentação, acessibilidade, entre outros;

III - articular, elaborar, promover e fomentar o acesso às diferentes modalidades de bolsas acadêmicas (ensino, extensão e pesquisa) oriundas de modelos já existentes e novos modelos de bolsas;

IV - articular a criação, reestruturação e ampliação de programas e ações já existentes na Universidade, que visam apoio econômico emergencial, apoio a moradia emergencial, acesso emergencial ao Restaurante Universitário (RU); entre outros;

V - articular, elaborar, promover e fomentar, junto aos setores e pró-reitorias, uma política de acompanhamento de desempenho acadêmico, psicossocial e pedagógico;

VI - articular, elaborar, promover e fomentar parcerias e convênios com instituições públicas e/ou privadas, para auxiliar as ações de incentivo à permanência estudantil;

VII - promover a inclusão do Programa de Ações Afirmativas no cotidiano universitário;

VIII - garantir que os grupos atendidos neste Programa sejam mencionados nos documentos e materiais de divulgação oficial da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com a finalidade de incentivar a integração e evitar ações de discriminação contra esta população, desde que atendam aos critérios de comunicação institucional da Unilab; e

IX - fortalecer ações para a permanência na universidade de pessoas pertencentes a grupos socialmente marginalizados e que são economicamente desfavorecidos.

Jorge, Silva e Almeida (2022) explicam que na Unilab as iniciativas voltadas ao apoio de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, implementadas por meio do Programa de Assistência ao Estudante (PAES) e do Programa de Bolsa Permanência (PBP), contam com financiamento do governo federal por intermédio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e são gerenciados pela Pró-Reitoria Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Dessa forma, “o Paes é o programa central da Unilab quando se fala na permanência estudantil em termos materiais e é também a maior preocupação dos(as) estudantes da instituição quanto ao seu permanecer” (Jorge; Silva; Almeida, 2022, p. 211).

No entanto, na fala de Ìyamidú vimos que além da burocracia para acessar o apoio financeiro do PAES, ela teve seu pedido negado com base em critérios que, nos últimos anos, se tornaram ainda mais restritivos. Segundo Souza (2019), "com menos verbas, eles/as

[assistentes sociais da PROPAE] atenderão menos estudantes, e até mesmo os/as que são atendidos/as passam por critérios de seleção que são, no mínimo, desumanos: os mais pobres entre os pobres". Hericson também relatou que o valor dos auxílios é considerado insuficiente para o custo de vida na região onde está localizado o Campus dos Malês. Mesmo após 13 anos desde a criação da Unilab, esses auxílios não foram reajustados, agravando a situação dos estudantes que dependem desse apoio para permanecer na universidade.

De acordo com Souza (2019), a gratuidade no ensino superior público vai além da isenção de mensalidades e taxas, abrangendo também a garantia de condições concretas para que os estudantes possam se manter na universidade. Isso inclui o direito à alimentação adequada, transporte, moradia e materiais de estudo, por meio de sistemas e mecanismos de apoio que viabilizem sua permanência acadêmica. Assim, a assistência estudantil, ao se concentrar apenas em suprir as necessidades básicas dos estudantes por meio do PAES, com valores de auxílios ainda insuficientes, acaba desconsiderando as especificidades dos diferentes perfis presentes na instituição.

Para Jorge, Silva e Almeida (2022) há a necessidade de se desenvolver práticas de Serviço Social que reconheçam as diversas experiências, valores, identidades e formas de ser da comunidade negra. Essa necessidade se torna ainda mais evidente no caso dos(as) estudantes internacionais, que, além de enfrentarem barreiras culturais e linguísticas, muitas vezes não contam com redes familiares de apoio no Brasil e enfrentam maiores dificuldades para encontrar emprego, especialmente nas pequenas cidades onde se localiza a Unilab.

Além das ausências materiais das políticas de permanência estudantil, Ìyamidú trouxe à tona uma questão ainda mais sensível: as experiências de transfobia que enfrentou, tanto dentro quanto fora das instalações da universidade, incluindo episódios envolvendo docentes. No campo simbólico, a permanência também exige a garantia do direito à plena existência das diversas identidades presentes na universidade, assegurando a integridade física e psicológica de todo o corpo discente.

Èlęwa e Hericson, como estudantes migrantes, também apontaram a surpresa e o desconhecimento que enfrentam na comunidade acadêmica em relação às suas origens, indígena e africana respectivamente, mesmo em cursos que incluem bibliografias afro e indígena referenciadas. Esse desconhecimento reforça as barreiras culturais e simbólicas que dificultam a integração desses/as estudantes.

Dessa forma, “os problemas de ordem social, psicológicos, de saúde que os estudantes enfrentam na Unilab são ou devem ser resolvidos pela Política de Assistência Estudantil a partir da participação da universidade e de toda a comunidade acadêmica” (Souza, 2019, p. 12).

Uma política de ação afirmativa forte não pode se limitar apenas à facilitação do acesso à universidade de grupos de pessoas historicamente excluídos na sociedade, mas há de se preocupar de forma contundente com as diversas formas de garantir a permanência desses grupos. Isso inclui desde a garantia de infraestrutura adequada, passando pelo apoio financeiro e a formação continuada de docentes para lidar com as especificidades culturais e identitárias dos e das estudantes. Sem medidas como essas, a Unilab corre o risco de se tornar um espaço excludente para determinados grupos sociais, mesmo quando seu objetivo é justamente promover a integração, a reparação e a transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, observamos como as trajetórias dos e das estudantes da Unilab se encruzam, de modo que, mesmo com suas particularidades, origens distintas, experiências escolares em territórios diferentes, seus relatos se aproximam em muitas similaridades. No que diz respeito às suas vivências universitárias, suas falas apontam os desafios de permanência, mas envolvem também experiências profundamente transformadoras em suas vidas acadêmicas e pessoais, ressaltando questões de identidade, ancestralidade, interseccionalidade de raça, classe e gênero, de forma não linear.

Embora os relatos tenham destacado dificuldades materiais, como a necessidade de apoio financeiro, transporte e infraestrutura, esses desafios não se limitam ao campo econômico. Enfrentam barreiras simbólicas, relacionadas à afirmação de suas identidades e à construção de pertencimento em um ambiente que, muitas vezes, pode ser hostil. Ainda assim, a Unilab se consolida como um território de resistência e emancipação, proporcionando a essas pessoas oportunidades de se fortalecerem enquanto sujeitos políticos, acadêmicos e culturais.

O ambiente multicultural, citado tanto por Eļewa quanto por Henrique, por exemplo, possibilita a construção de novas identidades e narrativas de pertencimento. Para İyamidú e Hericson, a universidade se torna um espaço de resistência, onde suas múltiplas identidades podem ser afirmadas. Contudo, os relatos também revelam a persistência de estereótipos e preconceitos, indicando que a construção de espaços verdadeiramente acolhedores e emancipatórios ainda é uma questão a ser mais bem debatida e coletivamente implementada.

Assegurar a permanência desses/as estudantes é uma tarefa desafiadora, especialmente diante das particularidades do projeto Unilab, que reúne experiências diversas em um contexto interiorizado e internacionalizado. Portanto, é fundamental que as políticas públicas de

permanência considerem essa complexidade, as trajetórias e vivências que compõem a comunidade estudantil, promovendo não apenas o acesso, mas também as condições para que todos e todas possam concluir seus percursos formativos de forma segura e digna.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense - Coleção Primeiros Passos, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2017. (Tese de Doutorado).

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. *Online*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FERES JUNIOR, João *et al.* **Ação Afirmativa: Conceito, História e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GONÇALVES, Mirian Lúcia. **Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. **O público e o privado**, v. 12, n. 23 jan. jun, p. 39-54, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas no Brasil**. 2008.

JORGE, Luciana dos Santos; SILVA, Carla Craice da; ALMEIDA, Luciana Schleder. Construindo uma universidade internacionalizada: um estudo sobre a permanência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 2024-217, abr./jun. 2022.

MALOMALO, Bas Ílele. A integração Brasil-África: uso e sentido da cooperação solidária nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva. *In*: FREITAS, Raquel Coelho de; MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Orgs.). **Democracia, equidade e cidadania**. Curitiba: CRV, p. 70-91, 2015.

MARTINS, Leda. Maria. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-249, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/5SY8P9tjdsVTMJdvTBkcLxH/>. Acesso em: 13 mar. 2025

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Dyane Brito Reys. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 214f. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.(Tese de Doutorado).

SOUZA, Mari Rosa. Contribuições para uma atuação do serviço social numa perspectiva decolonial na política de assistência estudantil da Unilab. **CAPOEIRA: Revista de Humanidades e Letras**, v. 5, n. 2, 2019.

SOUZA, Osmaria Rosa; MALOMALO, Bas'ilele. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p.256-293, abr. 2016.

SPELLER, Paulo. **A Universidade dos Países de Língua Portuguesa – Unilab**. Porto Alegre: [s.n], [s.l]. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/speller.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

UNILAB. **Diretrizes Gerais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**, jul. 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Estatuto**. Aprovado pela resolução 42/2016 e alterado pelas resoluções 33/2017 e 34/2017 do Conselho Universitário. Redenção: UNILAB, 2016.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Perguntas frequentes** – CDHAA. Online. Disponível em: <https://unilab.edu.br/perguntas-frequentes-cdhaa/>. Acesso em: 10 mar 2025.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Resolução CONSUNI/UNILAB nº 40**, de 20 de agosto de 2021. Aprova a instituição e regulamentação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção: UNILAB, 2021.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar os meus mais profundos agradecimentos a Eļewa, Henrique, İyamidú e Hericson, participantes e protagonistas desta pesquisa; à minha primeira (ori)entadora, Ana Cláudia, pelo acolhimento e compartilhamento de conhecimentos e afetos; e ao meu orientador Márcio André pelo pronto aceite de continuidade da pesquisa; à banca avaliadora pela leitura e contribuições com este trabalho; ao meu companheiro de vida, Lian Castro, pelo apoio incondicional; à querida amiga, Marina Lima, e ao querido amigo, Mar Pereira, pela colaboração com a realização das entrevistas e captação das imagens; à minha amiga-irmã Samira Soares e à professora Míghian Danae, pelo suporte com equipamentos; à minha mãe, Dalvací, meu pai, João, minha irmã Carina e meu irmão, Lucas, minha eterna gratidão e amor. À comunidade unilabiana e ao Movimento Negro Unificado: “Eu Sou, porque Nós Somos”. Seguimos!