

# Mulheres africanas em um campo universitário urbano no Brasil

EDUARDO GOMES MACHADO

PETI MAMA GOMES

REGINA BALBINO DA SILVA

**RESUMO:** O artigo discute experiências cotidianas vivenciadas por mulheres migrante de países africanos, estudantes da Educação Superior, em um campo universitário-urbano, no Brasil. Essas mulheres constituem mediações coletivas e formas sociais que efetivam dinâmicas educacionais complexas, densas e intensas, afetando sua reconstituição identitária, considerando questões acadêmicas, de gênero, de raça e de nacionalidade. Mobilizamos dados gerados através de observação etnográfica, questionários, entrevistas, sketches urbanos e oficinas de cartografia social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres. Cidades. Juventudes. Universidade.



---

## EDUARDO GOMES MACHADO

Doutor em Sociologia. Pós-Doutor em Geografia. Professor Associado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).  
E-mail: eduardomachado@unilab.edu.br

---

## PETI MAMA GOMES

Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará - UFPA.  
E-mail: gomespetimama@gmail.com

---

## REGINA BALBINO DA SILVA

Bacharel e mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Ceará-UFC.  
E-mail: reginabalbino2011@gmail.com

## African women in a Brazilian urban university field

**ABSTRACT:** This article discusses daily experiences lived by migrant women from African countries, higher education student in a university-urban field in Brazil. These women constitute collective mediations and social forms that effect complex, dense, and intense educational dynamics, affecting their identity reconstitution, considering academic, gender, race, and nationality issues. The generated data were mobilized through ethnographic observation, questionnaires, interviews, urban sketches, and social cartography workshops.

**KEYWORDS:** Women. Cities. Youths. University.

---

RECEBIDO: 08/05/2020

APROVADO: 27/01/2021

## 1 Introdução

Apresentamos e discutimos, neste artigo, experiências cotidianas vivenciadas por mulheres migrantes, originárias de países africanos e estudantes da Educação Superior, no que nomeamos como um campo universitário-urbano, no interior do estado do Ceará, localizado na Região Nordeste brasileira.

Nesse campo universitário-urbano, se evidenciam as encruzilhadas e a centralidade de uma dimensão conflitual persistente, as quais, inscritas nas experiências cotidianas, impelem, requerem e/ou possibilitam dinâmicas educacionais significativas. Nesse contexto, essas mulheres vêm instituindo formas de interação e de convivência que lhes permitem reconstituir as identidades individuais e coletivas, afirmando lugares e protagonismos significativos, apesar das – e resistindo às – violências e violações de direitos vivenciadas: formas de interação e convivência marcadas por dinâmicas educacionais complexas, densas e intensas, que entrelaçam educação formal, não formal e informal (GOHN, 2010) e saberes tácitos e codificados (FERRÃO, 2002).

Para Gohn (2010, p. 48), a educação

não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, [e pode] ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas, [configurando] uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes; a informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados, [com os saberes” sendo adquiridos/ incorporados] no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos. (GOHN, 2010, p. 48)

Nas palavras de Ferrão (2002, p. 20), o tácito:

corresponde ao tipo de conhecimento que se produz e acumula de forma implícita como consequência natural dos contactos, das práticas e dos saberes desenvolvidos pelos indivíduos nas suas rotinas diárias de trabalho e lazer; [o codificado envolve os] saberes de base científica e tecnológica. (FERRÃO, 2002, p. 20)

Esse campo universitário-urbano evidencia paradoxos em vários sentidos e dimensões<sup>1</sup>. Trata-se de um espaço local, e, ao mesmo tempo, transnacional, tensionado por questões nacionais que ancoram vieses étnicos, e por questões lusófonas e decoloniais ou contra coloniais. É marcado pela proximidade e pela lentidão, mas tensionado por dinâmicas – urbanas, acadêmicas e das diásporas – que intensificam e complexificam ritmos e processos, envolvendo agentes, conhecimentos, objetos e fluxos em várias escalas, dentre locais, regionais, estaduais, nacionais e globais (MACHADO; LIMA; FURTADO, 2017; MACHADO *et al.*, 2019).

Nesse campo, a centralidade dos conflitos cotidianos se articula, em uma primeira percepção, à ideia de que “as relações sociais decorrentes desse processo de trânsito para estudo na UNILAB ativam tensões raciais e conflitos identitários” (MOURÃO; ABRANTES, 2020, p. 66). É correto afirmar isso. Porém, para além de um viés fenomênico na análise do conflito, que tende a percebê-lo de modo fixo, naturalizando-o mesmo de modo não intencional, cabe perguntar: o que ancora essa centralidade conflitual, quais suas características, e, mais do que isso, quais seus sentidos e implicações, mesmo potenciais e/ou latentes?

Não se trata de amenizar ou desconsiderar múltiplas violências e violações de direito que subjazem aos conflitos, seja quando emergem publicamente ou quando se mantêm no âmbito privado. Trata-se, sim, de perceber como essa dimensão conflitual permite indiciar (GINZBURG, 1989) violências e violações de direito, e, ao mesmo tempo, resistências, inovações, linhas de fuga e devires emergentes que se constituem e operam no próprio campo, mesmo de modo subalterno, minoritário, fragmentário e descontinuado.

Assim, com Miguel (2014, p. 26), compreendemos que “o conflito é o indício de que há liberdade, de que os interesses de uma parte não subjugaram inteiramente aos de outra”, cabendo destacar a ideia do conflito como “fundador da democracia” (MIGUEL, 2014, p. 36), e não somente “como um problema a ser superado” (MIGUEL, 2014, p. 36). Como o Miguel (2014, p. 15-16) indica, não “se trata de descartar ou menosprezar a questão das formas

---

1 A instituição também tem um *campus* na Bahia, mas, neste artigo, abordaremos somente o estado do Ceará.

de canalização/institucionalização do conflito político”, mas de questionar o que denomina “tentação do consenso”. Considerando essas questões, buscamos ir além de um enfoque analítico, que tende a operar com o conflito de modo fenomênico, normativo, dual, naturalizado e fixo.

Discutimos vetores teórico-empírico e dinâmicas educacionais que atravessam o campo, afetando dimensões identitárias, inclusas disposições, pertencças, imaginários e relações associadas a questões acadêmicas, de gênero, de raça, de nacionalidade e de África Lusófona. As análises fundamentam-se em vivências cotidianas, inclusos processos de extensão e pesquisa desde 2015, aproximadamente. Duas autoras são estudante e egressa da UNILAB, ambas guineenses. Trabalhamos com as categorias “encruzilhadas” (RUFINO JÚNIOR; SIMAS, 2018), “cotidiano” (PAIS, 2015), “experiência” (THOMPSON, 1981) e “situações problemáticas” (CEFAÏ, 2009; 2017). Para isso, mobilizamos dados secundários e primários gerados através de observação etnográfica, questionários, entrevistas, *sketches* urbanos e oficinas de cartografia social.

## 2 Um campo universitário-urbano e suas encruzilhadas

A universidade é um espaço educacional complexo, denso, intenso e espesso – particularmente quando se trata de uma universidade interiorizada, com três *campi* em duas pequenas cidades vizinhas situadas no estado do Ceará: Redenção e Acarape. Nesse contexto, o urbano e o universitário se entrelaçam de modo muito efetivo, inclusive porque as manchas urbanas das cidades, de tamanho reduzido, possibilitam interações e contatos próximos e continuados.

Mais de 1.500 discentes de graduação presencial residem em um raio de 4 km da instituição, deslocando-se geralmente a pé, no interior das cidades e entre estas e os *campi* universitários.<sup>2</sup> Porém, a densidade, a complexidade, a intensidade e a espessura são ainda maiores por se tratar de uma universidade que, tendo

---

2 Não há ônibus urbanos nas cidades. Os discentes utilizam o Intercampi, um ônibus disponibilizado gratuitamente pela universidade para deslocamento entre os *campi*; porém, nos últimos anos, as paradas desse ônibus vêm sendo reduzidas e há constantemente superlotação.

como missão a cooperação internacional Sul-Sul, acolhe milhares de estudantes internacionais, originários de países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, particularmente os africanos originados de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Estamos nos referindo à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, implantada a partir de 2011, e tendo a maioria de seus discentes no Ceará, inclusive os brasileiros, como migrantes, não originários das duas cidades<sup>3</sup>. No Ceará, a UNILAB possui 3.599 discentes de graduação presencial, sendo 2.728 brasileiros (75,8%) e 871 de países africanos e do Timor Leste (24,2%), em 18 cursos de graduação presencial (UNILAB, 2019). Desse total, 1.755 são mulheres (48,7%), com 1.490 brasileiras, 262 africanas e três timorenses<sup>4</sup>. Desses discentes, 84,3% se autodeclararam negros, pardos e indígenas, com centenas sendo quilombolas e indígenas.

A Tabela 1 traz o quantitativo de estudantes da UNILAB - Ceará por nacionalidade e sexo:

**Tabela 1 – Quantitativos de estudantes de graduação na Unilab – Ceará, por nacionalidade, mulheres e homens**

PAÍS	MULHERES	HOMENS	TOTAL
Angola	66	178	244
Cabo Verde	16	30	46
Guiné Bissau	147	336	483
Moçambique	14	28	42
São Tomé e Príncipe	19	28	47
Timor Leste	03	06	09
<b>SUBTOTAL</b>	265	606	871
Brasil	1493	1244	2737
<b>TOTAL GERAL</b>	1755	1844	3599

Fonte: UNILAB (2019).

3 Uma grande parcela dos brasileiros é originária de outros municípios, principalmente da Região do Maciço de Baturité e da Região Metropolitana de Fortaleza, assim como de outros núcleos urbanos ou localidades rurais de Redenção e Acarape.

4 Há, também, 600 homens africanos, 1238 brasileiros e seis timorenses (Tabela 1). A UNILAB já graduou 759 discentes originários de países africanos.

A UNILAB é, portanto, uma universidade de migrantes, marcada por uma enorme diversidade social, se considerarmos clivagens de nacionalidade, etnia, religiosidade, gênero, sexualidade, geração e ideologia, dentre outras. Para ilustrar, destaca-se que parece ser a universidade no exterior que acolhe o maior número de discentes guineenses de graduação fora de seu país em todo mundo. Considerando que Guiné-Bissau possui mais de 20 etnias, com costumes, línguas e estruturas sociais diversas, é importante perceber que todas – ou a maioria – convivem na UNILAB.

A instituição é marcada por uma ampla presença de movimentos sociais – indígenas, quilombolas, negros, feministas, de terreiro, de juventudes, estudantis, urbanos, de periferias, artísticos, dentre outros –, com variados regimes associativos e formas de atuação. Também experienciamos práticas e tradições culturais variadas, inclusive vinculadas aos povos originários, aos afrodescendentes e aos africanos, mobilizando elementos étnicos e linguagens artísticas diversas, incluídas a música, a dança, o teatro, o audiovisual e a poesia. São variados os grupos culturais atuantes no campo. Inclusive, não é incomum encontrarmos estudantes compondo e ensaiando *rap* em Crioulo nas cantinas da universidade, sanfoneiros se apresentando em eventos ou um grupo “batendo tambor” no pátio.

O campo é atravessado por imagens e imaginários de África em contradição, disputa e mescla. Certos agentes acadêmicos professam e buscam afirmar epistemológica, teórica e empiricamente a/o afrocentricidade/afrocentrismo. Também emergem disposições pan-africanistas e lusófonas, ancoradas em movimentos e referências diversas. Há uma presença de pesquisadores de África de longo curso, mergulhados em diferentes países e temas africanos.

Indo além, movimentos sociais mobilizam e reativam tradições e heranças africanas e afrodescendentes. A própria missão da UNILAB reconstitui continuamente – mesmo enquanto potencialidade, expectativa ou motivação – interlocuções entre o Brasil e os países africanos. A presença de docentes e discentes de vários países africanos, de diferentes etnias, mobilizando diferentes concepções e referências acadêmicas e político-ideológicas, evidenciam uma presença africana reiterada.

Também emergem disputas e tensões que envolvem a colonialidade no campo, inclusive através da “força das imagens pré-concebidas e bastante cristalizadas ao longo do tempo – motores invisíveis de expressões e gestos que ferem e constroem os envolvidos” (MOURÃO; ABRANTES, 2020, p. 73), em um contexto em que também emergem disposições, práticas e resistências decoloniais e contra coloniais.

Cabe considerar, ainda, que expectativas e motivações inovadoras e críticas também compõem o campo, considerando o viés de cooperação Sul-Sul da universidade, e o enfrentamento do que Grosfoguel (2012, p. 339) nomeia como “depreciação eurocêntrica ao pensamento produzido a partir de epistemologias do Sul”, e que se refere a uma “descolonização do conhecimento e da universidade” (GROSGOUEL, 2012, p. 339). Por vezes, essa descolonização se inscreve em conteúdos e dinâmicas curriculares na UNILAB, embora de modo tenso, já que há concepções e disposições variadas em disputa no campo.

Nesse contexto, avaliamos que há estruturas de longa duração operantes no campo, evidenciadas inclusive através de estigmas, preconceitos e discriminações. Para exemplificar, a Região do Maciço de Baturité se caracterizou enquanto área indígena, inclusive acolhendo populações dos povos originários removidas e/ou em fuga de outras regiões do estado (NASCIMENTO; SOUZA; CRUZ, 2010). A partir das sesmarias, ao final do século XVII, evidencia-se uma ocupação socioespacial pautada pela concentração da propriedade da terra nas mãos de poucas famílias de origem europeia (NASCIMENTO; SOUZA; CRUZ, 2010) e pelo genocídio das populações nativas. Mesmo considerando as resistências, é forçoso reconhecer as implicações atuais desses processos na concentração da propriedade da terra urbana e rural e nas desigualdades e vulnerabilidades socioespaciais existentes.

Considerando essas questões, a encruzilhada se revela, então, um conceito potente – nascido das construções populares de matriz indígena e africana – para pensar esse campo universitário-urbano singular, e particularmente as dinâmicas educacionais. Da forma como entendemos, a encruzilhada é marcada por lugares de “trânsito e de tráfego permanente” (RUFINO JÚNIOR; SIMAS,

2018), com agentes, conhecimentos e práticas que não foram totalizados pelo colonialismo, sendo capazes de reinventar a vida. Nesse sentido, Rufino Júnior (2019, p. 18) afirma:

A potência da encruzilhada é o que chamo de cruzo [...]. O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem – efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijo. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e prática a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como um acúmulo de força vital. (RUFINO JÚNIOR, 2019, P. 18)

Desse modo, a encruzilhada revela “sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes”, muitas vezes “produzidas como incredibilidade, desvio e esquecimento” (RUFINO JÚNIOR, 2019, p. 9), induzindo e habilitando – potencialmente – a “transgressão dos regimes de verdade mantidos pelo colonialismo” (RUFINO JÚNIOR, 2019, p. 18). Podemos entender, portanto, que a encruzilhada evidencia “epistemologias fronteiriças” (GROSGOUEL, 2012, p. 351), acarretando “localizações epistêmicas subalternas, não ocidentalistas” (GROSGOUEL, 2012, p. 354).

Contudo, é importante entender que, ao falarmos de uma “pedagogia das encruzilhadas”, não defendemos a ideia de “colocar um ‘saber subalternizado’ no lugar de saberes ditos canônicos”. Ao contrário, na encruzilhada, “os saberes canônicos também moram”, uma vez que os agentes estão “dialogando com os saberes canônicos o tempo todo” (RUFINO JÚNIOR; SIMAS, 2018, s./p.).

### **3 As mulheres africanas no campo universitário-urbano**

Nesse contexto universitário-urbano, as mulheres africanas se revelam potentes em suas capacidades de geração de conhecimentos, disposições e dinâmicas educacionais, à medida que lidam, em seu cotidiano, com camadas sobrepostas de opressões – evidentes, por exemplo, quando falamos de racismo, sexismo, machismo e xenofobia.



Mas, afinal, caberia perguntar ao que estamos nos referindo quando falamos do cotidiano, particularmente em um contexto marcado por tantas encruzilhadas. Avaliamos, com Pais (2015, p. 76), que o cotidiano incorpora o “quotidiano-banal-insignificante” e o “histórico-original-significativo”, evidenciando o “cruzamento de múltiplas dialéticas entre o ‘rotineiro’ e o ‘acontecimento’”. O rotineiro envolve, de modo geral, o que é ordinário, o que é comum, o que se reitera, (quase) naturalizado. O acontecimento revela o inesperado e/ou o estrutural, com interpelações, urgências e rupturas, incluídas violências, muitas vezes tornadas públicas e discutidas em assembleias estudantis ou da comunidade acadêmica, bem como em instâncias permanentes da universidade e em equipamentos, ruas e praças das cidades.

O cotidiano é adensado ao percebermos a dimensão experiencial que se inscreve nele, sendo a experiência entendida como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Nesse sentido, “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias”, mas também “como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou [...] na arte ou nas convicções religiosas” (THOMPSON, 1981, p. 189).

Além do Mais, e como afirma Cefaï (2017, p. 195-196), podemos avaliar que a dimensão experiencial se revela “indissociavelmente afetiva, cognitiva e normativa, ancorada no presente, mas abrindo para horizontes de passado e presente”. Desse modo, entendemos também que, nessa dimensão experiencial, “convicções ‘pessoais’ vão se formar, se reforçar e se exprimir em um processo de ‘coletivização’ e de ‘publicização’ de um caso, de um problema ou de uma causa” (CEFAÏ, 2009, p. 26).

Às intuições de Thompson (1989) e de Cefaï (2009; 2017), cabe agregar a ideia de que as experiências são vivenciadas em um contexto ecológico específico, o que revela que ela “não é da ordem da ‘vivência subjetiva’ como se costuma ler, mas deve ser recuperada no seu ‘habitat experiencial’” (CEFAÏ, 2017, p. 191). Assim, o campo universitário-urbano se revela um espaço social

onde se constitui e se reitera “aquilo que fixa as regularidades da vida social”, mas também onde emerge “aquilo que a perturba” (PAIS, 2015, p. 81).

Considerando essas referências, avaliamos que, no cotidiano experienciado, as mulheres, tensionadas por situações rotineiras e/ou episódicas, e interagindo com agentes muito variados, constituem – presencial e virtualmente – dinâmicas interpretativas, gerando avaliações, ponderações e reflexões interindividuais, inclusive ao ponto de instituir e difundir significados partilhados e horizontes de sentido comuns. Aqui lembramos de Blumer (1980, p. 119), que indica como os “seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhes oferece”, sendo esses significados construídos através de “processos interpretativos”, no decurso da “interação social que se mantém com as demais pessoas”. Desse modo, inscrevem-se, nas experiências cotidianas dessas mulheres, procedimentos reflexivos e interpretativos que conformam relevâncias e significações em-comum (DIANI; BISON, 2005).

Entretanto, entendemos que esse esforço interpretativo somente se efetiva quando se inscreve na vida pragmática com situações problemáticas (CEFAÏ, 2009; 2017), considerando que as discentes se deparam com interpelações e desafios cotidianos, em múltiplas dimensões e escalas. Desse modo, às “situações problemáticas” (CEFAÏ, 2009; 2017), associam-se dinâmicas educacionais, mas não de modo mecânico, automático e/ou obrigatório. Ao contrário, o viés educacional requer a constituição de uma processualidade dialógica, interacional e construcional, em que essas agentes constituem “quadros de interpretação das experiências” ou “marcos cognitivos e práticos”, dotando de sentido o fazer cotidiano, as escolhas e decisões coletivamente constituídas e/ou assentadas.

Assim, emerge o que podemos nomear, com Cefaï (2017, p. 192), enquanto mediações de experiências coletivas:

Elas remanejamos seus critérios de compreensão e alargamos seus horizontes de inteligibilidade. Tentamos converter o distúrbio em problema (*issue*) a respeito do qual dispõem de informações, sobre cujo sentido podem se entender ou brigar, e sobre o qual dão a si

mesmas oportunidades de ação. Em outras palavras, geram um campo de experiência coletiva com modos de ver, dizer e fazer de sentido comum, articulados por uma rede de números, categorias, tipos, relatos e argumentos disponíveis que permitem apreender um estado de coisas como um problema identificável e reconhecível. (CEFAI, 2017, p. 192)

Desse modo, as “experiências coletivas” tornam-se essenciais ao ancorarem horizontes de “engajamentos, de preocupações, de sensibilizações e de mobilizações”, ao efetivarem “processos de associação, de cooperação e de comunicação” (CEFAI, 2009, p. 16); permitindo a constituição, e, paradoxalmente, requerendo inteligências cooperativas, relatos, formas associativas e disposições sociais (DIÁRIO DE CAMPO, 2015-2020).

Nesse contexto, a centralidade da dimensão conflitual adquire viés de desnaturalização e de quebra da normalização, evidenciando que algo transborda ou transcende um hegemônico que, ancorado em estruturas e processualidades de longo e médio curso, opera no cotidiano. As dinâmicas educacionais associam-se, portanto, a uma “experiência de problematização, que se revela através de *breakdowns*, que constituem rupturas no fluxo cognitivo habitual” (KASTRUP, 2004, p. 8).

Com isso, as mediações coletivas fundamentam uma “cognição [que] inclui a invenção de problemas”, em que o problema e a solução são as “duas faces do processo da aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2004, p. 8). Dito de outro modo, as dinâmicas educacionais efetivam uma processualidade de “invenção de problemas”, uma “experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p. 17), em um contexto transnacional, afro-lusófono e intensamente marcado pela circulação de saberes.

A dinâmica de desnaturalização, de quebra e de invenção pode ser percebida, por exemplo, na forma como essas mulheres percebiam o Brasil, a si próprias e/ou as suas relações com os homens, e em como isso pode ir se modificando, se desnaturalizando e sendo problematizado a partir das experiências no campo.

A própria situação de migrante possibilita e/ou impele a “rupturas no fluxo cognitivo habitual” e a uma “aprendizagem inventiva”, considerando que reitera processos de desenraizamento, inscreve

nas redes das diásporas e impele a uma busca incessante pela inserção em novos contextos. Várias dessas mulheres se frustram e se chocam com o que passam a experienciar no campo, inclusive porque, muitas vezes, as imagens e os imaginários prévios que detêm do Brasil são muito distintos do cotidiano vivenciado em pequenas cidades e não comportam situações de racismo, machismo, sexismo e xenofobia, por exemplo.

Para Simas (2019), a diáspora é lugar de sofrimento e tragédia, evidenciando fragilidades, sensibilidades afloradas, distanciamentos, desenraizamentos e perdas, mas é também lugar de invenção, renovação, recriação, considerando que se trata de lugar de múltiplas encruzilhadas – o que é potencializado no campo universitário-urbano aqui discutido. Desse modo, a cada dia, as estudantes são interpeladas por uma dinâmica paradoxal, que inclui desenraizamento, mas também a necessária busca de re-enraizamento, no local e na origem, desvelando uma contínua interlocução consigo mesma, com o(a) outro(a) e com o mundo.

Cabe lembrar que “a mobilidade migratória é uma prática social que envolve uma íntima interação entre sujeito e o espaço pelo qual circula” (DIAS, 2019, p. 66), não devendo ser percebida, aprioristicamente, como um dado natural, fixo ou formal, pois, ao contrário, pode envolver construções, tensões e implicações sociais em várias dimensões e escalas. O próprio deslocamento de mulheres negras africanas, a pé, nas cidades, por exemplo, pode evidenciar violências e violações de direitos variadas, requerendo práticas que permitam a essas mulheres se proteger e lidar com essas situações, as quais, gerando inseguranças, temores, raivas e frustrações, se tornam problemáticas.

Essas mulheres são continuamente tensionadas, em um cotidiano particularmente intenso, quanto à sua condição e identidade enquanto mulheres, às identidades e às relações entre gêneros. As interlocuções e interpelações ocorrem em um campo marcado pela atuação de movimentos feministas e de gênero com concepções e práticas variadas. A situação se torna mais complexa se entendemos que várias das mulheres no campo – brasileiras e de outros países – mobilizam autoras e teorias feministas de várias vertentes, com interlocuções entre teorias e práticas, entre ações

acadêmicas e atuação política, entre educação formal, não formal e informal e entre saberes codificados e tácitos. Essa complexidade se observa também se percebemos que as mulheres agenciam tradições, relatos e práticas marcadas, também, por vieses e clivagens religiosas, étnicas, nacionais, geracionais, de gênero e ideológicas, dentre outras.

Nesse contexto, algumas situações e conflitos evidenciam como uma parcela das mulheres africanas questiona o que interpretam como vieses feministas ocidentalistas, brancos e homogeneizantes, os quais reproduziriam, mesmo de modo não intencional, preconceitos e discriminações de teor colonialista. Nesse contexto, é perceptível que várias mulheres africanas não se sentem “contempladas” com os “feminismos” existentes, reivindicando e buscando constituir alternativas a esses movimentos.

O campo revela, portanto, encruzilhadas variadas, a dotar de complexidade, intensidade e potência as dinâmicas educacionais. A dúvida, o não saber e a fragilização identitária geram dinâmicas de reavaliação, de percepção renovada e de autorreflexão continuada acerca de si, em confronto e espelho com o outro. Revelam-se, assim, dinâmicas educacionais nas quais se reconstituem as percepções, os sentidos atribuídos e partilhados, as imagens e os imaginários produzidos e mobilizados, as referências acerca de si e do outro. No entanto, avaliamos que essas dinâmicas somente adquirem potência e efetividade educacional quando as mulheres se autoconstituem capazes de agenciar “mediações de experiências coletivas” que permitam falar em espaços de sociabilidade e em redes de proteção.

#### **4 Espaços de sociabilidade e redes de proteção das estudantes africanas no contexto da diáspora**

As dinâmicas educacionais vivenciadas pela comunidade africana, em particular pelas mulheres, constituem um espaço de manutenção, instituição e recriação da sociabilidade e de vínculos afetivos e culturais entre as estudantes de diferentes cursos, vindas de espaços constituídos por uma variedade de etnias, com línguas, estruturas sociais e costumes distintos nos países de CPLP.

A partir de experiências comuns, enquanto mulheres negras africanas no campo universitário-urbano, constituem momentos de aprendizagem mútua e revelam a instituição de um espaço identitário e de redes de proteção, com dinâmicas de sociabilidade, sentidos e intencionalidades partilhadas. Mais do que isso, constituem dinâmicas educacionais, formas sociais e modos de vida pragmática com situações problemáticas singulares e inovadores.

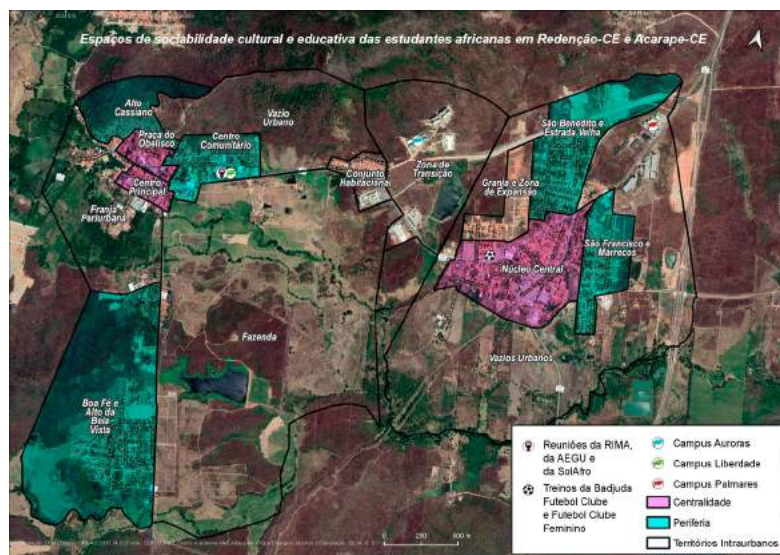
A despeito desse contexto, avaliamos que não existe um ponto de vista homogêneo e/ou único da mulher africana nesse espaço. Mais do que isso, entendemos que reconhecer e buscar suas heterogeneidades, a partir de marcadores sociais da diferença, enquanto mulheres de diferentes etnias, nacionalidades, religiões e trajetórias particulares vividas, as ajuda a desenvolverem conhecimentos alternativos, promovendo o seu empoderamento enquanto um coletivo.

Nesse sentido, elas aproveitam para transpor ou tensionar barreiras estereotipadas que se colocam à raça (negra/africana) e ao gênero (mulher) subalternos, num país como o Brasil, onde as questões de raça e gênero se mostram ainda tão problemáticas. Não é à toa, portanto, que Collins (2019, p. 73) aponta que “pode ser mais correto dizer que existe um ponto de vista coletivo das mulheres negras, caracterizado pelas tensões gerados por respostas diferentes a desafio comuns”. Aqui, talvez caiba dialogar também com Segato (2012, p. 113), que se refere ao “pluralismo histórico no lugar de relativismo cultural, e inter-historicidade em vez de interculturalidade”, nos permitindo incorporar essas categorias para analisar as trajetórias de diferentes agentes [“povos”], inclusive no campo universitário-urbano:

[...] Mais do que um horizonte fixo de cultura, cada povo tece sua história pelo caminho do debate e da deliberação interna, revolvendo entre as brechas de inconsistência de seu próprio discurso cultural, transcendendo seus conflitos internos e elegendo alternativas que já se encontram presentes e que são ativadas pela circulação de ideias provenientes do mundo circundante, em interação e dentro do universo da nação, definida como uma aliança entre povos. (SEGATO, 2012, p. 112-113)

Parece-nos que as mulheres africanas na UNILAB se evidenciam enquanto agentes que estão tecendo uma história própria, com formas associativas como o Coletivo de Mulheres Africanas (CMA), a Rede Internacional de Mulheres Africanas (RIMA), a Associação de Estudantes Guineenses (AEGU), o Badjuda Futebol Clube ou Futebol Clube Feminino e a Solidariedade Africana (SolAfro) (Figura 1).

**Figura 1 – Espaços de sociabilidade cultural e educativa das estudantes africanas**



A Figura 1 evidencia os municípios de Redenção e Acarape, permitindo perceber, em suas manchas urbanas, as centralidades e as periferias intraurbanas, os *campi* da UNILAB e os principais lugares onde ocorrem as atividades associativas das mulheres africanas. As atividades do CMA, da RIMA, da AEGU e da SolAfro ocorrem, em grande medida, no *Campus Liberdade*, embora também sejam realizadas algumas atividades no *Campus Palmares*. As

<sup>5</sup> Integra o arquivo do Grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.

atividades do futebol feminino ocorrem em uma quadra que se situa na área central da cidade, embora, em virtude de imprevistos, possam se deslocar para outros lugares, como a praça principal ou uma quadra no território periférico de São Benedito, ambas em Acarape.

A maioria das discentes reside nos territórios periféricos, principalmente o Centro Comunitário, em Redenção, e em São Benedito, São Francisco ou Marrecos, em Acarape. Todavia, apesar de residirem nas periferias, essas mulheres circulam nas centralidades intraurbanas – o Núcleo Central de Acarape e o Centro Principal e o território da Praça do Obelisco em Redenção – particularmente para comprar mercadorias, acessar equipamentos de saúde e assistência social e participar de atividades de festa, arte, cultura e lazer realizadas em praças públicas, em equipamentos públicos ou privados locais e nos *campi* da universidade.

Nesse contexto, também cabe considerar os meios educativos “informais”, considerando, com Menezes e Santos (2001, s./p.), que a “educação que transcorre em espaços de atividades culturais, com a família, amigos ou grupos de interesse comum” adquire relevância social. Nesse sentido, Collins (2019) nos permite indicar como questões étnicas, religiosas e políticas são importantes para estudantes africanas em situações de diáspora, pois,

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

Não surpreende, portanto, que mulheres africanas em contextos de diáspora, em Redenção e Acarape, se construam em grupos ou coletivos, com características e implicações identitárias, políticas e estéticas significativas. Através de ações e atividades presenciais e virtuais, produzem e difundem conhecimento e constituem vínculos, afetos e identidades que impactam o campo universitário-urbano, inclusive nas redes e fluxos que o atravessam.



Evidencia-se, assim, um processo de reconfiguração de identidades culturais, como indica Stuart Hall (1990, p. 223-224), ou até, de atos de “redescoberta imaginativa”, inscritos na instituição/invenção de formas sociais inovadoras e próprias, que podemos nomear como coletivos de “resistência” das mulheres africanas nesse campo universitário-urbano. Desse modo,

[...] para além de uma epistemologia e de uma ideologia, o feminismo configura uma política de identidades, localizada, cujas ideias, pautas, práticas e auto e hétero representações dependem dos eixos de pertença que convergem em determinadas sujeitas. As mulheres constroem identidades que as unem ou separam nesses cruzamentos, muitas vezes em função das exclusões ou opressões de que são objeto e das formas que estas vão assumindo. Essas identidades não são fixas nem estáveis, não constituem essências, mas estão sujeitas a contextos em constante deslocamento, sendo, por isso, processuais, dinâmicas, instáveis e tensas, determinadas por lógicas contraditórias de definição de identificações e diferenças. (MARTINS, 2018, p. 6)

Essas mulheres emergem, portanto, publicamente, como agentes singulares a serem consideradas acadêmica, política e urbanamente. Importante salientar que, nos países de origem dessas mulheres, instituem-se, também, movimentos de solidariedade, união ou afeto. No caso de Guiné-Bissau, por exemplo, os coletivos de mulheres da mesma faixa etária ou da mesma geração se organizam para confraternizar e dar apoio mútuo em circunstâncias específicas, se denominando de “mandjuandades” (GOMES, 2019).

É possível perguntar, então, se essas tradições associativas – que incluem as *mandjuandades* – fomentam e fundamentam, em algum grau e em algumas de suas dimensões, as dinâmicas associativas de mulheres africanas nesse campo, mesmo de modo não consciente e intencional, mas por influências disposicionais, Tateando e mobilizando experiências vivenciadas, sentidas, percebidas, em algum grau, intuindo o que se reconhece como válido, como relevante – inclusive, ao desvelar dinâmicas associativas perpassadas pelo diálogo entre práticas culturais e a lida pragmática com situações problemáticas, o que inclui a construção de estratégias econômicas viáveis.

Nesse sentido, poderíamos falar em características sociológicas e antropológicas das *mandjuandades*, potencialmente transplantadas, replicadas, recriadas no campo universitário-urbano, em suas dimensões e dinâmicas de construção de afetos, de acolhimento, fortalecimento e proteção, de constituição de vínculos, mas também de referências disposicionais e identitárias.

Aqui, uma intuição remete à dimensão de que os movimentos sociais, no Brasil, denominam de mística, que nos parece muito presente nas *mandjuandades*. Em vários movimentos sociais brasileiros, dentre os que emergem a partir dos anos 1960, as místicas vinculam-se à religião católica, particularmente às matrizes progressistas da Teologia da Libertação. As místicas trazem, para as dinâmicas cotidianas dos movimentos, uma proximidade afetiva, um contexto de solidariedade e união, de acolhimento e apoio que transcende as dimensões mais permeadas por interesses, funcionalidades e materialidades; instituindo e reiterando, assim, vínculos que mobilizam – e mesmo se assentam – em afetos e transcendências.

Assim, inscrevem, nessas formas associativas, uma dinâmica de transcendência, em que as agentes transcendem a si próprias, incorporando algo que vai além de cada individualidade e, ao mesmo tempo, transcendem ou buscam transcender os condicionamentos postos, através da força dos vínculos, dos afetos e das crenças. Desse modo, entendemos que as dinâmicas associativas cotidianas dessas mulheres africanas também constituem sua força e fazem emergir suas potências, através de um compartilhar de afetos e crenças, desvelando uma mística que emerge na própria dinâmica cotidiana e se refaz continuamente.

Uma das experiências associativas é a RIMA, que surge para fortalecer o debate sobre “sororidade” e “mulherismo”. Os conceitos foram socializados e problematizados durante encontros de formação e qualificação de mulheres de diferentes nacionalidades que esta rede promoveu. Segundo o Estatuto<sup>6</sup> da RIMA (2017), se entende que “falar de mulherismo é debruçar sobre mundo da vida de mulheres africanas, suas experiências de resiliência e seus cotidianos diários”.

---

<sup>6</sup> Documento socializado presencialmente com as mulheres que participaram do evento de lançamento da RIMA, em 15 de dezembro de 2017 (UNILAB, 2017).

A rede se preocupa com a luta de mulheres, mas incentiva a participação dos homens nos encontros que acontecem – palestras, rodas e formações – sem fragilizar o protagonismo das mulheres. A ideia da sororidade se alicerça na união entre as mulheres, construindo apoio mútuo rumo ao empoderamento vital de cada uma delas. Nesse sentido,

[...] a sororidade possibilita criar mecanismos de integração entre as mulheres e defesa às agressões e a qualquer forma de violência, além de valorizar a figura feminina, que tem sido tão desvalorizada, e dar suporte umas às outras em todos os aspectos necessários. Nessa tarefa, a rede tem composição masculina, por entender que a luta contra a violência doméstica e afins também é do interesse necessário dos homens. (MONTEIRO; GOMES, 2019, p. 3)

Outro espaço em que também acontecem essas dinâmicas educacionais com solidariedade e sororidade é o dos encontros com Badjuda Futebol Clube, em Acarape, um lugar que concentra um número significativo de mulheres, pensado justamente para fortalecer laços de irmandade, de integração e interação, de combate ao machismo e ao racismo e de acolhimento entre as veteranas e as recém-chegadas “calouras”. Cabe ainda considerar que o futebol, como espaço que estabelece vínculos de amizade, de partilha de experiências e de saberes, foi projetado como um espaço de encontros e reencontros de mulheres para amenizar seus problemas, possibilitando suas autonomias e protagonismos através da ação educativa a partir do esporte.

É importante sublinhar que, historicamente, a sociedade designa à “mulher” papéis secundários, se considerarmos a presença e a reprodução de longa duração do patriarcado. Portanto, quando se pensa em futebol, a sua representação imediata envolve e tende a se restringir aos homens. Isso não difere na realidade africana; porém, para as mulheres africanas que estão na UNILAB, jovens em sua grande maioria, o futebol é um espaço de fortalecimento coletivo, rompendo os preconceitos ou as limitações impostas pela sociedade. Assim, consideram o esporte como um espaço de empoderamento, mostrando para a comunidade e os seus parceiros que esse espaço também pertence às mulheres.

Práticas como essas, quer experimentadas coletivamente em seus bairros ou comunidades no país de origem, quer transmitidas por relatos de outras mulheres guineenses que já tinham um histórico de jogadoras – pessoas com mais experiências ou mais velhas –, ocorrem na forma de momentos de orientação e troca, em rodas, revelando dimensões simbólicas significativas. São considerados um dos momentos mais importantes, com encontros semanais, nos quais se aprende com as experiências, se compartilham conhecimentos ou desabaços e se resolvem ou buscam soluções para problemas cotidianos.

Assim, sendo, os(as) técnicos(as), geralmente, usam práticas pedagógicas para orientar as meninas em campo, traçando táticas e estratégias de jogo, priorizando suas habilidades individuais (quem joga melhor a defesa, lateral, e assim por diante). São pessoas que exigem das equipes um comprometimento nos treinos, disciplina, respeito às demais, cobram trabalho em equipe, sendo considerados(as) líderes de equipe e mediadores(as) de qualquer conflito, dentro e fora do jogo.

É possível perceber, para elas, como o ser mulher em situação de deslocamento as torna mais autônomas, uma vez que “migrar é um processo de aprendizagem por que se envolvem num meio com interação de culturas diferentes”, possibilitando “conviver com diferenças multiculturais”, gerando novos aprendizados, segundo Gomes (2016, p. 49). A autora ainda destaca o rompimento de “paradigmas pré-estabelecidos” pela sociedade, evidenciando como

as mulheres guineenses, na diáspora, dividem as tarefas de casa com homens. Não existe a cozinha para mulher e jogo para homem, tanto as que moram com os primos, amigos, namorados e, principalmente, as que são mães e moram com pais das crianças. (GOMES, 2016, p. 51)

A migração estimulou/estimula mudanças substanciais, revelando adaptações aos novos padrões familiares, em cidades novas, assim como novas interações comunitárias, entre os nossos – considerando-se, aqui, as comunidades africanas no campo – e as comunidades locais das cidades. Essas interações envolvem o acesso à moradia adequada, considerando bairros mais calmos e,

de preferência, próximo aos mercados, farmácias e/ou postos de saúde. Cabe considerar que a moradia significa, nesse contexto de diáspora, muito mais do que um abrigo – é um espaço essencial de proteção de si e dos que compartilham este espaço, os quais, conseqüentemente, são considerados novos familiares de afeto.

Ademais, também vale apontar dificuldades gerais nos primeiros momentos do ingresso no campo, constituindo entraves ou situações problemáticas enfrentadas cotidianamente, tais como a adaptação à vida universitária e ao cotidiano urbano; o enfrentamento diário do racismo, “que provoca preconceitos e discriminações” (GOMES, 2016, p. 41), e do sexismo, considerando inclusive estereótipos criados e alimentados pelas mídias brasileiras sobre o continente africano; o processo burocrático envolvendo documentações referentes ao pedido de auxílio estudantil e à obtenção do visto temporário, anualmente renovado; assim como o “fator climático, social e até alimentício”, como sugere Gomes (2016, p. 42).

Nesse contexto, nas convivências cotidianas nos lugares urbanos, privados e públicos, incluídas as dinâmicas intra e inter residenciais envolvendo residências vizinhas/próximas, se evidenciam processos de auto-organização, em que essas mulheres buscam encontrar/constituir formas ou maneiras de vivenciar as situações cotidianas. Assim, as dificuldades encontradas, particularmente nos processos de adaptação durante as primeiras semanas no Brasil, no Maciço de Baturité, caracterizam-se como situações e momentos de muito aprendizado e trocas entre nacionalidades, envolvendo agentes da UNILAB e das comunidades locais, incluídas pessoas oriundas de diferentes municípios ou estados brasileiros.

Assim, a despeito de estar longe da casa, novas redes de proteção e amizade são construídas: se constrói uma nova família de amigos, que é considerado um grande ganho. E esse ganho se dá em detrimento do afastamento dos verdadeiros familiares, que aguardam a volta de suas filhas e filhos ao país de origem. (GOMES, 2016, p. 40)

Essas novas redes de familiares, de comunidades e de diásporas se dão a partir de elementos facilitadores no processo de adaptação. Um deles é a língua, apesar de suas variáveis; outro

são as práticas religiosas, isto é, as vivências das religiosidades ou espiritualidades, permitindo maior contato e acolhimento com as pessoas, gerando apoio social e reforçando o sentimento de segurança nas cidades; um terceiro, não obrigatoriamente vinculado a componentes religiosos, envolve as questões místicas.

## 5 Considerações finais

A UNILAB democratiza o acesso à Educação Superior, com o ingresso e a permanência de estudantes originários de famílias não proprietárias de terra e de capital, historicamente subalternizadas, sejam de brasileiros, africanos e timorenses. Sua implantação institui um espaço afro-lusófono, marcado por fluxos e pela circulação de saberes (NASCIMENTO, 2020, p. 75), com uma dimensão transnacional, onde grande parcela dos agentes são “migrantes portadores de saberes que não são abandonados nos locais de destino e que são reconstruídos, constituindo elaborações explicativas das existências desses sujeitos” (NASCIMENTO, 2020, p. 86).

Diante disso, podemos falar em um campo universitário-urbano atravessado por estruturas e processualidades hegemônicas, de média e de longa duração, revelando uma espessura geo-histórica (BRAUDEL, 1965) e “espessuras processuais” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58-59).

Ao mesmo tempo, no campo se evidenciam, emergem e se reproduzem linhas de fuga, tensões e devires emergentes (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Através de mediações coletivas e formas associativas diversas, que incluem redes familiares e/ou de afeto e solidariedade, as mulheres africanas em diáspora conformam maneiras de lidar cotidianamente com o racismo, o machismo, o sexismo e a xenofobia no interior do Ceará. Constituem, então, lugares e protagonismos significativos, em que se inscrevem dinâmicas e vetores educacionais potentes, capazes de afetar dimensões identitárias acadêmicas, de gênero, de raça e de nacionalidade.

Revela-se um campo marcado por vetores teórico-empírico educacionais singulares, com dinâmicas e formas educacionais que podem, inclusive, ser incorporadas à educação formal, na universidade e nas escolas da Educação Básica, impactando referências

epistemológicas, estéticas, teóricas e empíricas, conteúdos e dinâmicas curriculares e metodologias de ensino e aprendizagem. Porém, a análise revela que essa dinâmica educacional requer “mediações coletivas” e formas associativas, as quais permitem às mulheres interpretar e lidar pragmaticamente com as situações problemáticas cotidianamente experienciadas.

As encruzilhadas revelam aqui suas potências, ancorando dúvidas, incertezas, inquietações e temores, evidenciando lugares de trânsito, de interlocução, de trocas. É nas encruzilhadas, com suas urgências, incertezas e espaços de possíveis, ao lidar com situações que emergem como problemáticas, que as mulheres constituem mediações coletivas e efetivam dinâmicas educacionais relevantes.

Cabe falar em uma educação das experiências cotidianas, assentada nas interpelações reiteradas, em que as agentes constituem interpretações coletivas e maneiras de lidar com situações problemáticas, em contextos atravessados por encruzilhadas múltiplas e por uma dimensão conflitual persistente. Nesse campo, vão intuindo e criando o que podemos nomear como uma educação dos convívios, dos afetos e dos vínculos, com formas sociais, místicas, performances e estéticas singulares.

Igualmente, cabe falar em uma educação do desenraizamento, da perda, da incerteza, do não saber, do inacabamento e da abertura, evidenciando interações com o outro que impelem a criação, reativação e incorporação de patrimônios disposicionais/culturais variados: uma educação, portanto, dos espelhos múltiplos, envolvendo tensões entre o próprio e a alteridade, a unidade e a diferença, e que envolve o pluralismo histórico e a inter-historicidade, situada entre a constituição de identidades coletivas e a preservação das individualidades. Uma educação, pois, que se situa entre a classificação que normatiza, regula e controla, e a liberdade, mesmo latente e intencionada, entre o hegemônico que busca se impor, a cada momento e situação, e o subalterno que o extrapola e tensiona.

Cabe falar, também, em uma educação da esperança, do sonho e da utopia, que, aos poucos, coexiste com o desencanto e a perda, evidenciando contradições que impactam racionalidades, práticas

e afetos, inclusive com a emergência, em algum grau, da “universidade como engodo”.<sup>7</sup>

Para várias dessas mulheres, o ingresso na UNILAB e a vinda para o Brasil podem ser experienciadas como a inscrição em novas fronteiras, a expansão ou a transcendência destas – sejam formais/informais, materiais/simbólicas, estéticas, políticas, epistemológicas etc. Contudo, essa inscrição, esse acesso ou essa transcendência de fronteiras, aos poucos, é atravessada pelo que podemos nomear como emergência gradual de “severos regimes de fronteiras” (DIAS, 2019, p. 66), vinculados à neocolonialidade e ao capitalismo, e, nesses, ao fortalecimento de vetores neoconservadores e neofascistas na sociedade brasileira nos últimos anos.

A emergência de “severos regimes de fronteiras” (DIAS, 2019, p. 66) requer dessas mulheres uma lida que envolve disposições, práticas e negociações variadas. Nesse contexto, é possível falar em “microrresistências criativas” (DIAS, 2019, p. 72), capazes de tensionar e até “transformar o próprio regime de fronteiras” (DIAS, 2019, p. 72). Aqui, as práticas cotidianas, mobilizando mediações coletivas e inscritas em formas sociais próprias, permitem a essas mulheres, em certo grau, efetivarem uma reapropriação material, disposicional e simbólica de espaços que compõem o campo, dotando-os de outros usos, acessos e regulações, ressignificando-os e refuncionalizando-os, mesmo de modo parcial, descontinuado, fragmentário e minoritário.

Estão em jogo processos e dinâmicas que potencialmente remetem à reconstituição das identidades de gênero lusófonas e africanas dessas mulheres. Isso ocorre de modo próprio, cabendo considerar o que as nigerianas Ifi Amadiume (1987) e Oyèrónké Oyewùmí (2016) evidenciam ao criticar a categoria “gênero” a partir da ideia de certa universalidade, e remetendo, também, ao que Chandra Talpade Mohanty (*apud* BARRAGÁN *et al.*, 2016, p. 101) critica como sendo “o uso de uma categoria homogênea de ‘mulher’”, que reduziria “as mulheres à sua condição de gênero de maneira a-histórica, ignorando outros fatores determinantes de sua identidade, como classe e etnicidade”.

---

7 Expressão utilizada por um professor da UNILAB, de origem africana, em um evento público, para expressar seu desencantamento com certas dinâmicas e situações institucionais.



Essas críticas são ao menos intuídas por algumas dessas mulheres africanas, revelando e até mesmo considerando contradições e paradoxos aqui não discutidos, potencialidades associadas ao que Mohanty (*apud* BARRAGÁN *et al.*, 2016, p. 101) nomeia como um “feminismo transcultural a partir de uma solidariedade feminista não colonizadora, não imperialista e não racista”.

## REFERÊNCIAS

AMADIUME, Ifi. **Male Daughters, Female Husbands**: Gender and Sex in an African Society. London; New Jersey: Zed Books. 1987.

BARRAGÁN, Margarida Aguinaga *et al.* Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. *In*: DINGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge. **Descolonizar o imaginário**: debates sobre o pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Elefante, 2016. p. 89-120.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. *In*: MORTENSEN, David C. **Teoria da comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137.

BRAUDEL, Ferdinand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista da História**, São Paulo, SP, v. 30, n. 16, p. 261-294, 1965.

CEFAÍ, Daniel. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 4, p. 11-48, 2009.

CEFAÍ, Daniel. Públicos, problemas públicos, arenas públicas: o que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, SP, v. 36, n. 1, p. 187-213, 2017.

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

DIANI, Mario; BISON, Ivano. Organizations, coalitions, and movements. **Theory and Society**, v. 33, p. 281-309, 2004.

DIAS, Gustavo. Mobilidade migratória: uma leitura crítica para além de metáforas hidráulicas. **REMHU**, Brasília, DF, v. 27, n. 57, p. 61-78, dez. 2019.

FERRÃO, João. Inovar para desenvolver: o conceito de gestão de trajetórias territoriais de inovação. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 3, n. 4, p. 17-26, mar. 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOHN, Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Peti Mama. **Mulheres em Associação na Guiné-Bissau:** gênero e poder em Bobock e Bontche. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Ceará; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2019.

GOMES, Peti Mama. **Ser mulher africana e estudante no contexto de diáspora:** alguns aspectos do cotidiano de estudantes guineenses no maciço de Baturité-CE. Monografia (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.

HALL, Stuart. Cultural Identity and Diaspora. In: RUTHERFORD, J. (org.). **Identity:** Community, Culture, Difference. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LANÇAMENTO da Rede Internacional de Mulheres Africanas acontece hoje (15). **Portal da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**, Notícias, 2017. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2017/12/15/lancamento-da-rede-internacional-de-mulheres-africanas-acontece-hoje-15/> . Acesso em: 1 maio 2020.

MACHADO, Eduardo Gomes; LIMA, Erlanio Ferreira; FURTADO, Osvaldo Vaz. Urbanização e os desafios à política urbana em pequenas cidades: o caso de Redenção, Ceará, no contexto de implantação da UNILAB. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 1, p. 43-63, 2017.

MACHADO, Eduardo Gomes *et al.* Cidades, juventudes e conflitos urbanos: questões teórico-empíricas a partir de Redenção e Acarape. **Estudos de Sociologia**, Recife, PE, v. 1, p. 139-172, 2019.

MARTINS, Catarina. O lugar do “afro”: feminismos negros vs feminismos africanos. **Feminismos**, Salvador, BA, v. 6, n. 2, p. 4-18, maio-ago. 2018.

MENEZES, Ebeneker Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Educação informal**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/educacao-informal/>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do “agonismo”. **Lua Nova**, São Paulo, SP, n. 92, p. 13-43, maio/ago. 2014.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé; GOMES, Peti Mama. *As intersecções: raça, gênero, classe, sexualidades*. In: Semana da Antropologia DAN/PPGAS UFRN. **Publicação Coletiva**. Natal: UFRN, 2019. p. 30-37. Disponível em: [https://revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2019/08/especial\\_barbante\\_agosto2019.pdf](https://revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2019/08/especial_barbante_agosto2019.pdf). Acesso em: 1 maio 2020.

MOURÃO, Daniele Ellery; ABRANTES, Carla Suzana Além. Estudantes Africanos dos PALOP em Redenção, Ceará, Brasil: Representações, Identidades e Poder. **Mediações**, Londrina, PR, v. 25, n. 1, p. 64-81, jan.-abr. 2020.

NASCIMENTO, Ricardo Carvalho. Entre pernas e possessões: encruzilhadas da umbanda e da capoeira nos espaços circulares afro-lusófonos. **Revista Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 48, p. 66-89, 2020.

NASCIMENTO, Flávio Rodrigues; SOUZA, Marcos José Nogueira; CRUZ, Maria Luiza Brito da. Diagnóstico Socioeconômico da Área de Proteção Ambiental da Serra de Baturité – Ceará. **RA’EGA**, Curitiba, PR, n. 20, p. 19-33, 2010.

OYEWUMI, Oyèrónké. **What Gender is Motherhood?** Changing Yoruba Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity. New York: Macmillan, 2016.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

RUFINO JÚNIOR, Luiz Rufino. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO JÚNIOR, Luiz Rufino; SIMAS, Luiz Antônio. Entrevista concedida a Leonardo Nascimento. **Suplemento Pernambuco**, Entrevistas, 2018. Disponível em: <https://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/2111-entrevista-luiz-rufino-e-luiz-antonio-simas.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131, 2012.

