



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



JOÃO PAULO LOPES DOS SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA
DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO
SUPERIOR**

Vitória da Conquista – BA
2018

JOÃO PAULO LOPES DOS SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA
DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículos e Práticas Educacionais
Orientadora: Professora Dr.^a Núbia Regina Moreira

Vitória da Conquista – BA
2018

S236p

Santos, João Paulo Lopes dos.

Práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de Mulheres negras no ensino superior. / João Paulo Lopes dos Santos, 2018. 239f

Orientador (a): Dr.^a Nubia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 208 - 222.

1. Ensino superior. 2. Mulher negra universitária. 3. Práticas curriculares. 4. Escolarização – Trajetória. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. T. III

CDD: 378.981

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

JOÃO PAULO LOPES DOS SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA
DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação em 27 de fevereiro de 2018.
Protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa - CAAE: 67551717.5.0000.5578

Vitória da Conquista-Ba, 27 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Núbia Regina Moreira – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof.^a Dr.^a Claudia Miranda – Membro titular externa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Nilma Margarida de Castro Crusoé – Membro titular interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Às estudantes negras, protagonistas desse estudo. E a todas as mulheres negras que se assumem enquanto tais. A elas, todo o meu respeito e consideração.

AGRADECIMENTOS

Entrar no mestrado não foi fácil. Jamais poderia percorrer esse caminho sozinho. As lutas e tantas batalhas enfrentadas só foram vencidas porque ao meu lado estiveram pessoas que, desmedidamente, me sustentaram e contribuíram para que hoje eu pudesse escrever essas insuficientes linhas de gratidão.

Uma dessas pessoas, Divina! Nunca vi sua personificação, mas sempre sinto sua presença e seu poder recair sobre minhas esperanças, Deus! Os seus mistérios, Senhor, jamais poderão ser explicados, apenas vivenciados.

A Núbia Regina Moreira, minha orientadora, amiga, que me conduziu pelos árduos caminhos do conhecimento, sempre com competência ímpar, ética e razão. Agradeço-te pelo meu crescimento intelectual, por compartilhar tantos saberes e pensamentos, por me orientar na construção subjetiva de um homem novo, de um outro eu.

Aos/às professores/as do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialmente: Claudio Nunes, Denise Brito, Ester Figueiredo, Leila Mororó, Luiz Artur Cestari, Nilma Crusoé, Maria Cristina e tantos/as outros/as que visitaram nossa sala de aula para contribuir com a nossa formação.

De forma bastante especial, agradeço minha família, minha mãe que tanto amo, meu pai. Eles são a causa da minha luta, o estímulo que me guia a ocupar o meu espaço no espaço dos possíveis. Amo vocês, imensuravelmente!

Gratidão aos/as meus/minhas colegas e amigos/as do Mestrado. Foram tantas horas marcantes de pura comunhão de saberes, entendimentos, solidariedades. Inesquecíveis vocês! E aqueles/as amigos/as que encontrei nesse universo acadêmico e alhures: Rosemeire Amaral, Dominick do Carmo, Prof.º Jornandes Correia, Erivan Coqueiro e Fabiana Lima. Agradeço aos/às servidores/as do PPGED, da Secretaria Geral de Cursos da UESB, e dos colegiados que visitei. Todos/as sempre solícitos/as.

Enorme gratidão às estudantes negras dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia que, pacientemente, me concederam um pouco de suas narrativas para que eu pudesse pintar na tela desse estudo as suas trajetórias.

À inesquecível e saudosa amiga Emília Barbosa. Você que tanto disse que eu era capaz diante da minha própria descrença, agora que fui realmente capaz,

você não está aqui para que eu pudesse te agradecer pessoalmente. Que o universo lhe transmita, onde quer que esteja, a minha eterna gratidão.

Gratidão às professoras que integraram a Banca Examinadora: Claudia Miranda e Nilma Crusoé, sobretudo pela atenção e carinho ao ler meu texto e pelas valiosas contribuições que enriqueceram o mesmo.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão do apoio financeiro, o qual foi imprescindível para a conclusão dessa pesquisa.

Ao universo, com toda sua força, meus reconhecimentos!

As mulheres negras [...] ainda que invisibilizadas, atuando num contexto de racismo e sexismo, se colocam à disposição da sociedade brasileira com a qualificação e a autoridade de quem tem séculos de lutas, de pensamento e discussão a serviço de uma ação de transformação da sociedade (NOVA; SANTOS, 2013, p. 36).

RESUMO

A presente dissertação intitulada “Práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior” tem por objetivo analisar como o currículo praticado intervém no itinerário de escolarização dessas estudantes. Para isso, tomamos como objeto de estudo a mulher negra e sua relação com o campo universitário, bem como as nuances que permeiam sua trajetória escolar. Nesse sentido, mobilizamos a concepção de trajetória sob a égide do pensamento *bourdieusiano* que a concebe como sendo uma construção que perpassa pelas teorias de campo e *habitus* numa perspectiva relacional; uma perene apropriação de posições assimétricas capazes de criar e transformar a realidade dos sujeitos (BOURDIEU, 1989). Para esse entendimento, potencializamos as reflexões sobre as questões de raça, gênero e classe social, e como essa interseccionalidade se inscreve no currículo, que, no entanto, tem servido de instrumento capaz de estruturar a escolarização dos indivíduos (SACRISTÁN, 2013). Destarte, analisamos o diálogo complexificado de cada sujeito com o mundo e consigo mesmo, cujas experiências educacionais se conectam às próprias biografias (LOPES, 2011). O estudo focalizou a trajetória de quatro alunas negras dos últimos períodos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB *campus* de Vitória da Conquista. Os dados, orientados por critérios qualitativos, foram produzidos mediante a técnica da entrevista semiestruturada, e buscou evidenciar as significâncias das vivências individuais e coletivas das pesquisadas. Os resultados apontaram que as práticas curriculares, em muitos casos, abrem caminhos para um movimento excludente, o que contribui para que as alunas negras se sintam pré-julgadas. A forma como alguns professores abordam temas controversos ou não, pode, de certo modo, restringir o campo de atuação e socialização do conhecimento dessas estudantes, descaracterizando, muitas vezes, as adversidades ao invés de promovê-las.

Palavras-chave: Ensino Superior. Escolarização. Mulher negra. Práticas curriculares. Trajetória.

ABSTRACT

The present dissertation entitled "Curricular practices and their impacts on the schooling trajectory of black women in higher education" aims to analyze how the practiced curriculum intervenes in the itinerary of those students' schooling. For that, we have taken as study object the black woman and her relationship with the university field, as well as the nuances that permeate her school trajectory. In that sense, we mobilized the concept of trajectory under the aegis of *Bourdieuian* thought that conceives it as a construction that pass through field and *habitus* theories in a relational perspective; a perennial appropriation of asymmetrical positions capable of creating and transforming the subjects reality of the subjects (BOURDIEU, 1989). To that understanding, we have potentialized the reflections on the issues of race, gender and social class, and how this intersectionality inscribed itself in the curriculum, which, however, has served as instrument capable of structuring the individuals schooling (SACRISTAN, 2013). Thus, we have analyze the complexalized dialogue of each subject with the world and with himself, whose educational experiences connect themselves to his own biographies (LOPES, 2011). The study has focused on the trajectory of four black students from the last periods of the graduation courses in Social Sciences and Philosophy of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB *campus* of Vitória da Conquista. The data, guided by qualitative criteria, were produced through the semistructured interview technique, and sought to evidence the significance of the individual and collective experiences of those surveyed. The results pointed out that curricular practices, in many cases, open the way to an excluding movement, which contributes to the black students feeling pre-judged. The way how some teachers approach controversial themes or not, it can, in a way, restrict the field of action and socialization of the knowledge of those students, often mischaracterizing adversities instead of promoting them.

Keywords: Higher Education. Schooling. Black woman. Curricular practices. Trajectory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Região Sudoeste (Localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).....	42
Figura 2. Vista parcial da cidade de Vitória da Conquista e localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.....	43
Figura 3. Instalações da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB na década de 80.....	45
Figura 4. Extensão dos espaços da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	47
Figura 5. Fases que sucederam para a produção dos dados.....	50
Gráfico 1. Bolsistas por raça	98
Gráfico 2. Vagas ofertadas através do SISU.....	103
Gráfico 3. Número de inscritos no SISU.....	104
Gráfico 4. Percentual de bolsas-ano por sexo e grande área de conhecimento em 2014	129
Gráfico 5. Proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo/raça e faixa de anos de estudo – Brasil, 1995 a 2015.....	154
Gráfico 6. Rendimento médio mensal no trabalho principal da população ocupada de 16 anos ou mais de idade, por sexo e cor/raça – Brasil, 1995 a 2015	178
Quadro 1. Tema: Motivação	58
Quadro 2. Tema: Relação com o curso e o espaço acadêmico	59
Quadro 3. Tema: Práticas Curriculares	60
Quadro 4. Tema: Obstáculos.....	62
Quadro 5. Tema: Relações sociais.....	63
Quadro 6. Políticas de promoção e reparação já praticadas no mundo antes do surgimento da expressão “Ação Afirmativa” nos Estados Unidos	83
Quadro 7. Políticas no campo educacional com viés racial.....	95
Quadro 8. Perfil das unidades de investigação	168
Tabela 1. Cenário da expansão universitária.....	100

Tabela 2. Distribuição percentual da população feminina ocupada em 2015 com 16 anos ou mais de idade, por cor/raça, segundo posição na ocupação..... 177

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DFCH	Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
DOE	Diário Oficial do Estado
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
FAMESF	Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco
FAPEX	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
GRH	Gerência de Recursos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBP	Programa Bolsa Permanência
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PQ	Produtividade em Pesquisa

PRAE	Programa de Assistência Estudantil
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SGE	Secretaria Geral de Cursos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISO	Universidade de Sorocaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS DA PESQUISA: DILIGÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
1.1 – Trajetórias de vida como caminhos possíveis na investigação científica	29
1.2 – Propriedades metodológicas da pesquisa	34
1.3 – Estratégia para a realização da pesquisa	39
1.4 – Campo empírico da pesquisa	40
1.4.1 – <i>Qualificando a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</i>	42
1.5 – Unidades de investigação	48
1.6 – O processo de construção dos dados	49
1.6.1 – <i>Primeira fase</i>	50
1.6.2 – <i>Segunda fase</i>	54
1.7 – Organização e análise do conteúdo de dados que anteriormente se definiram como significativos para a pesquisa	57
CAPÍTULO II – POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR E AÇÃO AFIRMATIVA	66
2.1 – Perspectiva histórica do Ensino Superior brasileiro	72
2.2 – Políticas de Ação Afirmativa e o embate contra a discriminação racial.....	79
2.2.1 – <i>Encadeamento histórico da evolução das Ações Afirmativas no contexto brasileiro</i>	81
2.2.2 – <i>Análise comparativa das políticas de Ação Afirmativa nos Governos FHC e Lula</i>	89
2.2.3 – <i>Implementação da Lei nº 12.711 ou “Lei de Cotas”</i>	104
CAPÍTULO III – MULHER NEGRA UNIVERSITÁRIA E O CURRÍCULO PRATICADO	111
3.1 Reflexões sumárias inerentes às pesquisas e produções científicas que tomam a mulher negra universitária como objeto de estudo empírico	112
3.2 – Gênero, classe e raça: itinerário interseccional para o estudo de mulheres negras no Ensino Superior	135
3.2.1 – <i>Estudo de gênero, raça e classe: categorias entrelaçadas intrínsecas ao estudo de mulher negra no Ensino Superior</i>	137
3.2.2 – <i>Contribuições outras que permitem compreender a formação da subjetividade da mulher negra enquanto sujeito político</i>	151
3.3 – Currículo praticado: aspectos empíricos que se relacionam ao estudo da mulher negra universitária	159

CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA DE SUBJETIVAÇÃO DA MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓPTICA DAS NARRATIVAS DAS ESTUDANTES DA UESB	167
4.1 – Breve apresentação das mulheres negras que compuseram nosso universo de estudo: origem familiar e social	167
4.2 – Motivação: força propulsora na busca por novos horizontes.....	170
4.2.1 – <i>Família X Escola: a dinâmica de dois mercados</i>	179
4.3 – A relação com o curso e o espaço acadêmico	182
4.4 – Práticas curriculares e suas influências no processo de escolarização de mulheres negras.....	188
4.5 – Obstáculos que se interpõem no ingresso ao Ensino Superior	194
4.6 – Relações sociais: o contexto fora da universidade.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	222
APÊNDICE B – Guião da entrevista de grupo	225
APÊNDICE C – Guião da entrevista semiestruturada.....	228
APÊNDICE D – Quadro geral do levantamento de pesquisas mais recentes relacionadas ao processo de escolarização da mulher negra no Ensino Superior .	230
APÊNDICE E – Questionário socioeconômico.....	232
ANEXO A – Resolução Consepe nº 37/2008.....	234
ANEXO B – Fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais	239
ANEXO C – Fluxograma do curso de Licenciatura em Filosofia	241

INTRODUÇÃO

Estudar as trajetórias de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior me¹ fez experienciar, a princípio, estímulos que me conduziram para um campo de estudo inimaginável em tempos de outrora, em razão de minha condição de homem e branco. Uma vez desbravando esse território estrangeiro, me deparei com desafios e interesses que permeavam as minhas idas e vindas. Esse movimento de ir e vir jamais proporcionou os mesmos encontros no campo empírico de investigação.

Assim, considerando a trajetória de escolarização de mulheres negras enquanto tela na qual se forja a presente pesquisa, faz-se fundamental evidenciar o objetivo central que conduziu todo o processo de investigação: analisar como as práticas curriculares impactam a trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior. A partir de então, foi possível construir caminhos dicotômicos, porém conexos, os quais permitiram investigar que práticas curriculares impactam as trajetórias de permanência e/ou desistência de mulheres negras; bem como evidenciar as suas experiências no campo universitário, descrevendo os desafios, os limites, e os mecanismos que possibilitaram a inserção das mesmas no Ensino Superior; e ainda, compreender a influência das práticas curriculares no desempenho escolar dessas mulheres.

O estímulo dominante que permitiu eleger o objeto desse estudo surgiu a partir da minha inserção no Curso de Especialização *Latu Sensu* em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB em 2013, e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas – GEPPE, vinculado ao mesmo Programa. Nesse período, a minha pesquisa atendia às questões da violência escolar como manifestação influenciada por diversos aspectos e distinções sociais, sem, contudo, proporcionar a percepção, nesse contexto, das questões raciais que, indubitavelmente, geram outro tipo de violência: a simbólica.

No entanto, no curso de Especialização fui orientado pela professora Dr.^a Núbia Regina Moreira, socióloga, negra, cujos trabalhos e pesquisas se voltam ao estudo da mulher negra e do desenvolvimento do movimento feminista negro no

¹ Especificamente nesta seção, utilizamos o verbo na primeira pessoa do singular por se tratar de relatos específicos intrínsecos ao pesquisador.

Brasil. Desde então, tive contato com os seus estudos e percebi, através de sua obra “A organização das feministas negras no Brasil”, o seu esforço em apresentar as condições sociais, os motivos e os pré-julgamentos que converteram a cor da epiderme em marca de subalternização. O contato mais próximo com a professora Núbia e com sua trajetória de vida me instigou a conhecer outras trajetórias de mulheres negras que buscaram, por meio da educação, se contrapor à rigidez ideológica e social em seus respectivos momentos históricos, e assumir uma posição notável na sociedade. A seguir apresento algumas dessas trajetórias que, de uma forma ou outra, incutiram em mim razões para prosseguir com o estudo:

Maria Firmino dos Reis



1825 - 1917

Escritora e educadora Maranhense, Maria Firmino nasceu em 11 de outubro de 1825 na Ilha de São Luís. Mulher negra, provavelmente filha de uma portuguesa com um escravo africano, era autodidata. Cruzou as barreiras sociais de seu tempo, as quais excluía as mulheres do mundo letrado. Em 1847 foi aprovada em concurso público para lecionar primeiras letras, desse modo, se tornou a primeira professora efetiva a compor o quadro

oficial do magistério maranhense, atividade que exercera até o ano de 1881(ZIN, 2016).

Em 1880, logo após a sua aposentadoria, funda, aos 55 anos, a primeira escola mista e gratuita do país, atendendo aos filhos de lavradores e de proprietários de terras na região. Maria Firmino também foi a primeira mulher negra a escrever um romance no Brasil: *Úrsula*, publicado em 1859. A obra aborda a problemática da servidão por meio da compreensão do negro. Também escrevia para Jornais, a exemplo do *Chrysalida*, um periódico que incentivava a educação para as mulheres (ZIN, 2016).

Antonieta de Barros



1901 - 1952

Filha de ex-escrava (Foto: Portal G1/2017)², nasceu em Florianópolis no Estado de Santa Catarina. Ingressou na Escola Normal Catarinense aos 17 anos, concluindo seu curso em 1921. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa e Literatura, exercendo o magistério na maior parte de sua vida. Em 1934 foi eleita para o legislativo, tornando-se a primeira deputada estadual negra do país e a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Câmara

Estadual dos Deputados de Santa Catarina.

Primeira mulher e negra (Foto: CEERT/2017)³ a concluir o curso de graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná, em 1945. A ocasião da sua formatura engendrou muito interesse e curiosidade na sociedade curitibana, uma vez que Enedina conseguiu quebrar paradigmas e ultrapassar os espaços hegemonicamente dominados pelos homens e brancos, tornando-se assim a primeira engenheira negra do Brasil (SANTANA, 2013).

Enedina Alves Marques



1913 - 1981

² Portal G1. Disponível em < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/a-historia-da-deputada-filha-de-ex-escrava-que-inspira-ativistas-negras-no-brasil.html> > Acesso em: 02 nov. 2017.

³ CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Disponível em: < <http://www.ceert.org.br/noticias/direitoshumanos/7106/enedinaalvesmarquesaprimeiraengenheiranegradoBrasil1913198> >. Acesso em: 02 nov. 2017.

Nilma Lino Gomes



Nascida em 13 de março de 1961 em Belo Horizonte – Minas Gerais, Nilma Lino Gomes se graduou em Pedagogia em 1988 pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Prosseguiu com seus estudos em nível de mestrado e doutorado. Ao assumir a direção da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no ano de 2013, Nilma se tornou a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade federal (Plataforma

Lattes – CNPq, 2017).

Esteve à frente também da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN entre os anos de 2004 e 2006. E a partir de 2010 integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em que participou da comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros (Plataforma Lattes – CNPq, 2017). Foi Ministra das mulheres, da igualdade racial e dos direitos humanos do Brasil entre os anos de 2015 e 2016, e Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil entre 1º de janeiro a 2 de outubro de 2015.

Primeira negra brasileira a se doutorar em física pela *University of Manchester Institute of Science and Technology* no Reino Unido; atualmente faz parte do quadro oficial de docentes do Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA.

Sonia pretendia ser engenheira, porém se graduou em Licenciatura em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos em 1979. Fez mestrado em Física Aplicada pelo Instituto de Física e Química de São Carlos - Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Materiais Eletrônicos – *The University Of Manchester Institute Of Science And Technology* (1989).

Sonia Guimarães



Segundo Sonia, é preciso estudo e dedicação para contornar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras no mercado de trabalho, “elas têm que estudar, se especializar, se tornar altamente qualificadas, pois, por serem negras, tudo será muito difícil, portanto, têm que ser as melhores” (GUIMARÃES, 2017, [on line]).⁴

O conhecimento dessas trajetórias foi significativo, dado que a trajetória fez-se canal condutor do presente estudo, o que oportunizou subsídios para a compreensão da forma como as disposições foram absorvidas e resignificadas (MOREIRA, 2013) pelas unidades de investigação que compõem esta pesquisa.

Assim, o conjunto de motivações que experimentei me fez enveredar para o campo do estudo de mulheres negras, e se consolidou no momento em que me deparei com estatísticas que corroboram um cenário no qual persistem as dessemelhanças sociais pautadas sobre os marcadores raça e gênero, como também na percepção de que a escola não aborda as lutas, os esforços e os progressos das mulheres, das pessoas não brancas e, sobretudo, das mulheres negras.

Esse fator me permitiu entender a idealização da educação que aureolava o espaço escolar, uma educação que tem por função, enquadrar, ajustar e controlar socialmente os sujeitos, cabendo à instituição de ensino, através do currículo praticado, inculcar nos indivíduos os ideários sociais e culturais provenientes da classe dominante, da elite (BERNSTEIN, 1990). Abstratamente, eu estava presenciando um axioma que não estava presente somente na escola, mas também na universidade. Entendi agora que, de modo perceptível, a “educação é, obviamente, a agência primária de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1990, p. 219).

Isso posto, despontou-se, em meio ao processo de sistematização dos pensamentos e reflexões acerca da mulher negra e sua relação com a educação, o zelo pela problemática que me guiou no estudo da trajetória de mulheres negras no campo universitário mediante suas narrativas.

Em outros termos, isso sugere considerar a educação como um microcosmo em que é forjada a dinâmica social, e desta dinâmica resulta o tipo de relação concretizada com a família, com educadores e demais agentes pertencentes a este ciclo de causalidades. Contudo, é importante observar as oportunidades

⁴ Disponível em: < <http://mulheresnaciencia-mc.blogspot.com.br/2013/02/sonia-guimaraes.html>>. Acesso em: 30 out. 2017.

econômicas, culturais e históricas que permitem acesso ao capital cultural, o qual situa o sujeito frente ao objeto de estudo (AMADO, 2013).

Nesse sentido, entendo a educação como mecanismo da ordem social, e como tal, está impregnada por contrassensos, tendo em vista que os princípios ideológicos que nela residem precisam ser considerados como elementos paradoxais indissociáveis. Assim, “as ideologias devem a sua estrutura e as suas funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 13), sobretudo no espaço educacional.

Esse trabalho, em vista disso, consiste num objeto de análise de perspectiva política quanto às práticas curriculares e às questões de raça e gênero, que se movem pelas experiências reais que brotam nos mais diversos feitos de exclusão, de invisibilidade, desigualdade, preconceitos e violência no caminho da escolarização da população negra, notadamente da mulher negra.

Ela, por isso, é evidenciada nesse estudo como sujeito político e conceitual, que ao ser complexificada subsidia provocações teórico-metodológicas que abrem caminhos para pensar gênero e raça como estruturantes, como marcadores de distinções sociais existentes no percurso histórico dessa mulher, e que, não obstante, está continuamente permeado por socializações generificadas e racializadas incumbidas de inquiri-la, reiteradamente, enquanto sujeito presente no jogo relacional de poder e dominação.

Nessa esteira, a questão do gênero passou a ser vinculado à concepção de raça e de classe social. Teve sua origem na militância feminista que lutava pelo reconhecimento e aniquilamento das desigualdades entre homens e mulheres (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Oliveira (2006),

Gênero não é sinônimo dos sexos masculino e feminino, mas uma categoria teórica correspondente ao conjunto de significados, símbolos e atributos que cada sociedade constrói, mediante sua história, para caracterizar e diferenciar cada um dos sexos. As diferenças biológicas entre homens e mulheres, assim como os papéis adequados a eles e a elas, são percebidos e interpretados segundo as construções de gênero de cada sociedade (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Portanto ser homem ou mulher, e fazer parte do gênero masculino ou feminino, significa perfazer uma identidade contrária à do sexo que não lhe é intrínseco, afastando-se dele ou refutando-o. Desse modo, o sistema social vai

definindo e padronizando a concepção de feminino e masculino, como também, as ligações entre eles e o meio social.

Já o conceito de raça, para além daquele atrelado às características físicas (negro, pardo, branco, amarelo) estreitamente relacionadas às relações de poder que contrapõe o homem branco europeu àqueles colonizados por ele (SILVA, 2016), diz respeito a uma categorização construída socialmente baseada na supervalorização de características e condutas de um determinado grupo em detrimento de outros (GUIMARÃES, 1999).

Considerando essas nuances, e agregando a elas a categoria classe social, fez-se preponderante o uso da trajetória como referencial analítico da pesquisa, desenvolvido sob a luz dos pensamentos potencializados por Pierre Bourdieu, cujos permitem perscrutar atentamente as representatividades distintas do objeto em análise a partir da noção de campo e *habitus*, muito utilizada para estudo no campo educacional.

Logo, Bourdieu considera que o sistema escolar coopera para perenizar e legitimar as condições de desigualdade social e cultural entre os indivíduos e as classes sociais. Assim, a escola para Bourdieu “contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe ao reproduzir a desigual distribuição entre as classes do capital cultural” (BOURDIEU, 1992, p. 198).

É a partir da análise dos fundamentos epistemológicos do campo teórico imanente às categorias utilizadas na investigação, alicerçada, indispensavelmente, pela perspectiva relacional *bourdieusiana*, que o objeto de estudo foi explorado levando em consideração as relações estruturais e os aspectos sociológicos que perpassam pelo conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa.

Por essa razão, entendi que a escolha por trabalhar com mulheres negras universitárias proporcionou um debate sobre a condição das mesmas, que, não obstante, insurgem num contexto histórico de lutas e resiliências travadas no seio social, em que elas enfrentam uma realidade pautada nas diferenças de gênero, raça e classe social. No cenário contemporâneo, essas mulheres passam a se opor à visão universalista de mulher difundida pelo feminismo que, a princípio, não tratava as questões raciais em seus movimentos.

Conseqüentemente, surge dessa conjuntura o feminismo negro, que passa a lutar contra o duplo preconceito (racismo e sexismo) e pelo direito de igualdade frente às estruturas políticas, culturais, econômicas e sociais. Seja na

saúde, na participação efetiva nos processos políticos, no campo de trabalho e na educação.

Ao pesquisar as mulheres negras e sua relação com a educação, sobretudo, no campo universitário, foi possível perceber que as pesquisas acadêmicas sobre elas têm sido dificultadas pelo fato dessas serem minorias nas universidades. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁵, em 2015, somente 15% das mulheres negras possuíam escolarização no Ensino Superior, enquanto as mulheres brancas escolarizadas na mesma modalidade de ensino representavam 28,1%. O cenário apresentado pelo IBGE sobre as mulheres que acessam a universidade corrobora para a reflexão de que essa instituição se mantém como espaço reservado aos brancos e às classes elitizadas (BOURDIEU, 2015).

Nessa lógica, deliberadamente, foram selecionadas como sujeitos da pesquisa em tela, alunas negras dos últimos períodos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista. A escolha pelos cursos supracitados se deve ao fato de que ambos foram implementados a partir de 2008, data que também marca a efetivação das cotas raciais na UESB.

Antes de 2008 existiam sete cursos de licenciatura nessa Instituição (Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia). De 2008 em diante foram instituídos mais dois cursos de licenciatura (Ciências Sociais e Filosofia). A opção pelos cursos de licenciatura se deve a dois motivos: são cursos voltados para a formação de professores com ampla construção humanística e que, no futuro, estarão incumbidos de também formar indivíduos comprometidos socialmente, com visão crítica e capacidade de transformação do contexto social, político e historicamente vigente. São cursos que preparam não só um profissional, mas sim um sujeito para a vida. O outro motivo é o fato de que, é nos cursos dessa modalidade de ensino que está localizada a maior quantidade de mulheres.

Para atender o seu objetivo geral, essa dissertação está estruturada em quatro capítulos, nos quais estão mobilizadas as teorias que alicerçaram e

⁵ Os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram calculados com base no número de estudantes, e não no total de jovens – o que incluiria também os que não estudam.

permitiram compreender e analisar, via educação, o processo de subjetivação da mulher negra enquanto sujeito político, cognicente e construtor de seu próprio caminho.

No **capítulo I**, constam os aspectos metodológicos que viabilizaram a itinerância do estudo. Permeia esta primeira parte, a discussão sobre o conceito de trajetória alicerçado nas perspectivas *bourdeusianas* para assim entender a fundamental contestação das informações produzidas nessa pesquisa. Uma vez que, toda trajetória de natureza social necessita ser interpretada como viés particular de movimentação no espaço social, *lócus* no qual se dão e são experimentadas e internalizadas as múltiplas disposições do *habitus* em um campo específico (BOURDIEU, 2015).

Nesse capítulo é apresentada também a estratégia para a realização da pesquisa tendo como método a perspectiva relacional de Bourdieu que possibilitou decodificar o mundo objetivo a partir da apreciação da subjetividade. Ou seja, o real é relacional, há que se apreender o conhecimento assente na socialização que se dá entre a estrutura (o mundo, o objetivo) e os sujeitos (o subjetivo) em momentos históricos determinados (BOURDIEU, 1989).

Prosseguindo, faz-se a apresentação do campo empírico, ressaltando um pouco da história do espaço social da pesquisa, bem como evidencia as unidades de investigação e o contexto no qual elas foram selecionadas, o processo de construção dos dados (dividido em duas fases) e, por fim, a organização e análise do conteúdo.

No **capítulo II** é debatido, essencialmente, a Política de Ensino Superior e Ação Afirmativa. Para melhor entendimento de como se pensou e articulou o Ensino Superior no Brasil, foi fundamental construir um percurso histórico que apresentasse a evolução e os mecanismos de desenvolvimento que acompanharam o surgimento da universidade, a estruturação da educação superior e dos cursos superiores em terras brasileiras.

Em seguida, as discussões recaem sobre as políticas de Ação Afirmativa, seu encadeamento histórico e o embate contra a discriminação racial. O texto também oportuniza uma análise comparativa das políticas de Ação Afirmativa sob a orientação dos Governos FHC e Lula. Sabe-se que as Ações Afirmativas surgem como mecanismos de reparação social, cujo propósito é maximizar as oportunidades àqueles/as pertencentes às camadas populares, no intuito de lhes proporcionarem

meios justos para alcançar melhores condições sociais. Nesse intuito, o capítulo encerra com as discussões sobre a implementação da Lei nº 12.711 ou “Lei de Cotas”.

No **capítulo III**, o objetivo foi trazer um debate sobre a mulher negra universitária e o currículo praticado, mobilizando para isso a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social. No entanto, foi imprescindível perscrutar as produções científicas mais recentes, no intuito de verificar se o caminho pelo qual o presente estudo se conduzia estava coerente com aquilo que era publicado nacionalmente. A construção do estado da arte constante nesse capítulo foi fundamentalmente importante para respaldar a estruturação da temática e salientar a sua relevância.

Para o estudo da mulher negra no Ensino Superior, esse capítulo também discute o conceito de gênero, raça e classe social numa perspectiva interseccional que, conforme Hirata (2014), enseja meios para confrontar as diversas opressões, e se configura como instrumento de enfrentamento e luta política. Dessa forma, essa interseccionalidade encontra no currículo um espaço de pensamentos sobre as relações de gênero, raça e classe, e a partir daí surgem reflexões de cunho pós-crítico que vai impactá-lo, exclusivamente, mediante as objeções das teorias críticas, marcadamente sociológicas (LOPES, 2013), influenciando, do mesmo modo, a compreensão das concepções elementares do campo, com decorrências positivas para a relação entre o currículo e o currículo praticado.

O **capítulo IV** diz respeito à pesquisa propriamente dita, organização, análise, e resultados oriundos da articulação e diálogo entre teoria e dados produzidos no campo empírico. Nessa parte da dissertação é realizada uma breve exibição das mulheres negras que compuseram o universo de estudo e suas realidades.

A partir de então, são debatidos os temas construídos com base nas categorias que foram definidas na fase exploratória da pesquisa, são eles: Motivação, nessa seção são analisadas as razões que estimularam as pesquisadas a buscar novos horizontes, e nesse ínterim salienta-se o papel da família diante de tal processo; a relação com o curso e o espaço acadêmico; as práticas curriculares e os impactos que as mesmas trouxeram para o processo de escolarização dessas estudantes negras; os obstáculos que precisaram superar no momento de ingresso no Ensino Superior; e a vida para além dos limites da universidade, demonstrando

como se dá as relações sociais das investigadas num contexto fora do ambiente acadêmico.

Os resultados oriundos da dinâmica de compreensão desse estudo indicaram que as práticas curriculares, quase sempre, abrem espaços para um movimento excludente. Espaços que dão significados às alunas negras, contribuindo para que elas se sintam pré-julgadas. O modo como alguns professores tratam questões polêmicas ou não, influencia no estreitamento do campo de atuação e socialização do conhecimento pertencente a essas estudantes, circunscrevendo, centralizando e gerando identificações e subjetividades (LOPES; OLIVEIRA, 2017), descaracterizando, muitas vezes, as adversidades ao invés de promovê-las.

CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS DA PESQUISA: DILIGÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quero um dia poder escrever sobre a universidade que se pintou de negro, favelado, gay, trabalhador, travesti, transexual, mulher... Quero que o Ensino Superior público seja um direito de todos, e não de pessoas selecionadas socialmente de acordo com sua classe e sua cor, não quero continuar vendo os negros e negras dentro da universidade somente se for para fazer a limpeza, ficarem olhando da porta, e uma minoria nas salas a estudar. Já nasci cansada de saber que pelo meu gênero e cor a sociedade machista e racista automaticamente me condenou (OLIVEIRA, 2013, [on line])⁶.

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

Os desafios para ela foram muitos. Devido à realidade acadêmica, que se fez opressora e simbolicamente violenta, a mesma precisou [...] “matar um leão por dia após o ingresso, enfrentando racismo, machismo e preconceito de classe [...]” (OLIVEIRA, 2013, [on line]). Luma, portanto, munida de suas resiliências, se contrapôs às forças ideológicas e sociais que a empurravam para longe de seu objetivo, a educação.

Tendo como pano de fundo esse breve relato sobre as situações experienciadas por essa estudante no espaço universitário, as quais também refletem as condições em que se encontram muitas universitárias negras no Ensino Superior brasileiro, apresentamos a importância desse estudo em tela, bem como sua urgência. A produção científica que aborda a mulher negra e a educação somente avançou nos últimos anos dessa década, porém, ainda de modo tímido.

A relevância social e acadêmica deste trabalho se pauta na possibilidade de apresentar relatos sobre oportunidades e trajetórias de luta de mulheres negras no Ensino Superior. As mulheres, notadamente as negras, ainda estão submetidas a

⁶ Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2013/06/11/mulher-negra-universitaria/>>. Acesso em: 26 set. 2017.

diversas formas de ações e comportamentos violentos, sejam eles, físicos ou simbólicos em qualquer espaço social, sobretudo no universitário. O espaço acadêmico, nesse sentido, se configura como *locus* preponderante de pensamento e reflexão sobre as experiências dessas mulheres, suas trajetórias, suas subjetividades, bem como os valores nos quais se fundam as relações identitárias nos dias atuais.

Para o campo científico, esta pesquisa se torna, da mesma forma, relevante, pois apresenta um envolvimento com o tratamento interseccional entre gênero, raça e classe, tendo como campo empírico de estudo a universidade. Além disso, tal relevância também é ressaltada quando se constata que a abordagem realizada nesta produção ainda é pouco retratada nas produções científicas, nos periódicos de educação e demais meios de publicação das instituições acadêmicas do Brasil.

Diante da premissa de que o estudo científico é uma maneira de construir conhecimento e definir respostas às questões limiares; o presente capítulo apresenta os itinerários da pesquisa que permitiram a construção desse conhecimento, os caminhos que possibilitaram a sua evolução, esquadrinhando as perspectivas globais da composição do estudo, bem como a opção teórico-metodológica assumida, as unidades de investigação, a natureza do estudo e suas estratégias para a produção, sistematização e análise dos dados.

Nessa esteira, nos atentamos para as trajetórias de escolarização das mulheres negras que compuseram nosso estudo, com o objetivo de chegar às narrativas que desvelassem respostas àquilo que identificamos como o problema inicial. Para tanto, no intuito de compreender o conceito de trajetória, buscamos as contribuições de Moreira (2013) que, referendada na perspectiva *bourdieusiana*, vai conceituá-la como uma construção viabilizada por um arcabouço de negociações e articulações no qual se localizam as tensões, os conflitos, os dilemas, as energias e as pulsões experienciadas pelos/as sujeitos mediante os sistemas de disposições circulantes em um determinado campo social.

Nesse encadeamento, estes/as sujeitos assinalam suas preferências e negações no decurso da formação histórica de sua alteridade, influenciadas, sobretudo, pela socialização familiar e escolar, bem como pela internalização de uma economia simbólica de capitais ajustada às estruturas relacionais que constituirão o *habitus* de cada um/uma (BOURDIEU, 2015).

1.1 Trajetórias de vida como caminhos possíveis na investigação científica

A oralidade se institui como fonte primeira para a aquisição de qualquer forma de conhecimento, seja ele de natureza científica ou não. Os relatos verbais, no decurso dos tempos, têm se tornado, de um modo geral, a base principal de informações para a ciência. A palavra é anterior à escrita e ao desenho, assim, quando a escrita se desenvolveu, ela não foi mais do que a mera materialização da narrativa, da oralidade (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Aos poucos, as narrativas vão sendo preponderantes nas Ciências Humanas, sobretudo na Antropologia, Sociologia, História e Educação. Podemos acrescentar ainda a Linguística e a Semiótica. Os relatos orais, contudo, são intitulados de várias formas: história de vida, autobiografias e trajetórias. No entanto, o uso das trajetórias se diversifica das demais intitulações, uma vez que elas possibilitam reportar-se à representação de uma vivência social particular (MOREIRA, 2013).

O relato oral do agente social tem uma razão distinta e organiza-se como linguagem, dessa forma, pode haver a possibilidade de interpretação e compreensão de acontecimentos sociais que poderiam passar despercebidos à observação tibia e insensível do investigador (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

Destarte, utilizamos a trajetória de vida à luz da teoria *bourdieusiana* para compreendermos a necessária objeção dos dados em nosso estudo, num “esforço sociológico para situar a trajetória de vida estudada frente às condições concretas de existência a ela subjacentes” (GUÉRIOS, 2011, p. 12).

Para Bourdieu (1989) a concepção de trajetória perpassa necessariamente pelas teorias de campo e de *habitus* numa perspectiva relacional. Isso significa uma sequência contínua de apropriação de posições perpetradas por um mesmo indivíduo, ou mesmo um grupo, em um espaço. Ele mesmo em um processo de mudanças efetivas, sendo capaz de criar, transformar e modificar a realidade incessantemente.

Oriundas da própria estrutura do campo, isto é, das oposições sincrônicas entre as posições antagonistas (dominante/dominado, consagrado/novato, ortodoxo/herético, velho/jovem etc.), as mudanças que ocorrem continuamente no seio do campo de produção restrita são amplamente independentes em seu princípio das mudanças externas que podem parecer determiná-las porque as acompanham cronologicamente (e isso

mesmo que devam em parte seu sucesso posterior a esse encontro “miraculoso” entre séries causais – grandemente – independentes). Toda mudança ocorrida em um espaço de posições objetivamente definidas pela distância que as separa determina uma mudança generalizada. O que significa que não se há de buscar um lugar privilegiado da mudança. É verdade que a iniciativa da mudança cabe quase por definição aos recém-chegados, ou seja, aos mais jovens, que são também os mais desprovidos de capital específico, e que, em um universo onde existir é diferir, isto é, ocupar uma posição distinta e distintiva, existem apenas na medida em que, sem ter necessidade de o querer, chegam a afirmar sua identidade, ou seja, sua diferença, a fazê-la conhecida e reconhecida (“fazer um nome”), impondo modos de pensamento em vigor, portanto, destinados a desconcertar por sua “obscuridade” e sua “gratuidade” (BOURDIEU, 1996, p. 270).

Ao utilizar a trajetória de vida como orientação para investigar o ator social, sobretudo nos espaços sociais dos quais ele participa, ao subsidiar abertura para inquirir como cada pessoa em sua realidade está conectada às redes de interdependência que se ampliam para além de suas condições sociais imediatas, as pesquisas encontram “a questão da relação entre o individual e o social, entre o pequeno e o grande, entre a parte e o todo” (GUÉRIOS, 2011, p. 13).

Portanto, as trajetórias de vida não dizem respeito somente àquilo que foi vivenciado pelo agente, mas por todo um cosmo social. Na sociologia, a leitura das trajetórias de vida permite evidenciar indagações inerentes à ordenação epistêmica do projeto do investigador, essencialmente no que tange à reflexão e ao relato da correlação posta entre o pesquisador e o pesquisado (MOREIRA, 2013).

Para a autora, mesmo que a base epistemológica das práticas sociológicas se paute na vida do sujeito, “as realidades que se tornam notadas” (BOURDIEU, 1989, p. 28) demandam o uso da dinâmica metodológica de atribuir significados ao mundo social e suas relações. Desse modo, as trajetórias de vida não podem e não devem ser apreendidas como informações corporificadas e objetivas, como se elas descrevessem os fatos tal qual eles se deram, assim como é feita na abordagem biográfica.

A biografia, diferentemente do estudo da trajetória de vida, apresenta aspectos que caracterizam a vivência de um indivíduo, porém não proporciona uma remontagem que privilegie a subjetividade do ser humano ou dos diferentes períodos de sua vida. Portanto, a biografia não possibilita uma interpretação do todo, pois a mesma se preocupa em ordenar o processo histórico e conexo da vida do sujeito ou o sequenciamento das gerações em uma linha de tempo, sem

estabelecer, contudo, uma problematização contextualizada das idiossincrasias inerentes à descrição (MOREIRA, 2013).

Conforme Bourdieu (1989), tanto a abordagem biográfica quanto a história de vida assemelham-se a uma referência congênita da manifestação formal do indivíduo em si, por exemplo, a cédula de identidade, a certidão de estado civil, *curriculum vitae*. Bourdieu considera a história de vida uma utopia, um sequenciamento comum da disposição dos episódios vividos, sem estabelecer uma transposição dos sentidos atribuídos às experiências vividas que, não obstante, são descontínuas e desconexas.

Logo, segundo Moreira (2013), Bourdieu

[...] sugere o conceito de “trajetória”, no qual os acontecimentos biográficos são entendidos como alocações e como deslocamentos sucessivos no espaço social ou no interior de um campo específico. A história de vida não pode ser utilizada como uma evolução natural e linear dos acontecimentos. Entretanto, a noção de trajetória utilizada por esse autor comporta a ideia de que os acontecimentos biográficos cumprem apenas uma função lógica do campo social em que estão inscritos. Estes, em sua compreensão, movem-se e deslocam-se no interior de um determinado campo, mas não reordenam e nem ressignificam as relações, imprimindo-lhes um sentido construído nos percursos individuais dos atores sociais (MOREIRA, 2013, p.111).

A título de exemplo, Moreira (2013) em sua tese de doutorado intitulada: “A presença das compositoras no samba carioca: um estudo das trajetórias da Teresa Cristina” deixa patente que seu estudo se desenvolveu à luz do conceito de trajetória sugerido por Bourdieu. A utilização deste recurso metodológico permitiu à autora evidenciar as relações profissionais e pessoais da compositora e cantora Teresa Cristina Macedo Gomes no âmbito do samba carioca, mediante suas composições, como também dos critérios definidos pelas relações intrínsecas à geração da qual ela faz parte e pelo *habitus* incorporado de seus ascendentes.

Nessa perspectiva, consideramos que a trajetória de vida tem sua origem nas representações independentes e dinâmicas sociais, que são elaboradas e reelaboradas no campo por indivíduos que ultrapassam as linhas convencionais de suas histórias em busca de novas compreensões e interpretações de mundo num jogo relacional. Assim, como afirma Bourdieu,

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de

um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida (BOURDIEU, 1996, p. 292).

Isso posto, buscamos, através da trajetória escolar das alunas negras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, focalizar, mediante suas narrativas, os espaços sociais por elas ocupados, num esforço de entender as configurações sociais particulares de cada uma para uma aproximação da complexidade do real (LAHIRE, 2008). Entendemos, de acordo com Miranda (2015, p. 626), que as narrativas destas mulheres negras acadêmicas, “sobre as idas e vindas durante o acontecimento universitário são aspectos centrais para o desenvolvimento analítico” da nossa proposta de pesquisa que tem como objetivo principal investigar como as práticas curriculares impactam a trajetória escolar das mulheres negras no Ensino Superior.

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

Tencionamos refletir as experiências escolares e sociais vivenciadas pelas quatro mulheres negras estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através de questionamentos que nos colocam a par das motivações, da relação com o curso e com o espaço acadêmico, como também das práticas curriculares que impactam na escolarização, os desafios ao ingressar no Ensino Superior e a vida fora da universidade. Indubitavelmente, por meio de suas narrativas, “experimentamos a sistematização de um quadro que pudesse orientar a análise de alguns dados” elaborados por meio das entrevistas semiestruturadas (MIRANDA, 2015, p. 633).

As mulheres sujeitos do nosso estudo apresentam características comuns com relação à sua pertença social e econômica. Elas fazem parte de um conjunto de

mulheres negras que está vinculado às camadas populares⁷. Trazem nas suas trajetórias as marcas que as constituíram e as fizeram ocupar posições díspares. As posições que os indivíduos assumem num processo interacional interdependente podem lograr-lhes variadas espécies de capitais e insumos que, possivelmente, os alocaram em seus espaços sociais hodiernos.

É imprescindível destacar que o que apresentamos acerca das trajetórias dessas mulheres negras estudantes não é a completude de suas vivências, mas um desenho dos significados que foram possíveis de serem apreendidos. Ressaltamos que a nossa pretensão é evidenciar um panorama inerente à relação das mesmas com o seus processos de escolarização no Ensino Superior, através de narrações sistemáticas que nos permitiram compreender as ações pregressas e as atuais, no extenso caminho da formação escolar.

Pode-se considerar que elas compõem uma parcela da minoria que se encontra em uma posição culturalmente privilegiada, e que se esquivou de um lugar a ela reservado, um lugar destinado àqueles/as oriundos/as das camadas populares, mas que, contrariando a lógica social, alcançam o Ensino Superior⁸. Como microcosmo elitizado, a universidade vai funcionar como instrumento capaz de possibilitar a estas estudantes o “direito de ocupar posições sociais, além de reduzir

⁷ Utilizamos a denominação “camadas populares” para se referir à distribuição da população brasileira em classes socioeconômicas pensadas a partir de critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para o marcador “desigualdade de renda” (pobres e ricos). Tomamos os dados mais recentes apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2013, realizada pelo IBGE para contextualizar a auto-classificação das unidades de investigação que compõem o estudo em tela. A pesquisa mostrou que em 2013, nos 10% mais pobres, 75% eram pretos ou pardos, contrapondo os 23,9% de brancos. No que se refere ao índice de 1% da população que detinha os maiores rendimentos em 2013, constata-se que pretos ou pardos representavam 14,6%, e os brancos 83,6%. De acordo com o IBGE (2013), os grupos de cor ou raça apresentam desenhos dessemelhantes, maximizando sistematicamente a presença de brancos nos estratos superiores de rendimentos, enquanto pretos e pardos possuíam pouca participação nessa esfera. A publicação ressalta ainda que as mulheres, sobretudo as mulheres negras, ainda que possuam maior escolarização recebiam os menores salários. Numa escala que define os maiores rendimentos, as mulheres negras ficam em último lugar, com rendimentos menores que os dos homens negros. Contudo, a progressão escolar não tem sido considerável para superar a realidade desigual entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Ao passo que há crescimento de escolarização, as discrepâncias de rendimentos por sexo ampliam-se. Entre os com pouca escolarização (com até 4 anos de estudos) o rendimento/hora das mulheres correspondia a 81% da renda dos homens com a mesma escolaridade. Essa correlação muda para 66% quando o tempo de estudos é de 12 anos ou mais (IBGE, 2013).

⁸ De acordo com o Censo da Educação Superior 2016, divulgado pelo INEP, o número de mulheres matriculadas nas instituições públicas de Ensino Superior em 2016 era de 969.300 e em instituições privadas era de 2.671.963. Os dados, apesar de não trazerem uma relação entre gênero, raça/cor, e tipo de instituição, apontam que, negros/as (soma de pretos/as e pardos/as), de modo geral, estão mais presente nas universidades públicas do que nas instituições privadas de Ensino Superior (INEP, 2017). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

1.2 Propriedades metodológicas da pesquisa

No intuito de responder às premissas teóricas e metodológicas da proposta de pesquisa que tem por título “Práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior”, sob o prisma de raça e gênero, é que adotamos como método para a realização desse estudo, a perspectiva relacional potencializada por Pierre Bourdieu, que, não obstante, apresenta críticas aos pensamentos positivistas de um cosmo social fechado e visualizado de forma homogênea por todos aqueles que dele fazem parte. Para tanto, é fundamental, a princípio, ilustrar as teorias de campo e *habitus* de Bourdieu, é importante considerar que o campo em análise é o acadêmico superior.

Bourdieu intitula campo o *lócus* em que acontecem o encontro e as interações entre as hierarquias, “o espaço social de relações objectivas” (BOURDIEU, 1992, p. 64). No campo é ensejada a disputa oponente entre os indivíduos com vistas em interesses ou vantagens distintas que, todavia, configuram a esfera em evidência. Os agentes agem no interior de um campo estabelecido socialmente, isto é, o campo não é produto unicamente das ações singulares dos indivíduos, que passam a aceitar e cumprir as regras e preceitos de ajustamentos que lhe são intrínsecos e que mudam conforme a estrutura do campo.

Assim, no pensamento de Bourdieu, o campo é um espaço que:

[...] funciona como uma situação de mercado linguístico, que tem características conjunturais, [...] é um espaço pré-construído: a composição social do grupo está antecipadamente determinada. Para compreender o que pode ser dito e sobretudo *o que não pode ser dito* no palco, é preciso conhecer as leis de formação do grupo dos locutores – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui (BOURDIEU, 1989, p. 55).

É no campo que se revelam as relações de poder que se constituem mediante a divisão díspar de um determinado capital social, econômico e cultural, o qual define o espaço na hierarquia social ocupado por determinados sujeitos. Portanto, os que estão em constante processo de dinamização em um dado campo, têm a sua mobilidade regulada pela economia simbólica de capitais que possuem,

consequentemente, ocorrerá no entremeio dessa relação a instituição do poder simbólico, a sobrepujança de um grupo que domina sobre um grupo que é dominado, um “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo [...], a ação sobre o mundo, portanto o mundo (BOURDEU, 1989, p. 14).

Nesse contexto, faz-se necessário analisar as relações das classes dominadas (formadas pelos grupos sociais) com o campo em que elas atuam. Esses grupos sociais (negros, LGBTs, mulheres, portadores de necessidades especiais, os pertencentes às classes menos abastadas, etc.) passam, portanto, a internalizar o *habitus* social transmitido regularmente pelo ambiente formal de educação e pelos meios informais, a exemplo da mídia. A relação dos indivíduos com o mundo social não é algo automaticamente alicerçado em causalidades que, quase sempre, se fundam na comunicação entre o meio e a consciência, mas sim um tipo de ligação ontologicamente significativa (BOURDIEU, 1989). Os indivíduos, em vista disso, seriam concebidos como o resultado de um entrelaçamento de forças de origem social, de uma socialização que não se finda, até porque a experiência do sujeito “inscreve-se em registros múltiplos e não congruentes” (SETTON, 2011, p. 719).

Com base nessa reflexão, percebe-se que o *habitus* encontra situação favorável para a sua consolidação e desenvolvimento na lógica do aparelho, “ou, inversamente, na lógica de que o aparelho “explora” em seu proveito as tendências escritas nos *habitus*” (BOURDIEU, 1989, p. 199).

Assim, no espaço de aprendizagem, ou seja, na escola, essencialmente na primeira fase de formação do indivíduo, o currículo praticado sob a forma de um currículo oculto pode ser considerado como mecanismo de transmissão do *habitus* primário que, no entanto, é produto de um *habitus* precedente, o qual faz nexos entre a trajetória escolar desse indivíduo e as estruturas ideológicas e de poder de determinados grupos sociais (APPLE, 2006). Destarte, a prática emanada desse currículo pode, de modo igual, transmitir “a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força” (BOURDIEU, 1992, p. 21).

A prática trabalha para solidificar um “*habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1992, p. 44), e encontra no currículo o principal mecanismo para a perpetuação dos mesmos. Porque “o currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa” (APPLE, 2006, p. 84).

Para Lopes & Macedo (2011):

A escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia (LOPES & MACEDO, 2011, p. 28).

No caminho das críticas à função reprodutiva da escola, as perspectivas pós-fundacionais vão movimentar as concepções epistemológicas da modernidade, seus fundamentos e as reflexões oriundas delas. Dessa maneira, as tendências contemporâneas vão influenciar significativamente o currículo, idealizado como texto, como fronteira da cultura, passando a defender um discurso baseado na impossibilidade de fundamentos fixos, questionando o objetivismo, considerando a diversidade (LOPES, 2013).

Nessa nova visão de currículo, Silva (2016) ressalta que os grupos culturalmente subordinados (as mulheres, os negros, e homens homossexuais, etc.) começaram a criticar, veementemente, o currículo universitário carregado por características e expressões que privilegiam a cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

Na visão dos grupos dominados, o currículo, especialmente o currículo universitário, precisaria conter aspectos que representassem as contribuições do pluriculturalismo subordinado. As questões acerca do acesso à educação e ao currículo possibilitaram inserir no mesmo as narrativas de gênero e raça. Nessa trajetória, é pertinente esclarecer que as constantes mobilizações dos movimentos sociais de mulheres negras, em luta pelos direitos e condições satisfatórias de vida, permitiram maior visibilidade a elas, dando-lhes maior abertura para que ocupassem os espaços de Ensino Superior (OLIVEIRA, 2006).

Diante dessa conjuntura, não há como não pensar relacionalmente esta conexão dinâmica entre o subjetivo (mulher negra) e o objetivo (campo universitário). Para Bourdieu (1989), é imprescindível pensar relacionalmente quando se trata da elaboração do objeto, até porque, para o autor, no campo social tudo é relacional. As inferências dessa premissa teórica da sociologia de Bourdieu são ricamente consideradas, pois estas permitem que o pesquisador observe atentamente as representatividades específicas do objeto em análise.

Nesse sentido, o contexto do objeto é elaborado de modo a subsidiar sua percepção relativa no agrupamento de objetos análogos, permitindo ponderar, de forma mais apurada, a sua essência, o seu sentido, a pertinência, os valores e os significados em uma ordem social distinta.

Sendo assim, essa pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa, pois ela “responde a questões muito particulares. [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2015, p. 21). O mundo das construções humanas que pode ser caracterizado no campo das relações, das representações e dos desejos, e é objeto do estudo qualitativo, custosamente pode ser reduzido a dados numéricos e quantitativos.

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, MENEZES, 2005, p.20).

Nessa perspectiva, tem-se na teoria de Bourdieu, além do caminho para a reflexão da realidade, a condensação de dois princípios filosóficos simbólicos no espaço das ciências humanas: O objetivo (mundo) e o subjetivo (indivíduo). Portanto, tomando como base a dinâmica dessa teoria pode-se entender o sistema escolar como o campo provedor das interações entre o mundo e o indivíduo, entre o objetivo e o subjetivo, cujo produto vai cooperar para a preservação e ratificação das circunstâncias socioculturais desiguais entre os sujeitos e as classes sociais:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos, do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direito e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Considerando o pensamento de Bourdieu, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar os impactos das práticas curriculares na trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior através das suas trajetórias;

assim, busca-se testificar se essas práticas influenciam na construção formal dessas mulheres, e se essas mesmas práticas possibilitam o aumento do capital cultural, pertinente ao meio universitário, suficiente para lhes assegurarem meios de ascensão social, ou se apenas ratificam a manutenção da hegemonia simbólica das classes dominantes.

A reprodução do poder simbólico está subordinada à reprodução de sistemas simbólicos como estruturas estruturantes (ciência, língua, religião, arte, mito) que são ferramentas de comunicação, “de conhecimento e de construção do mundo dos objetos” (BOURDIEU, 1989, p. 8), que não obstante, são condutores de um *quantum* de representações inerentes ao arranjo social, “eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 1989, p.10).

É enquanto instrumentos estruturadores e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “dominação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

O conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu, ao mencionar a realidade existencial de uma estrutura estruturada inclinada a se restabelecer como estruturante, a começar tanto pela apropriação da exterioridade pelo indivíduo, quanto da exteriorização de sua subjetividade, agrupam todas as peculiaridades obtidas pelos sujeitos em suas trajetórias de socialização, que são internalizadas de forma a permitir-lhes os pensamentos e competências indispensáveis para a construção de sua “história de vida”, tanto individual quanto coletiva.

[...] é na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objectivamente ajustadas às estruturas sociais. O facto de a correspondência não se efectuar senão de sistema a sistema esconde, tanto aos olhos dos próprios produtores como aos olhos dos profanos, que os sistemas de classificação internos reproduzem em forma irreconhecível as taxinomias directamente políticas e que a axiomática específica de cada campo especializado é a forma transformada (em conformidade com as leis específicas do campo) dos princípios fundamentais da divisão do trabalho por exemplo, o sistema de classificação universitário que mobiliza em forma irreconhecível as divisões objectivas da estrutura social e especialmente a divisão do trabalho

– teórico e prático – converte propriedades sociais em propriedades de ordem natural). O efeito propriamente ideológico consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxinomias filosóficas, religiosas, jurídicas, etc. Os sistemas simbólicos deve a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem nele em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação) (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Para Oliveira (2006), o *habitus*, de acordo com a concepção de Bourdieu, é algo que detém grande força criadora, é um resultado das sujeições que estão propensas a reproduzir o sentido objetivo destas, porém incorporando nelas modificações. É um tipo de mecanismo de transfiguração que nos impulsiona a reproduzir a conjuntura social de nossa própria criação.

Assim, a concepção de *habitus* possibilita entender também de que maneira o sujeito se converte em um ser social. O *habitus* internalizado pela mulher negra universitária, no decurso de socialização primária (a família), mostrará o empenho da família que viabiliza a reorganização do *habitus* pelo espaço escolar e outros valores presentes no meio social, oportunizando-lhe transpor as barreiras culturais e ascender exitosamente a uma carreira de sucesso. Sendo assim, pode-se dizer que o *habitus* é o efeito do pensamento e do processo histórico-social dos sujeitos (OLIVEIRA, 2006).

1.3 Estratégia para a realização da pesquisa

A estratégia de pesquisa busca combinar a praxeologia *bourdieusiana* com a construção do objeto real, ou seja, com a completude das relações da realidade social. “O objeto construído, por sua vez, constitui uma tradução, uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores” (MINAYO, 2015, p. 33).

Nesse sentido, essa estratégia leva em consideração, também, uma interpretação da objetividade, como uma apreciação *bourdieusiana* da subjetividade existente na realidade, abordando da mesma forma as perspectivas passíveis de mensuração, observação ou estruturação, como também das particularidades constatadas pelos indivíduos, “trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova *como tal*” (BOURDIEU, 1989, p. 32).

O autor ressalta que não é possível opor o real à representação, pelo contrário é pertinente incutir na realidade a representação do real. Portanto, é

coerente combinar nessa pesquisa os fatos e as representações, ambos fortalecendo a elaboração da realidade social. Tomando por base essa lógica, consideramos que as fontes mais genuínas de conhecimento sobre as mulheres negras são elas mesmas, sendo necessário que estudos que as tomem por temática, considerem seus pontos de vista de mulheres e negras (SILVA, 1998).

Assim, a pesquisa qualitativa é significativa, porque “visibiliza o sujeito”, compreendendo-o como objeto principal da investigação. Permite ainda, no contexto desta análise, buscar mapear a trajetória da mulher negra e do seu processo de formação educacional. Procurando apresentar o seu modo de ser e de viver, possibilitando ao mesmo tempo, entendê-la de forma mais perspicaz e qualificada ao ser estabelecido uma relação dialógica com a sua identidade, subjetividade e singularidades.

1.4 Campo empírico da pesquisa

O espaço social da pesquisa, *lócus*, no qual se dá a dinâmica do trabalho de campo, é um universo que subsidia grande parte dos questionamentos referendados no mundo da vida. É um cosmo que proporciona a circularidade dos acontecimentos relacionais, específicos e práticos de diversos campos, como o da política, educação, cultura, economia, etc., ou de determinados embates relativos a segmentos sociais (MINAYO, 2015). O campo, por isso, é “uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente” (MINAYO, 2015, p. 76).

O campo é o âmbito intermediário em que estão presentes o objeto e os acontecimentos sociais, bem como os agentes e as instituições que produzem e reproduzem as desigualdades. Logo o campo, é um campo de força, de lutas, no qual os indivíduos agem de acordo com suas posições relativas, conservando-o ou modificando suas estruturas (BOURDIEU, 1989). É necessário salientar que “no campo [...], tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado” (MINAYO, 2015, p. 75).

Indubitavelmente, seria incoerente não dizer que nosso campo empírico de estudo se assemelha a esse campo descrito na perspectiva *bourdieusiana*. Nesse contexto o campo universitário se tornou a esfera na qual articulamos as nossas práticas investigativas. Sendo assim, realizamos nossa pesquisa na

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista - Ba.

Vitória da Conquista foi fundada em 1783 com o nome de Arraial da Conquista pelo sertanista lusitano João Gonçalves da Costa. O agrupamento populacional se constituiu a partir da evolução econômica que contemplava atividades como a extração do ouro e a pecuária. Além da preocupação da metrópole portuguesa em instituir um coletivo urbano entre a região litorânea e o interior do Sertão (UESB, 2017 [*on line*])⁹.

Em 1840 o Arraial da Conquista é elevado à categoria de Vila e Freguesia mediante a Lei Provincial nº 124, de 19 de maio de 1840. Desmembrando-se do município de Caetité, instalou-se em 9 de novembro do mesmo ano com a designação de Imperial Vila da Vitória. Em ato de 1º de julho de 1891, foi elevada à categoria de cidade com o nome de Conquista. Porém, em dezembro de 1943, por intermédio da Lei Estadual nº 141, o município passou a se chamar Vitória da Conquista (UESB, 2017 [*on line*]).

Com uma área de 3.405,6 km², o Município de Vitória da Conquista possui onze distritos: Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, Bate-pé, Veredinha, Cercadinho, Cabeceira da Jibóia, Dantilândia, São Sebastião e São João da Vitória. Está localizado a 509 km de Salvador. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2017, a população conquistense estimada era de 348.718 (IBGE, 2017, [*on line*])¹⁰, o que o situa como o terceiro município mais populoso do Estado da Bahia.

A base econômica atual do município é formada pelo comércio, a indústria, a cafeicultura, a pecuária extensiva, sobretudo a bovinocultura, a avicultura, a horticultura, a olericultura e a fruticultura, além do setor de prestação de serviços em constante crescimento. Ofertando serviços no contexto das demandas educacionais, nesse âmbito se destaca a contribuição da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, o que impulsiona também a fundação de instituições particulares; oferece serviços nas áreas da saúde, de consultorias e assessorias contábil e empresarial, telecomunicações, informática e engenharia.

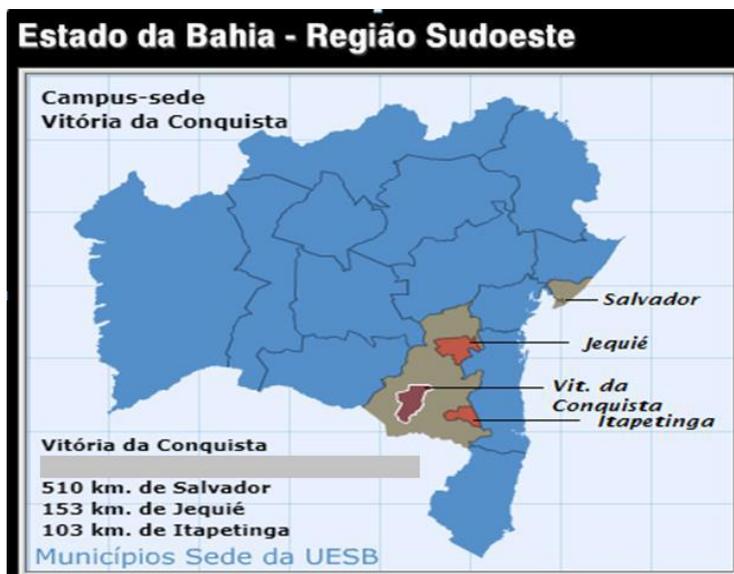
⁹ Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/apresentacao.asp?cod=1>>. Acesso em: 14 out. 2017.

¹⁰ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>>. Acesso em: 15 out. 2017.

Vitória da Conquista está situada na Região Sudoeste da Bahia e possui clima subúmido a seco, semi-árido e úmido a subúmido, tropical de altitude, com temperaturas amenas (UESB, 2017 [on line]), o que a torna conhecida como a Suíça baiana. Tem como filho ilustre o notável cineasta brasileiro Glauber Rocha.

A Mesorregião do Centro-Sul do Estado da Bahia (Região Sudoeste), onde está situada a UESB, conforme é apresentado na figura 1, contempla uma área de 42.319,6 km², cuja população é de 1.135.798 habitantes (UESB, 2017 [on line]), o que significa quase 10% da população do Estado. É constituída por 39 municípios; sob a óptica geoeconômica e cultural, a Região Sudoeste compreende um conjunto de 156 municípios e possui Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga como cidades principais, circundadas por um conjunto de municípios, formando um bloco de três microrregiões (Territórios de Identidade de “Vitória da Conquista”, “Médio Rio de Contas [Jequié]” e “Médio Sudoeste da Bahia [Itapetinga]”) (UESB, 2017 [on line]).

Figura 1. Região Sudoeste (Localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)



Fonte: UESB (2017, [on line]).

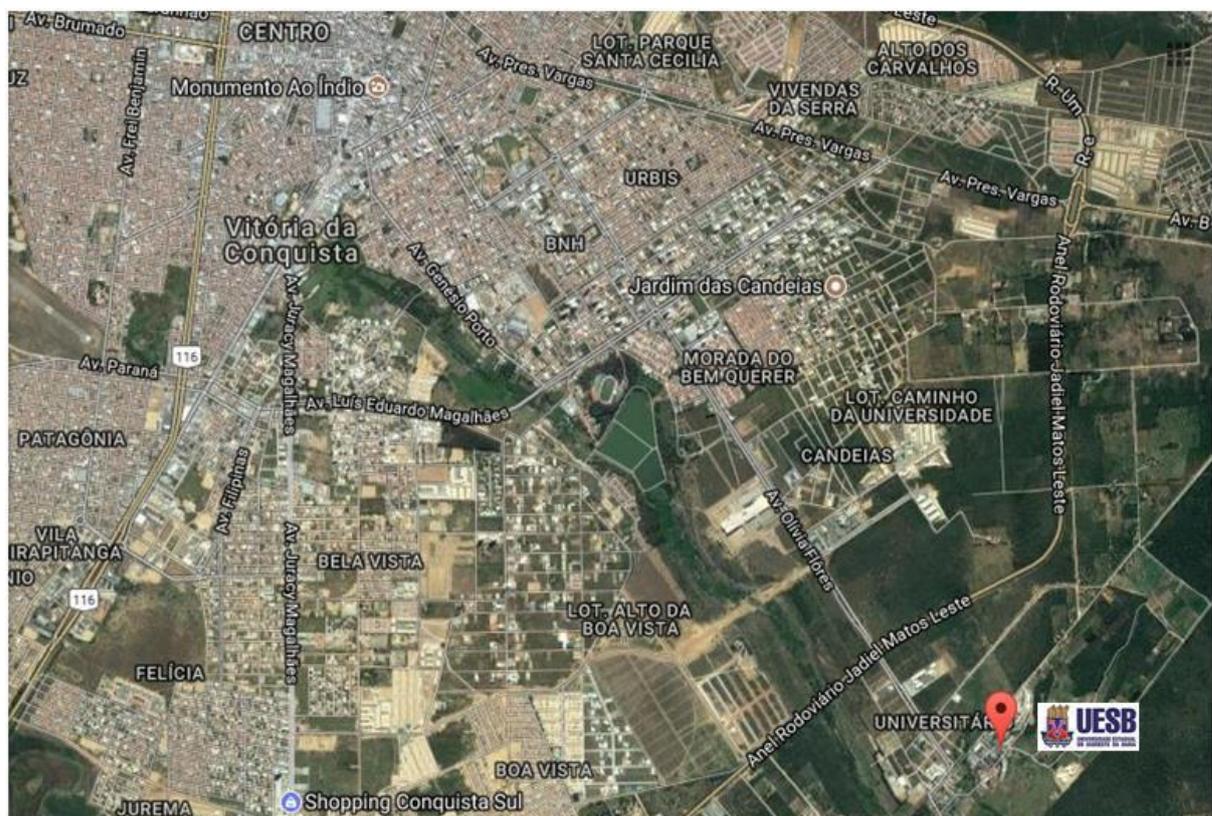
1.4.1 Qualificando a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB é uma instituição pública mantida pelo Governo do Estado da Bahia. Tem como missão produzir, sistematizar e socializar conhecimentos para a formação de profissionais e cidadãos, visando a promoção do desenvolvimento e a melhoria da qualidade de

vida. Com sede em Vitória da Conquista, possui mais dois *campi*, um na cidade de Jequié, relevante polo comercial e de prestação de serviços da região, com uma população estimada em 2017 de 162.209 habitantes e, outro, no município de Itapetinga, importante centro pecuário do Estado, com população, de acordo com o IBGE (2017, [on line]), estimada para 2017 de 77.533 habitantes.

O *campus* sede da UESB está localizada na Estrada do Bem Querer, Km 04, Bairro Universitário. Há alguns anos, o *campus* parecia situar-se na zona rural da cidade de Vitória da Conquista, pois se instalou em um espaço afastado da cidade. Com o crescimento urbano e populacional, a UESB, aos poucos, vem sendo integrada na dinâmica urbanística, ao passo que bairros vão surgindo e se aproximando cada vez mais da instituição, assim como pode ser visualizado na figura 2. Hoje, a mesma já não parece mais tão distante da entidade político-administrativa urbanizada, e já sente os fluxos e as atividades humanas externas a ela se avizinhandos.

Figura 2. Vista parcial da cidade de Vitória da Conquista e localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB



Fonte: Google Maps (2017 [on line]).

A UESB surge com a política de interiorização do Ensino Superior através do Plano Integral de Educação do Governo do Estado de 1969, com a instituição das Faculdades de Formação de Professores nas cidades de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, que se anexavam à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco – FAMESF, fundada nos anos 50. Até meados da década de 60, havia somente duas universidades e alguns estabelecimentos insulares de Educação Superior no Estado da Bahia. Diante desse quadro, o governo mostrou preocupação com as perspectivas universais de desenvolvimento do sistema de Educação em todas as etapas e, com o processo de interiorização, buscou estruturar sistematicamente o Ensino Superior (UESB, 2017 [on line]). A contínua ampliação, no interior, da rede pública estadual de ensino de 1º e 2º graus, demandava por profissionais qualificados para o exercício da docência, bem como o fomento da pesquisa científica e a propagação de uma cultura universitária.

No ano de 1962, mediante a Lei nº 1.802, de 25 de outubro, são instituídas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana, Ilhéus, Caetité e Juazeiro, objetivando cumprir às demandas supracitadas. Em 1969, é fundada a Faculdade de Educação de Vitória da Conquista, através do Decreto Federal nº 21.363, de 20 de julho. Nesse mesmo ano, por intermédio da Lei nº 2.741, de 11 de novembro, a Faculdade é nomeada Autarquia¹¹. Na década de 70, é instituída, pelo Poder Executivo, a Fundação Faculdade de Educação de Jequié via Lei nº 2.852 de 9 de novembro de 1970, que, tempos depois foi constituída como Autarquia através do Decreto nº 23.135/70 (UESB, 2017 [on line]).

Contudo, as Faculdades só passariam a funcionar de fato, com a instauração dos cursos de Letras em Vitória da Conquista (1971), Ciências e Letras em Jequié (1972), licenciaturas curtas, autorizadas, na devida ordem, pelos Decretos Federais nº 68.219, de 11 de fevereiro de 1971, nº 79.130, de 17 de janeiro de 1977 e nº 80.551, de 11 de outubro de 1977. O reconhecimento dos cursos se efetivou pelo Decreto Federal nº 79.252, de 14 de fevereiro de 1977 (Letras em Vitória da Conquista), e pela Portaria Ministerial nº 37, de 9 de fevereiro de 1984 (Ciências e Letras, em Jequié) (UESB, 2017 [on line]).

¹¹ Para fins explicativos, autarquia, segundo o Dicionário Aurélio, diz respeito a um governo autônomo; entidade administrativa que atua independentemente do poder central. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/autarquia>>. Acesso em: 16 out. 2017.

A idealização de uma universidade só apareceu em 1980, quando, mediante a Lei nº 3.799, de 23 de maio, o Poder Executivo estabeleceu uma Fundação para constituir e manter uma universidade na Região Sudoeste do Estado. Assim, a Fundação Educacional do Sudoeste é criada por meio do Decreto nº 27.450, de 12 de agosto de 1980, com a finalidade de instituir e sustentar um estabelecimento universitário no sudoeste baiano, agregando ao seu patrimônio os bens e os direitos pertencentes às Faculdades já existentes nas cidades de Vitória da Conquista e Jequié (UESB, 2017 [on line]).

Figura 3. Instalações da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB na década de 80



Fonte: Google (2017 [on line]).

Através da Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, a Fundação Educacional do Sudoeste é dissolvida, como mantenedora da Universidade, logo após é constituída a Autarquia Universidade do Sudoeste. A aprovação do Regulamento de Implementação da Universidade do Sudoeste ocorreu em 25 de agosto de 1981, pelo Decreto nº 28.169, sendo a ela agrupadas as Faculdades de Formação de Professores, a Faculdade de Administração e outras divisões que surgissem e a ela incorporadas. Após o estabelecimento da Autarquia, são criadas as Escolas de Agronomia em Vitória da Conquista, Zootecnia em Itapetinga, e Enfermagem em Jequié (UESB, 2017 [on line]).

Mediante o convênio firmado entre a UESB e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão – FAPEX no início de 1984, ante a coordenação do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, da Universidade Federal da Bahia, foi escrita a “Carta Consulta”. Dois anos mais tarde, esse documento foi enviado ao Conselho Estadual de Educação, para assim ser outorgado o funcionamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, numa estrutura *multicampi*, ligada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, conforme a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (UESB, 2017 [on line]).

O Conselho Estadual de Educação, por meio de seu parecer CEE nº 119/87 se posiciona favoravelmente e, a partir desse documento, o Governo Federal emite o Decreto nº 94.250, de 22 de abril de 1987, concedendo autorização para a efetivação do funcionamento da Universidade. Porém, o seu credenciamento só foi consolidado em 1998, por intermédio do Decreto nº 7.344, de 27 de maio de 1998, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 28 de maio de 1998. Em 2003 a instituição solicita credenciamento junto ao CEE; em 2006 a nova credencial é atribuída mediante o Decreto nº 9.996, de 2 de maio de 2006. A UESB foi, desse modo, credenciada por um período de 8 anos. Por fim, em 2016, houve um novo credenciamento através do Decreto nº 16.825, de 4 de julho de 2016, divulgado no DOE datado de 5 de julho do mesmo ano, permitindo o funcionamento da universidade por mais 8 anos (UESB, 2017 [on line]).

A universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista possui uma extensa área verde que agrada aos olhos de quem por suas ruas andam. A infraestrutura da instituição oferece serviços bancários, restaurante universitário, cantinas, auditórios, teatro, residência estudantil e uma paisagem rural capaz de transmitir um sentimento agradável de quietude.

Figura 4. Extensão dos espaços da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB



Fonte: UESB (2017 [on line]).

O critério para a escolha da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como campo empírico da pesquisa, levou em consideração a sua popularidade, a diversidade de cursos e as cotas de acesso na seleção. Segundo dados levantados na Secretaria Geral de Cursos – SGE, atualmente, no *campus* de Vitória da Conquista, existem 4.308 alunos/as cursando regularmente a graduação. Somando-se a quantidade de estudantes dos três *campi*, o número passa para 7.942 universitários/as, chegando a 10.936 alunos/as quando se inclui nessa fração a parcela de indivíduos que cursam a pós-graduação.

A UESB, no decurso de seu processo histórico que se estende por mais de 30 anos, disponibiliza cursos de graduação de excelência que têm como meta suprir as carências sociais inerentes ao ensino de graduação. Hodiernamente são ofertados 47 cursos nos múltiplos campos do conhecimento, especialmente no âmbito das áreas das Ciências da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, nos três *campi* onde se localiza. Quanto à pós-graduação, a instituição oferece 25 cursos na esfera *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e 15 cursos no nível *Lato Sensu*. No *campus* de Vitória da Conquista há 11 especialidades (*Lato Sensu*) com 673 alunos cursando e 11 cursos *Stricto Sensu* com 471 alunos matriculados (UESB, 2017 [on line]).

Segundo atualização realizada no mês de abril de 2017 pela SGE/GRH/PROGRAD correspondente aos três *campi*, a Universidade possui um

quadro de pessoal (efetivos e temporários) de 519 técnicos universitários e 1.107 docentes. Destes, 69 são Pós-Doutores; 391 são Doutores; 439 têm o título de Mestre; 203 Especialistas e 6 possuem somente o título de graduação. A UESB tem como Regente Superior o Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos e Vice-Reitor o Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira, eleitos para o mandato 2014-2018 (UESB, 2017 [*online*]).

1.5 Unidades de investigação

Para composição do universo de entrevistadas, priorizamos aquelas que concebemos, à luz da perspectiva teórica de Amado & Ferreira (2013), como sendo testemunhas privilegiadas, sujeitos que nos possibilitariam “aprender o máximo” (AMADO & FERREIRA, 2013, p. 214). Pois, nesse processo investigativo, “o pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado” (GOLDENBERG, 2001, p.13).

Diante desse fato, nos preocupamos em trazer para nosso estudo mulheres negras universitárias que:

[...] pela sua experiência de vida cotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas [...] (AMADO & FERREIRA 2013, p. 214).

Nesse sentido, é relevante elucidar que julgamos como universo em questão, não apenas as mulheres negras estudantes do Ensino Superior, mas as suas representações, o saber e o conhecimento que cada uma traz consigo, bem como suas ações, comportamentos e atitudes (MINAYO, 2015). Assim, nos atentamos para uma boa seleção dos sujeitos que iriam compor nossa pesquisa, pois nos importamos com a possibilidade de “abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2015, p. 48), numa realidade social relacional.

[...] A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 2015, p. 14).

Assim, encontramos na realidade social da vida individual de quatro alunas negras dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, subsídios para o estudo de suas trajetórias de escolarização no Ensino Superior, analisando, sobretudo, os impactos que as práticas curriculares causam nesse percurso.

A princípio, contatamos oito mulheres que se autodefiniram negras, frequentes no último semestre dos respectivos cursos, duas no curso de Licenciatura em Filosofia, que funciona no período noturno, e seis no curso de Licenciatura em Ciências Sociais que funciona no turno matutino. As alunas negras do curso de Filosofia possuem realidade de vida diferente das alunas negras de Ciências Sociais, isso se deve ao fato de que aquelas trabalham durante o dia e só dispõem do período noturno para o estudo. Esse fato demonstra que, para as estudantes negras de Filosofia, as dificuldades são maiores, pois elas já enfrentam uma jornada exaustiva de trabalho no período diurno.

A desproporcionalidade inerente ao número de alunas negras em ambos os cursos nos fez reduzir a quantidade de unidades de investigação que compuseram nosso estudo, caindo de oito para quatro. Desse modo pudemos equalizar a pesquisa; selecionamos então, duas trajetórias de alunas negras de Ciências Sociais e duas de Filosofia, usando para isso o critério de desempenho escolar. Ou seja, elegemos aquelas que possuíam rendimento médio com relação à turma.

A exclusão de quatro alunas do curso de Ciências Sociais se pauta na razão da diferença relacionada ao um número bem maior de alunas negras em Ciências Sociais do que no curso de Filosofia. Logo, para não apresentar uma disparidade entre essa quantidade, escolhemos trabalhar somente com quatro trajetórias, duas provenientes de cada curso.

1.6 O processo de construção dos dados

Os dados da pesquisa foram produzidos dentro de um processo que contemplou duas fases, conforme podem ser vistas no organograma a seguir:

Figura 5. Fases que sucederam para a produção dos dados



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Na primeira fase, com a utilização da técnica da entrevista de grupo, não conseguimos insumos que pudessem favorecer nosso objetivo. Contudo as informações obtidas com o grupo nos proporcionaram as primeiras impressões do campo, nos possibilitando assim um conhecimento prévio da esfera em estudo. Na segunda fase, já munidos de percepções importantes para o nosso avanço, e cientes dos limites encontrados na primeira fase, utilizamos, como instrumento de produção dos dados finais, a entrevista semiestruturada. Esse recurso se fez relevante, pois através dele pudemos aprofundar na investigação e lograr os registros mais expressivos para o nosso trabalho.

1.6.1 Primeira fase

Para a produção dos dados percorremos o caminho mais viável, porém com alguns desencontros e dificuldades. Contudo, já era possível prever que esse processo de investigação, como muitos outros nas mais diversas áreas, apresentaria percalços que dificultariam, mas não impossibilitariam, o andamento do estudo,

porém, temos a consciência de que tais intempéries são indispensavelmente fundamentais para aguçar e estimular o desejo de consolidar a presente pesquisa.

Num primeiro momento, ainda em 2016, buscamos explorar algumas informações que nos apresentassem um panorama amplo do contingente ingressante na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Assim, mediante pesquisa preliminar na Secretaria Geral de Cursos – SGE/UESB, formalmente solicitada ao coordenador dessa por meio de requerimento protocolado, pôde-se auferir as seguintes informações: Nos cursos de bacharelado, exceto o curso de Medicina, pois não obtivemos dados referentes ao mesmo, no período 2015.1, ingressaram na Universidade 632 alunos, desses, 58% do sexo feminino, compreendendo um total de 366 mulheres; em contrapartida os ingressantes do sexo masculino somavam 266, ou seja, 42%. No período de 2016.1, ingressaram 205 estudantes, desses, 57% eram mulheres, somando um total de 117. Já os homens correspondiam aos 43% dessa estatística, 88 ingressantes.

Nos cursos de licenciatura, no período de 2015.1 ingressaram 252 estudantes, desses, 61,9% era do sexo feminino, um montante de 156 mulheres. Os homens somavam 96, o que significava 38,1% do total. No período inerente a 2016.1, ingressaram na UESB 220 alunos. Desse montante, 115 eram mulheres compreendendo 52,3%, os homens englobavam a parcela de 47,7%, o que representava 105 ingressantes. Optamos pelos dados referentes ao período 2016.1, para que assim pudéssemos trabalhar simultaneamente com o processo de pesquisa do mestrado.

Os dados produzidos nos deram base para perceber que a maioria dos ingressantes, nos períodos citados, era do sexo feminino. Apesar de solicitado, não obtivemos informações quanto ao indicador “cor”, o que nos proporcionaria uma visão mais detalhada desse universo.

Na perspectiva da nossa intenção, que é a de trabalhar com alunas negras de cursos de licenciatura, precisamente cursos que foram instituídos na UESB após a implantação do sistema de cotas em 2008; buscamos num segundo momento, refinar nossa pesquisa preliminar, requisitando novas informações, agora, junto aos colegiados dos cursos de Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Ciências Sociais, que são os dois cursos que foram efetivados após 2008.

Tal solicitação foi feita mediante ofício protocolado na coordenação de ambos os colegiados. As informações demandadas contemplavam os seguintes

itens: número de mulheres identificadas como negras no formulário de matrícula; quantidade de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas; número de mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas e fluxograma dos cursos.

Diante da morosidade da resposta, contatamos os colegiados que nos relataram que as informações solicitadas só seriam possíveis mediante a Secretaria Geral de Curso – SGE, e que, sendo assim, eles tiveram que enviar o ofício para esse departamento.

Considerando o nosso tempo reduzido, e a demora das informações provenientes da Secretaria Geral de Curso, as quais possibilitariam a construção do caminho pelo qual chegaríamos a essas estudantes; procuramos, por intermédio de uma rede de contatos viabilizada pelos encontros em um grupo de pesquisa, uma aproximação com as estudantes negras. Assim, com a mudança nos rumos, idealizamos e elaboramos cartas convites e visitamos as turmas concluintes de Ciências Sociais e Filosofia. Entregamos as cartas às estudantes, usando para isso, as suas características fenotípicas como critério para identificar aquelas que julgamos ser negras. Esse primeiro contato ocorreu de modo discreto e informal, com esclarecimentos sobre a pesquisa.

Para tanto, o estudo fez uso, inicialmente, da entrevista de grupo como instrumento de pesquisa, com o objetivo de analisar o impacto das práticas curriculares na trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior. Essa entrevista, cuja permitiu a nossa primeira entrada no campo, foi realizada e vídeo-gravada com a anuência dos sujeitos de pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹². O encontro aconteceu com um guião de entrevista pré-definido, e em data, local e horário acordados por todas as estudantes.

A entrevista foi dividida em blocos temáticos, que foram retirados do guião de entrevista¹³. As perguntas que foram feitas estão orientadas nesse guia. Segundo Amado & Ferreira (2013):

A entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse 'instrumento' o que passamos a designar por guião de entrevista. Este guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da

¹² Ver apêndice A.

¹³ Ver apêndice B.

entrevista, ajuda a gerir questões e relações (AMADO & FERREIRA 2013, p. 214).

A entrevista de grupo, de acordo com Amado & Ferreira (2013) é uma técnica que só pode ser praticada sobre um grupo que existe como um coletivo social. Nesse sentido, o grupo de entrevista, na qualidade de “uma esfera pública ideal” (WELLER, PFAFF, 2013, p. 54), permite promover um debate aberto acessível a todos que dele participam, mediante a coordenação de um entrevistador “que interessa-se pelo grupo e pelo que é vivido pelo grupo” (AMADO & FERREIRA 2013, p. 224).

Nesse intuito realizamos o encontro que ocorreu na sala 9 do módulo II na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB às 9 horas e 30 minutos do dia 17 de fevereiro de 2017. Iniciamos com um diálogo informal com o objetivo de estabelecer um maior entendimento sobre a pesquisa, explicando, sobretudo, a natureza do estudo, sua importância, bem como criar ambiente propício à entrevista. Aproveitamos o momento para agradecer a todas as participantes pela disponibilidade em fazer parte do estudo, informar sobre o uso da câmara, apresentar o problema, o objetivo e os benefícios da investigação, situar as entrevistadas como colaboradoras, garantir a confidencialidade dos dados e tornar compreensivo o procedimento.

Após essa primeira etapa, caracteristicamente de legitimação da entrevista, demos início ao grupo, ligamos o vídeo-gravador e conduzimos a dinâmica de perguntas seguindo a sequência de blocos temáticos conforme dispostos no guia de entrevistas. Após todas as estudantes responderem às perguntas de recurso e aferição do bloco em processo, desligávamos a câmara antes de iniciar o próximo. Esse pequeno intervalo era para atender às necessidades das participantes. O procedimento ocorreu de forma tranquila, sem discontinuidades ou transtornos. Finalizamos a execução de todos os blocos temáticos às 11hrs e 10 minutos com uma síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista, deixando as colaboradoras à vontade para acrescentar o que achassem ser pertinente às suas falas. Prontamente, agradecemos e as presentamos com uma agenda.

Seguindo as prescrições do guião e atentando-se para os objetivos da pesquisa; após a obtenção dos dados a partir da primeira reunião do grupo

devidamente registrada¹⁴, realizamos a transcrição, para imediatamente partirmos para o trabalho reflexivo de análise do conteúdo. As informações auferidas foram de suma importância para que pudéssemos obter as primeiras impressões do campo e atender ao iminente processo de qualificação da pesquisa.

Não obstante, o grupo apresentou limites, por essa razão, não atingimos o nosso objetivo, pois não conseguimos articular uma interação, tampouco captar uma diversidade de perspectivas e emoções no âmago do mesmo. Haja vista que na entrevista de grupo situa-se o consenso, e menos os conflitos internos ao grupo. Assim, sobressaem as opiniões mais fortes, impossibilitando as expressões minoritárias (AMADO & FERREIRA, 2013).

Para Amado & Ferreira (2013) existem dúvidas que se colocam sobre a validade de uma entrevista de grupo. Uma delas diz respeito ao questionamento sobre o fato de os mesmos entrevistados responderem de modo dessemelhante às mesmas indagações, conforme são inquiridos coletivamente ou individualmente (AMADO & FERREIRA, 2013).

1.6.2 Segunda fase

Logo após o exame de qualificação ocorrido em março de 2017, e diante dos limites encontrados com a utilização da técnica da entrevista de grupo, foi necessário voltar a campo. Nessa nova fase, decidimos utilizar, como instrumento de construção de dados, o recurso da entrevista semiestruturada. O contato com as unidades de investigação, nessa etapa, ocorreu mediante cartas convites. Todas as estudantes foram bastante solícitas e atenderam ao nosso pedido.

Com a anuência das pesquisadas, foram marcados os encontros individuais, momento no qual as mesmas puderam ter contato com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinando-o em seguida. Estritamente, considerou-se a disponibilidade de horário de cada uma, bem como os interesses de que os encontros ocorressem em locais de suas preferências. Assim, as entrevistas se consolidaram entre os dias 10 a 19 de maio de 2017, nos turnos matutino e noturno, tendo como locais: sala 1 do módulo de

¹⁴ É importante mencionar que o material resultante da entrevista de grupo está devidamente armazenado em dispositivos eletrônicos (computador e *pen-drive*) sob a responsabilidade dos pesquisadores.

Ciências sociais, sala 9 do módulo II e sala de reuniões do DFCH no módulo de Ciências Sociais.

A técnica da entrevista semiestruturada, nesse estágio da pesquisa, nos permitiu maior acesso “aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não observável [...]” (AMADO & FERREIRA, 2013, pg. 211). Esses discursos, numa perspectiva *laclauliana*, são campos elementares nos quais se funda a realidade, nessa realidade aparecem as posições que os indivíduos assumem na sociedade atual; as oposições inerentes às práticas sociais, o significado descerrado do social e a categoria da hegemonia como fator interinamente constante, ainda que fortuito, das identidades. O discurso, portanto, assume como hipótese o pensamento de que a linguagem é construtora da realidade e, por consequência, ela só existe no interior de um discurso que a torna plausível (FERREIRA, 2011).

Nessa lógica, e conforme preconiza Amado & Ferreira (2013), nos atentamos para as expressividades dos sujeitos diante de fatores que, muitas vezes, podem passar despercebidos: “opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo. [...] capaz de provocar uma espécie de introspecção” (AMADO, 2013 & FERREIRA, p. 211).

A entrevista foi orientada por um guião de entrevistas estruturado¹⁵ em 5 blocos temáticos que serviram, conforme Amado & Ferreira (2013):

[...] para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessa explorar. A elaboração do guião deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo (AMADO & FERREIRA, 2013, p. 215).

A julgar nossa experiência anterior com a entrevista de grupo, consideramos que a citação acima expõe um fator importante em um processo de pesquisa: o conhecimento prévio na área (AMADO & FERREIRA, 2013). Destarte, essa introdução no campo empírico da investigação nos permitiu avançar de forma mais sistemática e objetiva.

No trabalho de campo, a entrevista, enquanto técnica privilegiada de comunicação, “é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores,

¹⁵ Ver apêndice C.

realizada por iniciativa do entrevistador” (MINAYO, 2015, p. 64). Com base nessa premissa, a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2015, p. 64). Desse modo, e dentro de uma relação social, “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (ZAGO, 2003, p. 301).

Para Minayo (2015), é mediante entrevistas que os estudos baseados nas narrativas de vidas são efetivados. Logo podemos dizer que essa técnica pode ser muito bem aplicada no estudo das trajetórias, fazendo emergir daí:

[...] uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2015, p. 65).

Esse pensamento caracteriza aquilo que Bourdieu (2015) vai denominar de sistema de disposições, ou o *habitus*. É esse capital simbólico que vai subsidiar, através da entrevista, “a reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2015, p. 65).

Nessa esteira, as reflexões das estudantes negras entrevistadas demonstraram “de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade” (MINAYO, 2015, p. 65), tanto no momento em que narravam quanto nos dados que foram produzidos a partir de suas histórias. Suas narrativas, portanto, num procedimento técnico, foram áudio-gravadas e posteriormente transcritas¹⁶.

A entrevista, conduzida por um guião, respeitou o tempo de cada entrevistada, durando em média de 30 a 40 minutos. Antes de iniciar, agradecemos a disponibilidade e atenção para com o nosso estudo. Após os agradecimentos, informamos, conforme conduzimos na entrevista de grupo, sobre a característica da pesquisa, os objetivos, a problemática, as benesses da mesma, a confidencialidade das informações, sua relevância, e também o uso do gravador.

Por meio da entrevista semiestruturada foi possível atingir nosso objetivo, que era auferir, através das falas das unidades de investigação, os dados

¹⁶ Assim como procedemos com o material produzido a partir da entrevista de grupo, os dados resultantes das entrevistas semiestruturadas estão devidamente armazenados em dispositivos eletrônicos (computador e *pen-drive*) sob a responsabilidade dos pesquisadores.

articulados, analisados e discutidos no capítulo IV. Informações que apresentaram as vivências cotidianas e as percepções de mundo, os aspectos afetivos e existenciais, os quais não foram perceptíveis na entrevista de grupo. Nesse contexto, apesar dos esforços e cuidados, acreditamos que, assim como afirma Minayo (2015, p. 68), “a inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sino qua non* do êxito da pesquisa qualitativa”.

1.7 Organização e análise do conteúdo de dados que anteriormente se definiram como significativos para a pesquisa

Depois de realizadas as entrevistas individuais, procedemos com as transcrições das mesmas, e, posteriormente, a análise e interpretação de conteúdo. A análise transcorreu de forma interpretativa, relacionando “as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem” (MINAYO, 2015, p. 91).

Tendo por base a reflexão de Minayo (2015), fez-se necessário estabelecer, *a priori*, as seguintes categorias analíticas (definidas na fase exploratória da pesquisa): escolarização, origem familiar, capital cultural, mobilidade educacional, práticas de lazer, horas de estudo, desempenho escolar, gênero/raça. Essas categorias “retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais” (MINAYO, 2006, p. 178).

Tais categorias são de elevada abstração e de grande capacidade explicativa, possuem características comuns o que possibilitam a relação entre si. Nesse raciocínio, “trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 2001, p. 70).

Dessa forma, procuramos articular a mensagem reproduzida e analisada com os elementos que delinearam suas características.

Deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as idéias novas que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais, o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla. Este momento exige muito tempo de reflexão e dedicação para se tirar o máximo de idéias de cada resposta conseguida (GOLDENBERG, 2001, p. 94).

Esse momento é o ponto em que fica patente com maior lucidez o estilo do pesquisador: a bagagem teórica que possui, sua habilidade criativa para interpretar cada informação e seu bom senso.

Para tanto, Minayo (2015) sugere o seguinte:

[...] fazer uma leitura compreensiva do conjunto do material selecionado, de forma exaustiva. Trata-se de uma leitura de primeiro plano para atingirmos níveis mais profundos. Nesse momento, deixamo-nos impregnar pelo conteúdo do material. Através dessa leitura buscamos: (a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise. Na segunda etapa, realizamos uma exploração do material. Tratamos aqui da análise propriamente dita. Nesse momento, procuramos: (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, os *núcleos de sentido* apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; (d) dialogar os *núcleos de sentido* com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes *núcleos de sentido* presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise (MINAYO, 2015, p.91-92).

Baseando-se nas categorias definidas *a priori*, e nos caminhos sugeridos por Minayo (2015) para a análise dos dados, selecionamos os fragmentos das narrativas e estabelecemos os temas, os quais foram fundamentados por autores cujas reflexões puderam articular, hermeneuticamente, os vieses que entrelaçam aquilo que é conhecido e o que ainda não é. Buscando evidenciar as condições nas quais florescem as falas (MINAYO, 2015). À guisa de exemplo, trazemos a seguir a estrutura elaborada, por tema, para viabilizar a organização e exploração dos dados:

Quadro 1. Tema: Motivação

Unidades de Investigação	Unidades frasais do texto de análise	Fonte
SÔNIA	[...] acho que foi no Ensino Fundamental que comecei a ter uma visão mais ampla da vida, das dificuldades. Então eu quis buscar estudar mais... eu sempre ouvia dizer que através dos estudos você poderia mudar a sua vida... através da educação... alcançar os objetivos. E nisso fui colocando minha cabeça, estudar <i>pra</i> ter uma condição de vida melhor, ajudar minha	Entrevista, 2017

	<p>família [...]</p> <p>[...] na minha família eu não tenho histórico de pessoas formadas... ter curso superior [...] ninguém que ingressou na faculdade, ou fez um curso...</p>	
HELENA	<p>[...] um fator que me motivou a entrar, foi querer mudar de vida. Porque eu acho que você ter um nível superior é uma possibilidade a mais de você ter um futuro melhor.</p>	Entrevista, 2017
TERESA	<p>[...] ter uma melhoria de vida [...] não só <i>pra</i> mim, mas <i>pra</i> minha família, adentrar no mercado de trabalho.</p>	Entrevista, 2017
LINDACI	<p>[...] a minha motivação pra ingressar no Ensino Superior veio da minha trajetória como militante de movimento social [...]. Eu não entrei na universidade pensando na ascensão econômica, depois, no decorrer do curso que fui pensando, de que seria também um benefício <i>pra</i> mim, porque eu teria uma profissão que me pagaria melhor do que as possíveis atividades profissionais que eu faria.</p> <p>[...] a gente entendia que o espaço também teria que ser nosso, aí eu vinha mais nessa questão de quebrar essa barreira, de que eu não posso chegar na universidade... não!... eu quero chegar! Eu vou chegar!</p>	Entrevista, 2017

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Quadro 2. Tema: Relação com o curso e o espaço acadêmico

Unidades de Investigação	Unidades frasais do texto de análise	Fonte
SÔNIA	<p>[...] no início eu fiquei bem perdida. Quando eu entrei no curso eu senti muita dificuldade em algumas matérias mesmo [...] no início a gente fica meio frustrado, mas eu fui me adaptando... a entender o que você <i>tá</i> fazendo, você também passa a gostar do que você <i>tá</i> praticando [...]</p> <p>[...] no início do curso eu não sabia nem mexer no SAGRES. Até um tempo atrás eu pedia uma pessoa <i>pra</i> fazer minha matrícula porque eu não entendia. Não entendia algumas divulgações.</p> <p>Não! Adoraria!... meu tempo é bem limitado, porque eu tenho uma filha pequena ainda [...]</p>	Entrevista, 2017
HELENA	<p>A princípio houve um estranhamento. Eu cheguei a ter vontade de desistir do curso. [...] É um curso muito bom. [...] É um curso difícil, de muita leitura. Você tem que se dedicar ao máximo. É complicado!</p> <p>[...] eu fui bem recebida pelo colegiado, [...] o pessoal muito atencioso.</p>	Entrevista, 2017

	Atualmente não! [...] eu trabalho na madrugada, não tenho muito tempo de fazer as atividades.	
TERESA	<p>Eu costumo brincar que é um casamento. Tem hora que estou super apaixonada... tem hora que não! Mas eu gosto muito do curso, sou encantada com o curso.</p> <p>[...] eu gosto daqui da UESB, eu gosto do ambiente, [...] o pessoal do colegiado sempre solícito [...]</p> <p>[...] eu estudo <i>pra</i> concurso.</p>	Entrevista, 2017
LINDACI	<p>A minha relação com o curso é boa. Eu gosto, é um curso que eu escolhi por conta da minha militância, por conta das minhas inquietações interiores de querer entender a sociedade, de como ela se organiza.</p> <p>[...] a minha relação com espaço acadêmico está melhorando ao longo do curso. Eu sempre evitei muito contato com esse espaço, [...] eu rejeitava muito, eu não queria ser uma acadêmica. Como venho de militância... você tem aquela <i>pegada</i> muito da revolução, de querer fazer diferente, de desconstruir. Mas com o tempo a relação foi melhorando, eu fui me envolvendo com projeto de pesquisa, com a iniciação científica, com o projeto de extensão dentro da universidade. E isso me trouxe mais <i>pra</i> esse local. Eu sempre tentei me distanciar da universidade... eu só estou aqui para fazer a minha formação, <i>pra</i> ter meu diploma, <i>pra</i> mostrar <i>pra</i> sociedade que eu consegui. Com o tempo eu fui mudando, e eu vejo a importância que teve e <i>tá</i> tendo no meu contato extra sala de aula.</p> <p>[...] sou bolsista de iniciação científica.</p>	Entrevista, 2017

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Quadro 3. Tema: Práticas Curriculares

Unidades de Investigação	Unidades frasais do texto de análise	Fonte
SÔNIA	<p>[...] pelo fato dos professores serem mais rígidos, acaba amedrontando... No início do curso teve muita discussão, muitos colegas desistiram... acho por não dar certo com o professor. Do professor achar: “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!”</p> <p>Acho que a postura de alguns professores me fez levar mais a sério as coisas, a ter mais compromisso. A cobrança... “tem que fazer isso, aquilo”, a gente passa a ter mais maturidade e responsabilidade também. Aprendi a encarar a dificuldade, e entender que eu também sou capaz!</p>	Entrevista, 2017

HELENA	<p>[...] pelo fato de eu já ter visto a resposta de alguns professores com relação a alguns alunos... os alunos perguntavam e eram respondidos de forma as vezes grosseira, então isso me causou um certo medo, e me deixava assim, meio que paralisada <i>pra</i> perguntar, com medo da resposta, de ser, talvez, ridicularizada na frente da turma. Isso sempre afeta porque é um conhecimento que você poderia ter, mas que de certa forma você não teve coragem de perguntar e... acabou perdendo por isso.</p> <p>[...] tem professores que são incríveis, te motivam mesmo a querer seguir a carreira de professor.</p>	Entrevista, 2017
TERESA	<p>Um determinado professor... quando uma determinada colega foi perguntar, ela falou: “professor eu tenho duvida”, e ele falou: “você tem dúvida em quê?”... “eu tenho dúvidas no conteúdo da aula do dia 3”, aí ele falou bem assim: “mas você tinha que ter tirado naquele dia, isto não é dúvida!” Acaba criando resistência, tanto à pessoa do professor quanto à matéria. Foi uma matéria que eu tive uma dificuldade muito grande de cumpri-la toda por conta disso. Porque o professor não tinha dinâmica nenhuma de tratamento. Na matéria, meu desempenho foi ruim, eu acabei sendo reprovada... vou ter que encarar esse professor novamente!</p> <p>[...] o professor ele é uma referência na verdade. Tem professores que a gente consegue manter um bom relacionamento e conquistar uma amizade, tá ali sempre <i>pra</i> ajudar, não só no semestre em que ele tá ministrando determinada matéria, mas durante todo o curso. Então a gente vai tendo os modelos a seguir. Aquilo que a gente quer ser no futuro. Então a gente ver uma coisa boa e fala: “aquilo ali dá <i>pra</i> captar!”</p>	Entrevista, 2017
LINDACI	<p>[...] durante a minha graduação, eu tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras que eu achava que poderíamos fazer uma outra leitura daquele autor... ou daquele momento. Só que, por conta da dureza da ciência... a gente não conseguir.</p> <p>[...] já aconteceu, por conta disso, eu não querer vir na aula. Eu já evitei!... eu cheguei lá no meu limite das minhas 15 faltas. Eu tinha muito interesse pela área de Ciências Política, só que me afastou por conta desse contato difícil com o professor que dava a disciplina, e aí eu evitei, acabei me distanciando até... <i>típo</i>, se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado!</p>	Entrevista, 2017

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Quadro 4. Tema: Obstáculos

Unidades de Investigação	Unidades frasais do texto de análise	Fonte
SÔNIA	<p>[...] me fizeram uma proposta de emprego <i>pra</i> trabalhar e estudar aqui, estudar entre aspas, mais trabalhar do que estudar, mais explorar do que estudar. Trabalhar dia e noite... chegar em casa e não poder estudar. Em casa era muito difícil botar em prática, porque de manhã tinha que cuidar da casa. A tarde, já saía assim... lavando a louça... ia pro cursinho, chegava e tinha que fazer janta, mexer na casa de novo. Na verdade eu terminava muito tarde da noite <i>pra</i> poder estudar, botava em prática o que tinha visto no cursinho.</p> <p>[...] o cursinho me ajudou muito, teve coisas que eu não vi lá atrás, no Ensino Médio... eu pude ver no cursinho.</p>	Entrevista, 2017
HELENA	<p>[...] a locomoção aqui <i>pra</i> universidade. Porque eu morava na zona rural de Anagé. Aí <i>pra</i> pegar o ônibus eram 3 km da minha casa, então eu tinha que arrumar um carro <i>pra</i> vir <i>pra</i> esse ponto, e nem sempre tinha alguém <i>pra</i> mim levar. Além da financeira... mesmo você estando na universidade pública, você tem gastos. Foi bem complicado no início. Mas depois eu vim morar aqui em Conquista. E a outra eu tô enfrentando agora, porque trabalho na madrugada e [...] tenho que conciliar o trabalho e os estudos.</p> <p>[...] entrei pelo vestibular, optando por cotas <i>pra</i> alunos de escola pública.</p>	Entrevista, 2017
TERESA	<p>[...] acho que de adaptação. Porque o novo, na verdade, ele acaba assustando [...]. O cansaço físico também, porque eu não estava acostumada a ter que chegar em casa onze horas e às vezes ainda ter que estudar, <i>pra</i> no outro dia acordar cedo.</p> <p>[...] quando eu decidi que faria o vestibular, eu comecei a estudar em casa. E aí, quando eu fui fazer a inscrição, eu vi que tinha cotas <i>pra</i> estudantes de escola pública. Aí eu usei esse método de cotas <i>pra</i> estudante de escola pública.</p>	Entrevista, 2017
LINDACI	<p>[...] a dificuldade maior foi a financeira, [...] por conta de deslocamento, às vezes você não tem dinheiro <i>pra</i> xerox, às vezes você não tem dinheiro <i>pra</i> fazer um trabalho do jeito que deveria fazer, porque você tem que se deslocar e você não pode.</p> <p>[...] eu tento ler, uma coisa que eu tive que aprender, porque eu não sabia ler. Ler texto, fichar texto foi algo que aprendi aqui que me ajudou muito.</p>	Entrevista, 2017

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Quadro 5. Tema: Relações sociais

Unidades de Investigação	Unidades frasais do texto de análise	Fonte
SÔNIA	[...] eu tenho uma filha, eu tenho que dar atenção a ela... e cuido da casa. [...] gosto de ler, de assistir filmes. De vez em quando a gente vai ao cinema.	Entrevista, 2017
HELENA	[...] gosto mais de ficar em casa... gosto muito de ler [...] de música. Acho que uma das coisas que eu mais faço é ler.	Entrevista, 2017
TERESA	[...] gosto de sair, gosto de festa. Eu leio muito	Entrevista, 2017
LINDACI	Tenho que arrumar a casa todos os dias. Quando chego da universidade eu tenho que providenciar o almoço, [...] final de semana eu tenho que lavar roupa... e tem o trabalho com tranças, eu tranço cabelo. [...] me envolvo também com as questões do <i>Hip Hop</i> . Meu lazer ultimamente está sendo... ficar em casa, assistir um filme. Geralmente assistindo série, documentário, essas coisas assim.	Entrevista, 2017

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Logo após a organização das unidades frasais e análise dos dados, desenvolvemos uma síntese interpretativa por meio de textos nos quais articulamos um diálogo entre os temas propostos com os objetivos, a problemática e os pressupostos da investigação (MINAYO, 2015).

Redigir um texto, na etapa final da pesquisa, é uma tarefa que precisa ser concretizada com o objetivo de transmitir fidedignamente os processos e descobertas, porém, requer cuidados, pois pode ocorrer adulteração, alteração e manipulação dos dados com os mais diversos objetivos. É imprescindível, portanto, refletir sobre o modo de escrever, atentando-se à correção, clareza e elegância, numa combinação entre cuidado e criatividade (AMADO & VIEIRA, 2013).

As implicações resultantes de um estudo precisam, a princípio, basear-se numa atividade descritiva, com baixa inferência. *A posteriori*, será importante esforçar-se para superar este nível descritivo, com o intuito de elaborar os princípios teóricos alicerçados pela indução racional. “Trata-se, portanto, de ‘dar à luz’ os resultados de uma pesquisa em que se combinou informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade” (AMADO & VIEIRA, 2013, p. 378).

É nesse sentido que essa pesquisa se configura como um estudo qualitativo, dado que o trabalho com trajetória requer que escutemos os sujeitos. São sujeitos não somente as estudantes, mas a partir delas nós iremos entender quais são as redes de interações em que as mesmas estão envolvidas, redes essas que são formadas pela família, pelas políticas sociais, pelas políticas de ações afirmativas, pela forma como a própria sociedade brasileira está se reorganizando. Isso faz com que essas mulheres expressem a partir das suas falas, das suas narrativas o seu percurso de escolarização.

O fato de estarmos coadunando as nossas subjetivações com outras subjetivações implica em um estudo qualitativo. Pois a pesquisa trabalhará com pessoas que vão narrar suas trajetórias, trazer à cena suas angústias e conquistas. Assim, a pesquisa qualitativa abre espaços para as relações intersubjetivas desencadeadas entre nós enquanto pesquisadores, e os sujeitos com os quais estamos inter-relacionando.

Assim, “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (WELLER, PFAFF, 2013, p. 30).

Nesse contexto, Amado (2013) argumenta que:

Um dos primeiros passos desta investigação é o reconhecimento mútuo das diferentes posições institucionais dos investigadores e dos investigados, e das relativas posições de saber/poder que cada um ocupa. Estas posições acabam por exigir diferentes aspetos a ter em conta: uma forte relação e interdependência entre a teoria e a prática, a intersubjetividade como critério fundamental de validação, ênfase no processo de investigação mais do que no produto final e, múltiplas vozes na análise e no relato das descobertas (o que remete para os processos da escrita) (AMADO, 2013, p. 59).

Considerando o pensamento do autor, a compreensão de maneira completa das diferentes posições institucionais dos investigadores e dos investigados, num esforço epistêmico para descortinar a realidade desses e suas relações com o conhecimento historicamente situado, perpassa pelo “uso de narrativas como forma de expressão, de narrar um fato ou contar uma história [...] presente em toda experiência humana” (WELLER, PFAFF, 2013, p. 224).

Portanto, reiterando o caráter qualitativo deste trabalho no campo da educação; são as mulheres negras, sujeitos da nossa pesquisa, que vão expressar a forma como se dá essa trajetória de escolarização no Ensino Superior. A

expressividade dessas mulheres, os significados que elas dão a essa escolarização, a motivação, o sentido, o caráter que atribuem ao processo de formação, se referem também a toda uma conjuntura que está articulada com as estruturas (cotas, origem familiar, desempenho escolar, etc.).

Logo, numa investigação qualitativa em educação, é fundamental privilegiar o papel preponderante dos atores em defesa da construção do seu próprio eu, de sua historicidade e de seus significados. Assim, Amado; Crusoé & Vaz-Rebello (2013) apresentam algumas asserções que se convergem para pontos relevantes:

- a pessoa humana é criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social; - os fenômenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade; - a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos (AMADO; CRUSOÉ & VAZ-REBELO, 2013, p. 73).

São as vozes desses sujeitos e suas narrativas que permitirão decodificar e interpretar o que as “pessoas nos dizem através de signos, como convencional ou ‘artificial’ representativos de algo a mais” (AMADO; CRUSOÉ & VAZ-REBELO, 2013, p. 81). Portanto, é de fundamental importância analisar tanto o que foi ou não falado pelos sujeitos da pesquisa. “É preciso interpretar este “não-dito”, buscar uma lógica da “não-resposta”. É a hora de exercitar o olhar crítico sobre a pesquisa e verificar quais foram os objetivos iniciais e o que realmente foi alcançado” (GOLDENBERG, 2001, p. 95-96).

CAPÍTULO II – POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR E AÇÃO AFIRMATIVA

As políticas destinadas à educação formal, certamente, interpõem-se no cotidiano dos agentes sociais de forma ampla, engendrando possibilidades de abertura a ocasiões favoráveis que dificilmente seriam experienciadas, unicamente, pelo viés do empenho particular dos sujeitos. Em razão disso, a privação de políticas sociais pode ser traduzida como condição originadora do distanciamento e da supressão social que atinge uma parcela da população que está à mercê das iníquas relações de poder que permeiam a sociedade, a exemplo dos negros, mulheres, deficientes físicos, LGBTs, e no contexto desse estudo, as mulheres negras.

O objetivo do presente capítulo é contribuir com a reflexão sobre as políticas de Ensino Superior que são elaboradas e articuladas no Brasil com o intuito de mitigar as desigualdades persistentes na sociedade. No entanto, conforme Scalon (2009), para estudar as questões sociais do Brasil, é fundamental considerar que o país tem como aspecto básico, a desigualdade. A autora diz que precisamos “[...] reconhecer a necessidade de compreender as circunstâncias em que as desigualdades surgem e se reproduzem historicamente, travando-se um debate a respeito das condições necessárias para que as oportunidades sejam de fato iguais” (SACLON, 2009, p. 43).

Na mesma intenção, discutiremos também a política de Ação Afirmativa no contexto do sistema de cotas como mecanismo de acesso à Educação Superior pelas camadas populares nas universidades públicas brasileiras. Conforme Fernandes (2013), “a implantação do sistema de cotas é, sem dúvida, uma iniciativa política que desenha na agenda pública, novos rumos a serem trilhados por aqueles que estiverem excluídos das universidades públicas do país” (FERNANDES, 2013, p.148).

A Educação Superior no Brasil, no decorrer de sua historicidade, foi e é uma modalidade de ensino um tanto excludente, visto que dificulta o ingresso equânime dos cidadãos, expondo as disparidades sociais, culturais e econômicas existentes. Para explicar essa ocorrência, é imprescindível referenciar-se nas análises da Sociologia, mais precisamente da Sociologia da Educação, que mostra

indícios da inerência entre a origem social e os participantes do sistema educacional, seja em maior ou menor grau. Isso significa que, a classe social define o percurso de escolarização, assim como é apontado no pensamento de Bernstein (1996): “[...] as relações de classe penetram os pressupostos, os princípios e as práticas da escola de modo a posicionar os alunos, de forma diferencial e oposta, de acordo com sua origem de classe [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 139).

Essa asserção pode ser corroborada pelos últimos dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, que mostra a média de anos de estudos da população de 15 anos ou mais de idade, segundo situação de pobreza. Em 2015, por exemplo, a média de anos de estudos da classe pobre era de 5,8 anos enquanto a da classe considerada não pobre era de 9,7 anos (IPEA, 2015). Contudo, com exceção das prováveis relações de causalidades estabelecidas entre a pertença social e a escolarização, observa-se mediante um levantamento realizado no portal do observatório do Plano Nacional de Educação¹⁷ – PNE, o aumento da participação da população nas distintas modalidades de ensino.

No Ensino Fundamental, por exemplo, a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas em 2008 era de 96,3%, e em 2015 esse número passou para 97,7%, apesar de que, em 2015, apenas 76%, ou seja, 2,6 milhões de alunos concluíram essa etapa de ensino, enquanto que, mais de 800 mil jovens com 16 anos deixaram de concluir os estudos. A meta 2 do PNE busca universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do plano em 2024.

Segundo o observatório do Plano Nacional de Educação, o cenário das disparidades econômicas existentes entre os que estão matriculados no Ensino Fundamental em 2015 mostra que os 25% mais pobres tinham menos acesso à escola, eles compreendiam 97%. Enquanto os 25% mais ricos, estavam quase que totalmente matriculados nessa mesma modalidade de ensino, o que correspondia a 99%. Ao analisar o marcador raça, as informações apresentaram proximidades de escolarização entre as raças. Em 2015, as crianças brancas que estavam matriculadas no Ensino Fundamental somavam 98,3%, enquanto as crianças negras e pardas compreendiam respectivamente a 97,5% e 97,2%. A desigualdade de

¹⁷ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

acesso a esse nível de escolarização é quase ínfima, com uma ligeira superioridade da população branca. Uma explicação possível para a quase equiparação da acessibilidade dessas crianças ao Ensino Fundamental pode está relacionada a um contexto de políticas educacionais associadas às políticas sociais (e aqui ressaltamos a influência do programa Bolsa Família enquanto política social) que foram promovidas nesse período e que, pelo menos circunstancialmente, garantiram o acesso dessas crianças à essa modalidade de ensino. O Bolsa Família¹⁸ é um benefício concedido pelo Governo Federal, disponibilizado mediante o programa de transferência direta de renda às famílias em situação de pobreza, e que, não obstante, tem como uma de suas principais condições manter os/as filhos/as matriculados/as.

Com relação ao Ensino Médio, os indicadores mostram que a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados nessa etapa de ensino é de 62,7% em 2015. Em 2008 esse contingente representava 54,4%. Analisando o marcador renda familiar per capita, os dados revelam ainda, numa comparação entre os níveis econômicos das famílias, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que a desigualdade de oportunidades educacionais é mais evidente entre os mais pobres, com uma discrepância que atinge os 34,1 pontos percentuais. Considerando a meta 3 do PNE que é de elevar a taxa líquida de matrícula de jovens de 15 a 17 anos nessa modalidade para 85% até 2024, pode-se dizer que os 25% mais ricos já a ultrapassaram, com 86,6% das matrículas em 2015. Em contrapartida, os 25% mais pobres retratam um avanço bastante inferior, com 52,5% de jovens no Ensino Médio. Ao explorar os dados inerentes aos marcadores raça/cor, nota-se que 89,2% dos/as brancos/as estão matriculados/as, enquanto que pretos e pardos correspondem a 80,9% e 80,4% respectivamente.

Comparando as informações obtidas acerca do Ensino Fundamental e Médio, é possível dizer que as desigualdades começam a ser alargadas conforme

¹⁸ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Manter os filhos na escola deve ser um dos compromissos assumidos pelos beneficiários. Em 2017, aproximadamente, 1,3 milhão de crianças com 6 anos de idade possivelmente foram matriculadas nas escolas por meio do programa. O Bolsa Família exige uma frequência escolar mínima de 85% da carga horária mensal para estudantes de 6 a 15 anos e de 75% para estudantes de 16 e 17 anos. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>> Acesso em: 02 ago. 2017.

vão se diferenciando as etapas de ensino. Se no Fundamental as taxas apresentam um cenário educacional no qual, ricos e pobres, negros e brancos estão mais ou menos equalizados, no Ensino Médio os índices mostram um distanciamento maior entre as classes, raças e seus ciclos de escolarização.

No contexto do Ensino Superior, ao confrontar os dados de 2008 com 2015, observa-se que também houve avanço. Em 2008, por exemplo, a taxa líquida de matrículas da população de 18 a 24 anos nessa modalidade era de 14,0%, e em 2015 esse percentual foi de 18,1%. Apesar do crescimento, as desigualdades no Ensino Superior ainda são as maiores. Isso significa que, quanto maior a renda familiar, maior será o número de matrículas no Ensino Superior. A população de 18 a 24 anos mais abastada apresenta índice de 85,2% de matrículas, superando abundantemente a meta 12 do PNE, que é de elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% até 2024.

No que diz respeito aos mais pobres, a taxa bruta de matrículas corresponde a 12,3%. Esse número significa um distanciamento enorme quando comparado, por exemplo, à meta proposta e/ou a média nacional que é de 34,6%. As desigualdades também são enormes quando se analisa os marcadores raça/cor. Com referência à população branca, a taxa bruta de matrículas em 2015 era de 46%, por outro lado, pretos/as, pardos/as somavam percentagens que representavam quase a metade da taxa inerente à população branca, ou seja, 28,7% e 25,7% respectivamente. Essas informações traduzem a pouca representatividade que as camadas populares possuem na sociedade brasileira.

Os pertencentes dessas camadas, ainda que existam políticas educacionais traduzidas em programas e ações governamentais, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos – ProUni; Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior – Fies; as políticas de Ações Afirmativas, etc., que possibilitam um maior ingresso dessa população nas universidades brasileiras, encontram dificuldades de adentrar no espaço acadêmico, seja por razões econômicas, quando a renda familiar não permite acesso e permanência; sociais, quando a invisibilidade e a discriminação social e racial são imperativas; ou cultural, quando a universidade é vista como *locus* pertencente à elite, caracteristicamente branca e eurocêntrica.

Diante do exposto, fica patente que todas as etapas de ensino apresentam avanços nas porcentagens de matrículas nas distintas populações e

modalidades. Nos níveis elementares, como o Ensino Fundamental, a desigualdade educacional tem se mostrado consideravelmente pequena, evidenciando assim, uma acessibilidade satisfatória da população a essa categoria de escolarização. Por outro lado, à proporção que aumenta o grau educacional, os acessos são mitigados num processo decrescente de participação das camadas populares. “Fica-se, assim, com a impressão de que, quanto maior o nível de escolaridade, maior é a dificuldade em atingi-lo e desvencilhá-lo da origem social” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 3). Essa é a realidade existente no Ensino Superior.

No entanto, o governo tem fomentado algumas políticas públicas e sociais a partir das demandas de organizações representativas das camadas populares como as organizações negras, no intuito de expandir as vagas e cursos em instituições públicas e privadas de Ensino Superior mediante programas como o SISU e o PROUNI, bem como reestruturar o setor através de programas como o de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Nesse contexto, inscrevem-se também as políticas de Ações Afirmativas como mecanismos de inserção das camadas populares nas universidades e instituições de educação superior, reiterando assim, o argumento político em torno da inevitabilidade de ações governamentais com o objetivo de reparar a histórica desigualdade racial (KERN, 2014).

Segundo o autor, ainda que as políticas de Ações Afirmativas fomentem intervenções em variadas áreas, elas estão centralizadas no campo educacional e no currículo. Desse modo, as Ações Afirmativas se articulam com a política curricular e suas modificações com o propósito de politização das relações étnico-raciais. Logo, a política de Ação Afirmativa surge como uma política curricular que:

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Por sua vez, as Ações Afirmativas requerem transformações curriculares orientadas para a reeducação de todos/as inseridos/as no campo educacional e, portanto, envolvidos/as nas práticas potencializadas nas diversas modalidades de ensino, principalmente no Ensino Superior, com o objetivo de reparar as disparidades raciais. Destarte, as Ações Afirmativas perpassam pela esfera de criação da política de currículo e das transformações curriculares, impulsionando a abordagem das contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes. As modificações da política curricular do Ensino Superior, nesse contexto, para além da inclusão socioeconômica das frações racialmente discriminadas, supõem ensejar caminhos que possibilitem a desconstrução da identidade brasileira que, não obstante, é racialmente excludente no decorrer de todo seu percurso histórico (KERN, 2014).

Para Lopes (2004), uma política curricular precisa atender aos saberes, as concepções de mundo, as competências, os significados, valores que definem os modos de estruturar o conhecimento a ser socializado. Dessa forma, a política curricular não está reduzida às definições regidas pela legislação que a legaliza, ela incorpora igualmente os contextos de influências, os processos de organização para a concretização da mesma, a realidade vivenciada nos múltiplos espaços e por sujeitos diversos presentes no campo da educação.

Diante do exposto, a política curricular, necessariamente, precisa atender aos princípios que fundamentam a política de Ações Afirmativas no Ensino Superior. Até porque uma universidade que não inclui as diversas frações sociais não será capaz de contemplar a alteridade, de desmistificar os preconceitos, de construir uma consciência coletiva diversificada e culturalmente hegemônica, e de produzir conhecimentos que contemplem àqueles/as excluídos/as, fortalecendo unicamente as hierarquias e as dessemelhanças existentes no Brasil (LEWANDOWSKI, 2012).

O cenário apresentado é uma introdução contextualizada para ensejar os debates sobre as políticas de Ensino Superior e Ações Afirmativas que, não obstante, têm como meta a expansão do acesso às universidades públicas e privadas do Brasil, num esforço de reparar as desigualdades sócio-raciais que foram se formando ao longo do percurso histórico da sociedade brasileira. Portanto, a democratização do Ensino Superior, aparece, notadamente, na pasta das ações do governo, com o intuito de “superação da baixa acessibilidade [...], bem como o compartilhamento do valor social atribuído à Educação Superior por possibilitar

melhores colocações profissionais e possível mobilidade social” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 3).

2.1 Perspectiva histórica do Ensino Superior brasileiro

As primeiras instituições de Ensino Superior só apareceram no Brasil em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa. Isso já demonstra que, quando comparado aos países da América Espanhola, o sistema universitário brasileiro é bem recente. A propósito, no século XVI, a América Espanhola, desde o seu processo limiar de colonização, já fundara as instituições de Educação Superior sobre as bases dos princípios Católicos, as Universidades Católicas. Enquanto que no Brasil, durante o Período Colonial, não houve a construção de nenhuma universidade ou instituição de Ensino Superior (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Com a chegada da Família Real, deu-se início, no século XIX, ao processo de fundação das primeiras instituições de Ensino Superior como a Escola de Cirurgia da Bahia em 1808, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – UFBA. No mesmo ano, foi fundada no Rio de Janeiro a Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, a Academia dos Guardas-Marinhas também é transferida. Toda a Companhia dos Guardas-Marinhas, juntamente com os professores, o material escolar e a biblioteca desembarcam no Rio de Janeiro, instalando-se no edifício do Convento de São Bento. O objetivo era a formação de um quadro de oficiais e engenheiros habilitados para defender o Império Português, como também prover a colônia de recursos materiais para realizar sua nova função de centro político-administrativo da Coroa (ARQUIVO NACIONAL)¹⁹.

Pela Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810 foi criada a Academia Real Militar (hoje, Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), destinando-se a formar oficiais de artilharia e engenharia, bem como oficiais engenheiros, geógrafos e topógrafos. O curso tinha duração de sete

¹⁹ Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=6933>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

anos, e promovia o estudo, tanto teórico quanto prático, de matemática, física, química, mineralogia, metalurgia e história natural (ARQUIVO NACIONAL).

Segundo Martins (2002), em 1814 foi fundada a Real Academia de Pintura. Nos anos que se seguiram, a evolução do Ensino Superior ocorreu vagarosamente, pautada, sobretudo na formação de trabalhadores liberais em instituições superiores distintas que propunham garantir lhes um diploma, permitindo-os a ocuparem espaços privilegiados na sociedade e no campo trabalhista. Para Martins (2002) “o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior, uma vez que, o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração” (MARTINS, 2002, p. 4).

Em 1891, já no Período Republicano, começaram a surgir as primeiras instituições privadas de Ensino Superior, legalmente autorizadas pela Constituição da República desse período. A estruturação dessas instituições se deu a partir das iniciativas confessionais Católicas e dos anseios elitistas que advogavam a favor de uma universidade pública, portanto contrária às instituições isoladas existentes, propondo ainda a institucionalização da pesquisa no seu interior (MARTINS, 2002).

De acordo com o autor, as discussões sobre a fundação de universidades ganham força a partir de 1920, quando os debates sobre o assunto extrapolam as barreiras políticas e se revestem de concepções funcionais convergidas à sociedade. Assim, caberia à universidade atuar socialmente, da mesma forma resguardar a ciência, os cientistas e fomentar a pesquisa.

A década de 30 foi um período marcado pela consolidação do Estado Novo (1930 a 1945). O governo provisório de Getúlio Vargas viabilizou uma extensiva reforma educacional, denominada Reforma Francisco Campos²⁰. Nessa época foram criadas as primeiras universidades do Brasil, compreendendo três

²⁰ A chamada “Reforma Francisco Campos” realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal, equiparando todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

instituições, duas no Rio de Janeiro (Universidade do Brasil e a Universidade do Distrito Federal) e uma em São Paulo (Universidade de São Paulo – USP). Sendo essa última fundada sob os princípios da legislação de Francisco Campos, com uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porém autonomamente orientada (SAMPAIO, 1991). A referida legislação passou a autorizar e regulamentar o funcionamento das universidades, inclusive permitindo a cobrança de taxas anuais, já que o ensino público superior não era gratuito. Conforme Martins (2002), a universidade teria que se estruturar em volta de um núcleo formado por uma escola de Filosofia, Ciências e Letras.

Entre 1945 e 1968 ocorreu no Brasil um movimento ensejado por estudantes e professores que buscavam resguardar o ensino público e os moldes de uma universidade oposta às instituições isoladas. Defendiam também o fim dos estabelecimentos de ensino privado. Enfim, a agenda de discussões estava organizada em torno da reforma do sistema de ensino e, principalmente, da universidade brasileira. Nesse sentido, Oliveira e Silva (2017) vão dizer que:

Esse movimento concentrou-se, principalmente, em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 que, para o Ensino Superior, previa a expansão das universidades públicas e gratuitas. A intenção era as IES públicas substituírem todo o ensino privado. No entanto, após a aprovação da LDB de 1961, pouco se alterou a estrutura vigente, de modo a conservar o predomínio do setor privado e a desigualdade social e de acesso ao Ensino Superior (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 5).

Com o objetivo de invalidar a ebulição dos estudantes e professores, o Regime Militar sobrepujou a articulação universitária, em seguida providenciou amplo remodelamento educacional nesse âmbito, propondo o fim da cátedra e da autonomia das faculdades, fundação de institutos, faculdades e escolas, implantação do sistema de créditos, ciclo básico antes da instrução profissional, proteção da representação discente e docente, ingresso ininterrupto por carreiras e currículos mínimos estabelecidos pelo MEC (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Contudo, a reforma não se concretizou por completo. A reestruturação curricular, verdadeiramente não ocorreu e a expansão do sistema aconteceu, meramente, mediante o crescimento da matrícula em cursos, caracteristicamente, tradicionais. No entanto, as matrículas se mantiveram em constante crescimento, passando de 95.961 em 1960, para 134.500 na década de 80. É relevante destacar que, nesse período, já se registrava o acúmulo muito maior de matrículas nas

instituições privadas, sobretudo no Sudeste. A explicação para esse movimento se baseia na conexão entre a ampliação do setor privado e os nexos mercadológicos, demonstrando assim, todavia, sua aglutinação em territórios onde a economia evoluía mais rapidamente (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

No entanto, a década de 1980 foi marcada pela instabilidade econômica. A sociedade experimentava a cada dia o gosto amargo da inflação progressiva. Essa situação pode ter contribuído para a estagnação do Ensino Superior, comprovada mediante o decrescente índice de matrículas no setor privado de educação. Em contrapartida, segundo Oliveira e Silva (2017), foi nesse mesmo período que ocorreu a difusão, sobretudo, nas instituições de Ensino Superior particulares, dos cursos que funcionavam no período noturno. Os mesmos foram instituídos a partir da necessidade daqueles que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, e que, por esse motivo, se viam impossibilitados de ingressar em cursos que funcionavam durante o dia. Da mesma forma, houve o aumento do número de universidades privadas que, em 1985 somavam 20 e na década de 90 esse quantitativo saltou para 49. Ainda assim, esse avanço, conforme explica Oliveira e Silva (2017),

[...] não significou, necessariamente, ampliação da inserção de egressos do Ensino Médio no Ensino Superior ou mesmo melhoria da qualidade do ensino para esse nível educacional. Afinal, tal expansão foi fomentada por grupos que apoiavam a massificação do ensino, seguida da obtenção de lucros e pouca preocupação com o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 6).

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), possibilitou a compreensão dos vários tipos de instituições e seus diversos graus de abrangência ou especializações. Por universidades, o Artigo 52 da referida Lei, vai dizer que “[...] são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]” (BRASIL, 2015).

A Lei determinou também que a autorização e o reconhecimento de cursos, da mesma forma o credenciamento das instituições de educação superior teriam limites de seus prazos de vigência. As renovações dos mesmos seriam

possibilitadas logo que fossem submetidos ao processo de avaliação periódica. Assim como está definido nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 46:

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências (BRASIL, 2015, p. 30).

Com o objetivo de acompanhar a qualidade do Ensino Superior, o governo elaborou, nos anos 90, um mecanismo de avaliação chamado Exame Nacional de Cursos – ENC, que ficou conhecido como “Provão”. Esse sistema foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE em 2004, vigente até os dias atuais, sendo vinculado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O ENADE, portanto, para além da apreciação do desempenho dos discentes, avalia também as instituições de Ensino Superior e os seus cursos. Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como mecanismo de avaliação dessa modalidade de ensino. Mais tarde, no entanto, esse instrumento passou a funcionar como uma forma alternativa de ingresso em determinadas faculdades e universidades brasileiras²¹, substituindo o tradicional vestibular (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Nesse período, o ensino à distância inicia seu processo de expansão, incentivado pelo poder público, conforme está expresso no Artigo 80 da Lei nº 9.394/96: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2015, p. 43). Assim, as instituições que passaram a adotar o sistema EaD deveriam, necessariamente, ser credenciadas pela União, conforme exposto no §1º do Artigo 80 (BRASIL, 2015).

Nos anos 2000, uma das grandes discussões do poder público no contexto educacional brasileiro, refere-se às Ações Afirmativas, as quais ganham força no debate político, sobretudo, a partir da III Conferência Mundial contra o

²¹ Nem todas as instituições utilizaram o Enem como alternativa de ingresso no Ensino Superior.

Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias correlatas²², ocorrida na África do Sul, em agosto de 2001. Desde então, “o acesso ao ensino superior e o debate sobre cotas para estudantes egressos de escola pública e não brancos na universidade constituem os aspectos que mais tem incitado o debate nacional” (ROSEMBERG, 2009, p. 229). A partir daí foram propostas políticas sociais e educacionais que garantiriam a reserva de vagas em instituições de Ensino Superior para estudantes de escolas públicas provenientes das camadas populares, como também para os/as negros/as e indígenas.

Na tentativa de promover a equalização social e o acesso ao Ensino Superior dos pertencentes dessas camadas, foram criados mecanismos e/ou programas que viabilizaram o seu ingresso nos ambientes universitários, a exemplo do Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, ambos na esfera do setor privado.

Com relação às instituições públicas, destaca-se o Sistema de Seleção Unificada – SISU, programa no qual são ofertadas àqueles/as que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, vagas de ampla concorrência e vagas reservadas em consonância com a Lei nº 12.711/2012, (Lei de Cotas), alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições²³.

Nesse período, também foram definidos programas e ações de acesso e permanência, de articulação do Ensino Superior, de cooperação e relações internacionais, etc., que promoviam a diversificação, a dinamização acadêmica, articulando assim, o ensino, a pesquisa e a extensão (OLIVEIRA; SILVA, 2017). A exemplo do programa Ciência sem Fronteiras que chegou ao fim em 2017, o mesmo objetivava a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade do Brasil através da mobilidade internacional²⁴.

²² A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/410-declaracao-de-durban>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

²³ Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#vagas_ofertadas>. Acesso em: 04 ago. 2017.

²⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-dinheiro.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

Para Oliveira e Silva (2017), nos últimos anos, muitas ações convergidas ao Ensino Superior, ao que tudo indica, possibilitaram a expansão do acesso ao mesmo. Contudo, a popularização dessa modalidade mantém-se engatada à proliferação das instituições particulares, impossibilitando, desse modo, a ampla admissão. Essa condição é ratificada mediante os dados do mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP em 2016, o qual mostra um cenário em que o setor privado abarca uma parcela majoritária das instituições de educação superior. Assim, conforme o SEMESP (2016), em 2014 havia 2.368 instituições, sendo 2.070 privadas e 298 públicas, o que correspondia a 87,4% e 12,6% respectivamente.

No entanto, em 2015 houve uma diminuição, ainda que pequena, no número total das instituições. De acordo com o INEP (2016), as universidades, os centros universitários, as faculdades e os institutos federais somavam 2.364 instituições. Dessas, 2.069 eram particulares, ou seja, 87,5%. As públicas somavam 295, equivalente a 12,5%. Os dados revelam que, nesse cenário, houve um decréscimo de 0,1% referente às instituições públicas. Além disso, as instituições do setor privado dispõem de mais cursos e, conseqüentemente, mais vagas em relação aos estabelecimentos públicos de educação superior. Em 2015, por exemplo, eram ofertados no Brasil 33.501 cursos, dos quais 22.732 nos estabelecimentos privados e 10.769 nas universidades públicas. Apesar da grande quantidade de cursos oferecidos pelas escolas particulares, a demanda, em decorrência da média de inscritos nos vestibulares e demais processo seletivos, ainda é maior quando se trata da universidade pública (INEP, 2016).

Esse panorama confirma uma tendência histórica atrelada ao fato de que as organizações educacionais privadas detêm maior parcela na dinâmica de ingresso no Ensino Superior. Deve-se agregar, também, a esse contexto, “a desigualdade geográfica de acesso” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 8), cujo quadro mostra que a maior parte das instituições de educação superior se concentra no Sudeste, correspondendo a 47,3% do total, englobando 3,6 milhões de matriculados/as. Um elemento importante que pode estar unido a esse indicativo, é a circunstância de que o “setor industrial-urbano está concentrado na região Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo)” (SCALON, 2009, p. 20), o que possivelmente favoreceu para o surgimento de novas classes sociais urbanas ligadas ao ramo contemporâneo do mercado nacional (SCALON, 2009).

O segundo maior conjunto de estabelecimentos de educação superior está no Nordeste, com 19,3% do total, atendendo a 1,6 milhão de matriculados/as, seguido da Região Sul, com 17,1%, atendendo a 1,3 milhão de universitários/as, Centro-Oeste, com 9,9%, atendendo pouco mais de 755 mil estudantes e Norte, com 6,3% do total das instituições brasileiras, atendendo pouco mais de 647 mil academicistas (INEP, 2016).

Diante do que foi apresentado, é importante mencionar que ainda impera no Brasil um arquétipo acadêmico definido a partir das dessemelhanças entre a escolarização dos indivíduos oriundos das classes abastadas e aqueles concernentes às camadas populares, como também as distinções entre os cursos escolhidos. “De outra parte, as universidades públicas, principalmente as federais, cada vez mais seletivas, permanecem um território predominantemente branco, de classe média e atendendo alunos oriundos de escolas privadas de elite” (CAREGNATO; OLIVEN, 2017, p. 173).

É importante salientar outros fatores que evidenciam transformações ocorridas na esfera educacional superior a partir dos anos 2000. Como por exemplo, o crescente número de mulheres que adentram o espaço universitário, como também “[...] maior volume de estudantes que conciliam estudo e trabalho, além da crescente incorporação de público diferenciado socialmente, mediante programas de inclusão no Ensino Superior” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 8).

Os autores ainda afirmam que o Ensino Superior no Brasil traz resquícios de sua história precedente, apesar de estar contextualizada em um mundo de contínuas transformações. Em razão disso, há um destaque maior para as políticas educacionais no Ensino Superior, no intuito de visibilizar e reparar os prejuízos que acometem as camadas populares em seu percurso social desigual de ontem e de hoje (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

2.2 Políticas de Ação Afirmativa e o embate contra a discriminação racial

As políticas de Ação Afirmativa, evidentemente, têm como propósito fundamental, elevar as chances dos indivíduos pertencentes às camadas populares a uma condição social satisfatória e justa. Sob esse ponto de vista, a subalternização de determinados contingentes, em instituições e posições privilegiadas da sociedade, pode ser compreendida como reverberação da

discriminação. Assim, as Ações Afirmativas, segundo Gomes (2005), podem ser definidas como:

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2005, p.49).

No Brasil, o debate sobre as Ações Afirmativas tem se tornado um tema bastante concludente, controverso e imprescindível. A sociedade, no entanto, é provocada por alterações que colocam em pauta, de um lado, uma educação proclamadamente universalista, e de outro, uma educação excludente e para poucos. Os que são suprimidos em razão de uma concepção de sociedade que se compreende a partir de uma base cultural monolítica, que enfatiza os princípios meritocráticos e a seletividade reivindicam, impetuosamente, mecanismos que lhes permitam gozar dos direitos e cumprir os deveres, como também lutar por eles e reclamar para que todos, indefinidamente, deles façam uso (SILVA, 2009).

De acordo com Silva (2009), amiúde, as argumentações inerentes às Ações Afirmativas se dão no âmbito do Ensino Superior, focalizando, sobretudo as cotas designadas a assegurar o acesso, nessa modalidade de educação, da população negra, indígena e daqueles/as provenientes das camadas populares e com pouquíssimos recursos. Por essa razão é que, quase sempre as Ações Afirmativas, no bojo dessas discussões, se confundem, ou são meramente traduzidas como cotas.

Nesse sentido Silva (2009) vai dizer que:

É importante começar esclarecendo que ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais, reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

De acordo com Henriques (2009):

As políticas de ações afirmativas evidentemente não se reduzem ao sistema de cotas. De modo mais abrangente, as ações afirmativas têm como objetivos reconhecer e valorizar os saberes locais, os saberes regionais, os saberes da tradição brasileira como um todo (HENRIQUES, 2009, p. 9).

Para Daflon, Feres Junior e Campos (2013) as Ações Afirmativas, de modo extenso, são interpretadas como deliberações que têm por objetivo destinar investimentos para um coletivo particular, ou seja, grupos que são vítimas, no processo histórico de construção social, de discriminação, omissão e exclusão tanto comunitária quanto econômica e cultural, evidenciando assim a desigualdade que muitas vezes passa, pretensiosamente, despercebida. Nessas circunstâncias, Scalon (2009) vai dizer que:

[...] a desigualdade nem sempre é percebida e dimensionada como um problema. Contudo, nessa malha flexível que tudo abarca, a desigualdade está presente em qualquer área à qual o observador se volte: renda, educação, emprego e até mesmo a cidadania são estratificados e desigualmente distribuídos (SCALON, 2009, p. 18).

Cabe mencionar que, no conjunto das Ações Afirmativas, encontram-se estratégias que almejam abrandar as desigualdades e assistir as demandas de grupos postos à margem da sociedade, reivindicações tais como: distribuição de terras, moradia, proteção a modos de vida ameaçados e políticas de identidade (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013). Segundo esses autores,

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013, p. 306).

As políticas de Ações Afirmativas passaram a configurar a pauta da agenda pública, tão só com o início do decurso de redemocratização do Brasil, ocasião na qual, diferentes movimentos e organizações sociais, anteriormente emudecidos pela ditadura, começaram a reclamar seus direitos explicitamente.

2.2.1 Encadeamento histórico da evolução das Ações Afirmativas no contexto brasileiro

Para tratarmos a questão das Ações Afirmativas no Brasil, é fundamental recorrer à raiz dessas palavras, que, no contexto brasileiro, têm uso constante, tanto no campo das lutas sociais quanto no âmbito acadêmico. De acordo com Medeiros (2009), a expressão “Ação Afirmativa” surgiu primeiramente em um decreto presidencial (*Executive Order* 10.925, de 6 de março de 1961), firmado pelo então presidente dos Estados Unidos John Fitzgerald Kennedy, porém a expressão só se definiu após as considerações da Comissão Nacional sobre Distúrbios Civis (*National Commission on Civil Disorders*), denominado Comissão Kerner, instituída no final dos anos 60, com o objetivo de analisar as razões dos conflitos raciais que insurgiam nos grandes centros dos Estados Unidos. Medeiros afirma que uma dessas considerações, direcionava “para a necessidade de se criar “estímulos especiais” que ajudassem a promover a população negra” (MEDEIROS, 2009, p. 56). Assim, não demorou muito para que esse conceito contemplasse outros contingentes como os hispânicos, indígenas, asiáticos, e as mulheres (MEDEIROS, 2009), e ainda alcançasse outros continentes.

A partir de então, e diante das subjugações sofridas pela população negra nos Estados Unidos, o movimento pelos direitos civis começa pressionar o Congresso a estabelecer providências que, não obstante, puseram fim ao regime segregacionista existente nos estados do sul. Em 1964 o Congresso vota a primeira legislação geral inerente à igualdade de direitos, sancionada pelo Presidente Lyndon Johnson, a Lei dos Direitos Civis, ou o *Civil Rights Act*, que criminalizava “a discriminação no emprego, nos estabelecimentos privados de uso público e em quaisquer instalações governamentais” (MEDEIROS, 2009, p. 57). Ainda conforme Medeiros, “o Estado, portanto, assumia claramente a sua responsabilidade na condução de um processo que deveria levar à superação das desigualdades raciais” (MEDEIROS, 2009, p. 57).

Nesse contexto, é preponderante mencionar a cooperação do “ativismo jurídico” americano, o qual possibilitou a tomada de uma postura construtiva pelo Judiciário, que ao decodificar normas deliberadas com fins especificamente restritivas, lhes atribuía novas perspectivas, tais como a promoção e a reparação, cruciais para a elaboração das políticas de Ação Afirmativa. Com relação às atividades no campo do trabalho, o Artigo VII da Lei dos Direitos Civis proibiu a discriminação em qualquer fase do processo, seja no recrutamento, seleção e

promoção. Assim, “estava aberto o caminho para aquilo que viria a ser internacionalmente conhecido como ‘ação afirmativa’” (MEDEIROS, 2009, p. 58).

Porém, o autor salienta que políticas idênticas já haviam sido elaboradas e postas em práticas em alguns países, mesmo antes do termo “Ação Afirmativa” surgir pela primeira vez nos Estados Unidos (MEDEIROS, 2009), conforme panorama apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6. Políticas de promoção e reparação já praticadas no mundo antes do surgimento da expressão “Ação Afirmativa” nos Estados Unidos (MEDEIROS, 2009).

País	Política
Índia	Em 1948, o artigo 16 da Constituição, reestruturado em 1951 define cotas para indivíduos pertencentes às castas registradas e, posteriormente às tribos cadastradas, como também ações voltadas aos portadores de deficiência.
Malásia	Na década de 50, é criado um sistema com o objetivo de estimular, mediante sistema de cotas, a participação da etnia bumiputra (os malaios), em detrimento da dominação econômica pelos chineses e indianos.
Líbano	As cotas são utilizadas para o acesso à universidade e ao serviço público por aqueles provenientes de grupos religiosos distintos.
União Soviética	4% das vagas da Universidade de Moscou eram designadas para os estudantes oriundos da região da Sibéria, considerada um dos territórios mais subdesenvolvidos do país.
Noruega	Políticas focadas nos imigrantes, uma vez que fossem de origem africana ou asiática.
Bélgica	Assim como na Noruega, a Bélgica converge suas políticas de promoção e reparação aos imigrantes africanos e asiáticos.
Canadá	As políticas especiais canadenses são direcionadas aos imigrantes africanos e asiáticos, incluem-se aí também os indígenas, as mulheres e os portadores de deficiência.
Colômbia	Reserva cadeiras no parlamento para afro-colombianos.

Peru	As políticas particulares são direcionadas aos indígenas.
------	---

Fonte: Elaboração própria, 2017.

No Brasil, a “Ação Afirmativa” está solidamente vinculada ao que foi preconizado nos Estados Unidos. Nesse sentido, ela passa a ser vista como uma política reservada à população negra e limitada ao sistema de cotas. No entanto, Medeiros (2005) em seu artigo “Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso” mostra que ações positivas diferenciadas dirigidas a grupos discriminados já existiam no país há muito tempo.

Exemplo disso é a chamada Lei dos Dois Terços, implementada na década de 1930 para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, numa época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores nativos, sobretudo em São Paulo e nos Estados do Sul. Também existem leis garantindo o emprego a portadores de deficiência (cota de cinco por cento nas empresas com mais de mil empregados e de até 20% nos concursos públicos) e a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos (mínimo de 30% e máximo de 70% para ambos os sexos), para não falar na discriminação positiva em relação a uma infinidade de outros grupos: crianças, jovens, idosos, micro e pequenos empresários, etc. Enquadram-se nessa definição igualmente as agências de desenvolvimento regional, como a Sudam e a Sudene, criadas com a finalidade de carrear investimentos para o Norte e o Nordeste, regiões mais atrasadas. O próprio imposto de renda progressivo, assim como diversas medidas destinadas a compensar a desigualdade social, constitui essencialmente uma forma de discriminação positiva, tanto quanto o dispositivo que permite às mulheres aposentar-se aos 30 anos de serviço – cinco anos antes dos homens (MEDEIROS, 2005, p. 123).

Contudo, quando se discute sobre as Ações Afirmativas no Brasil, é necessário compreender que tais políticas não surgiram pela sensibilização dos governos, mas pelas lutas e reivindicações de organizações políticas e culturais negras que passaram a se mobilizar na defesa dos direitos civis dos negros e contra a discriminação racial que é entendida, de acordo com o inciso I do parágrafo único do Artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial, como:

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010, [on line]).

O papel dos movimentos sociais negros brasileiros e suas entidades representativas, no campo educacional, tem sido preponderante para ensejar ações pró-educação, expressas através dos projetos, ações e programas que buscam oportunizar ao/a negro/a brasileiro/a o ingresso e continuidade na educação. Dessa forma, o Movimento Negro se acentua no panorama nacional como sujeito político, cujas demandas têm influenciado a esfera governamental com objetivos de assegurar direitos, como por exemplo, a Lei Federal nº 12.711/2012 ou Lei de Cotas, que possibilita o ingresso de negros/as nas universidades públicas brasileiras (LOPES, 2014, [on line]).

O Movimento Negro, enquanto movimento social e político, surge nos anos 70, e desde então, inicia-se a articulação das lutas por direitos e igualdade entre brancos e negros. O acesso à educação, nesse contexto, é o meio fundamental para uma equalização social mais ajustada às pretensões do Movimento (LOPES, 2014, [on line]).

Em 1978 várias agremiações políticas e culturais negras se encontraram na cidade de São Paulo para instituir o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. As razões pelas quais passaram a lutar nesse período se diferenciavam daquelas prescritas pelas tradições das organizações negras paulistas nos anos 20. Para Guimarães (2003),

Naqueles tempos, as organizações negras nutriam o diagnóstico segundo o qual, mesmo que o “preconceito de cor” fosse um empecilho para o desenvolvimento e a integração social do povo negro brasileiro, o principal problema estava nos próprios negros, principalmente na carência de condições para competir no mercado de trabalho, em vista da precariedade de educação formal, ausência de boas maneiras e falta de união entre eles, ou seja, dada a fraqueza das organizações negras, tidas como incapazes de promover o avanço social dos membros da “raça” (GUIMARÃES, 2003, p. 248).

No período de democracia liberal representativa em 1945²⁵, conhecida como República Populista, esse diagnóstico nutrido pelas organizações negras da

²⁵ Após o fim da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, um entusiasmo tomou conta do país, tendo em vista a realização de eleições após mais de uma década de interregno eleitoral, a democracia brasileira iniciou em 1945. A República brasileira conheceu um curto período de democracia liberal representativa. Também conhecido como República Populista, esse período da história do Brasil representou uma maior integração econômica do país na esfera do capitalismo ocidental, resultando em um impulso à industrialização brasileira. Entretanto, essa integração às cadeias produtivas ocidentais e ao impulso industrial aprofundou as contradições da sociedade brasileira, já que o processo de modernização não atingiu a todos. A miséria, a concentração de terras e de renda, a preponderância do capital proveniente de outros países e a intensa exploração

década de 20 foi, em parte, refutado pelos novos movimentos negros, que focalizaram nessa nova conjuntura, a existência do preconceito de cor no Brasil, sem, portanto, descuidar dos trabalhos culturais, educativos e psicanalíticos como os realizados pelo Teatro Experimental do Negro – TEN²⁶ na cidade do Rio de Janeiro. Em todo caso, apesar da perseverante luta de então contra o preconceito, presumia-se que a aspiração de uma democracia racial²⁷, peculiar ao Brasil, era uma ideologia consideravelmente resistente e liberal para acolher e salvaguardar a articulação político-cultural das organizações negras (GUIMARÃES, 2003). Somente após dissolução da ordem democrática e instituição do regime ditatorial civil-militar em 1964, “tal crença foi considerada uma ‘ilusão’ e a democracia racial, um ‘mito’” (GUIMARÃES, 2003, p. 248).

Nesse caminho, já não se discutia mais, nos movimentos negros, ou seja, nas várias facções do Movimento Negro, o preconceito, mas sim a discriminação racial. Esse foi um fator preponderante que sobrelevou, em comparação às décadas precedentes, as lutas da população negra a partir da década de 70. “A pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho ‘racial’ (e não apenas de cor)” (GUIMARÃES, 2003, p. 248).

Percebe-se, diante dos argumentos, que existe, desde então, um Brasil alicerçado sob as bases capitalistas progressistas, que negligencia os negros, os índios e seus descendentes, colocando-os à margem da sociedade. Ou quando inseridos, aparecem em posições coadjuvantes. Um dos grandes e mais

do trabalho ainda se faziam presentes, indicando um caráter conservador do processo de modernização. O monopólio do acesso a terra ficava restrito às classes socialmente dominantes em função da total ausência da reforma agrária e mesmo dos fortes condicionamentos à sindicalização camponesa; na dimensão política eleitoral negava-se o voto aos analfabetos e os soldados rasos, além de se impedir a elegibilidade dos sargentos (AGGIO; BARBOSA; COELHO, 2002).

²⁶ Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro surgiu no Rio de Janeiro em 1944. O TEN se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, [on line]). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100019>. Acesso em: 27 out. 2017.

²⁷ A democracia racial foi um termo utilizado para refutar a existência do racismo, baseando-se na concepção de miscigenação, na imagem de um povo mestiço. A ideia de democracia racial foi impregnada no Brasil, sobretudo, por meio dos discursos históricos e antropológicos. De outra maneira, a democracia racial é uma formulação enfática que Gilberto Freyre dispõe sobre a natureza ajustável e a tendência para a incorporação cultural do colonizador português sobre a mistura de raças no Brasil. A consequência velada dessa hipótese e a suposta inexistência do preconceito racial e discriminação, a decorrente presença de oportunidades econômicas e sociais equivalentes tanto para brancos quanto para negros (LIMA; VALA, 2004).

distanciados problemas do país está relacionado ao campo do trabalho e da empregabilidade da população negra, porquanto esse revés é inerente à escravidão e seus efeitos. No âmbito das atividades laborais, o dilema absoluto dos/as negros/as não se refere ao desemprego, mas à empregabilidade (SANTOS, 2009).

Por este ângulo, Guimarães (2003) vai dizer, à luz das novas bandeiras de luta da mobilização negra, que os responsáveis por essa condição já não são os próprios negros/as e seus dissensos, mas a ordem ideológica, econômica, política, branca e legal que fundamenta a sociedade brasileira, disseminando nela o racismo²⁸. Isso significa que “a posição da massa negra e sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos/as negros/as mais educados/as, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do ‘mito da democracia racial’” (GUIMARÃES, 2003, p. 248). Contudo, o entendimento desse mito encontra-se transfigurado, convertido em uma supressão pública da sociedade em referência ao contingente negro (SANTOS, 2009).

Logo que promulgada a Constituição de 88, ano que também marca o centenário da escravatura no Brasil, as organizações negras e seus líderes se empenharam na luta pela garantia dos direitos civis da população negra, sobretudo daqueles/as assegurados/as pela nova carta, que converteu em crime inafiançável e imprescritível o preconceito de raça ou de cor (GUIMARÃES, 2003). Conforme consta no Artigo 5, inciso XLII da Constituição Federal de 1988: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Entretanto, com o passar dos anos, ficou mais evidente para os movimentos negros, que a luta por direitos precisaria transcender as fronteiras do enfrentamento ao racismo. Logo, gradativamente, esses movimentos começaram a requerer do governo federal Ações Afirmativas, assim como foram admitidas nos Estados Unidos na década de 60 (GUIMARÃES, 2009).

Para Guimarães (2003),

²⁸ O racismo, na literatura recente, tem sido compreendido como fenômeno de natureza subjetiva, exteriorizando-se através dos valores, dos ideais e sentimentos. O racismo contemporâneo não possui vínculo com a concepção biológica de raça ou de classificações raciais combinadas. Em vista disso, a noção de racismo parte de um entendimento inerente à construção social e cultural, sendo moldado conforme a dinâmica histórica hodierna. Diante disso, as disparidades raciais no Brasil não são produtos meramente da condição de pobreza no qual se encontram, historicamente marcados, negros e negras, mas, contudo, da presença ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços de relações e interações sociais (SANTOS, 2005).

Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito. Junto com o Movimento dos Sem Terra, ainda que de modo menos dramático, menos conflituoso, e de escopo social menor, quase que restrito às “novas classes médias negras”, o movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é sem dúvida uma importante forma de mobilização social no Brasil de hoje. Mobilização essa que se torna mais importante à medida que os conflitos urbanos de classe (como os protagonizados pelos sindicatos operários) tenderam a se eclipsar na esteira das reformas “neoliberais” e do realinhamento internacional da economia brasileira (GUIMARÃES, 2003, p. 249).

As demandas por Ações Afirmativas se justificariam, portanto, na adoção de políticas compensatórias, cujo objetivo é mitigar a discriminação sofrida pelos grupos subalternizados no presente e retificar as consequências cruéis do passado. Ou seja, “[...] promover uma “reparação” ou “compensação” pelas injustiças cometidas aos antepassados dos membros desses grupos” (MEDEIROS, 2009, p. 62). Essa reparação se fundamenta no fato de que a discriminação social tende a ser incessante, uma vez que o preconceito e a marginalização, explícita ou implícita, que acometeram as gerações passadas pendem, de modo inexorável, a ser legados aos seus descendentes, construindo, desse modo, uma insustentável e iníqua sobrecarga social, cultural e econômica, a ser conduzida, hodiernamente, por essas novas gerações (MEDEIROS, 2009).

Apesar das justificativas, as políticas de Ação Afirmativa sofrem críticas dos mais diversos setores sociais. Os argumentos prós e contras, contudo, partem de intelectuais inseridos ou não no contexto das relações raciais, militantes de movimento social, juristas, jornalistas, economistas e políticos. Uma das objeções mais anunciadas, contrárias às políticas de Ação Afirmativa para a população negra, parte, no entanto, de docentes lotados nas universidades públicas. Os mesmos ressaltam que a maleabilidade do sistema de admissão resultaria em prejuízos da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da primazia das universidades (GUIMARÃES, 2003). A esse respeito, os militantes dos movimentos negros rebatem, salientando a natureza preconceituosa dessa reflexão, já que esse discurso não se ampara em dados que possam baseá-lo.

Segundo Guimarães (2003):

Na verdade, o argumento dos professores reflete muito mais [...] a falta de confiança no governo por parte da comunidade universitária. A política do

Ministério da Educação em relação às universidades gerou a desconfiança de que o governo tenha a intenção de desmanchar ou, pelo menos, diminuir a importância do sistema público de ensino superior do país, construído nos anos 30, 40 e 50 (GUIMARÃES, 2003, p. 263).

Nesse sentido, as discussões sobre a Ação Afirmativa tomam âmbito nacional, sobretudo, por intermédio de reportagens, entrevistas, artigos e editoriais, publicações em periódicos, debates em rádios e televisões.

Todavia, as Ações Afirmativas só tiveram seu processo limiar de expressão a partir de 1996, quando o então Presidente Fernando Henrique Cardoso oportunizou espaço para que o Movimento Negro brasileiro expusesse suas solicitações. O motivo para a concessão desse espaço, para além do bom senso do Presidente, foi a relativa notoriedade social do movimento, como também a complexa posição em que a ideologia da democracia racial cercava a representação brasileira em fóruns internacionais que, entretanto, contavam com a presença, cada vez maior, de ONGs negras (GUIMARÃES, 2009).

Porém, esse debate só se tornaria efervescente a partir de 2003, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “quando ocorreram as primeiras medidas para a implantação de cotas raciais nas universidades brasileiras” (NUNES, 2013, p. 159). Desde então, foram implementadas outras políticas de Ações Afirmativas, como por exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a inclusão, no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira (NUNES, 2013).

2.2.2 Análise comparativa das políticas de Ação Afirmativa nos Governos FHC e Lula

Definitivamente, as Ações Afirmativas no Brasil não foram pensadas e efetivadas a partir da sensibilização e boa vontade do governo. Elas, primeiramente, foram reivindicadas no bojo dos movimentos negros, cujos líderes conduziram seus integrantes por um caminho de lutas e contestações que contrapunham a invisibilidade, a subalternização, e a desigualdade racial sofrida pela população afro-brasileira por séculos. A desigualdade racial, portanto, é concebida pelo Estatuto da Igualdade Racial como sendo “toda situação injustificada de diferenciação de acesso

e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, é imprescindível desvelar o exímio papel do líder negro e deputado federal Abdias Nascimento²⁹, que em 1983 entregou ao Congresso Nacional do Brasil proposições sólidas de Ações Afirmativas para negros/as no âmbito educacional, do trabalho, dentre outras esferas, mediante o Projeto de Lei (PL) nº 1.332 (SANTOS, 2014).

De acordo com Santos (2014), esse projeto tratava da ação compensatória dispendo a instituição do princípio da igualdade social do/a negro/a ante as demais frações étnicas existentes na sociedade brasileira, assim como está assegurado pela Constituição da República. Esse PL traz no seu artigo sétimo, reivindicações no campo educacional, sugerindo a concessão, pelo Ministério da Educação e Cultura, como também pelos órgãos educacionais dos estados e municípios, de 40% das bolsas de estudos para estudantes negros/as nas modalidades de ensino elementar, secundário, superior e pós-graduação.

Apesar da tentativa, assim como as propostas precedentes articuladas pelas agremiações negras, o PL perpetrado por Abdias Nascimento seguiu os trâmites na Câmara por cinco anos, e em 1989 foi arquivado logo que chegou à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados.

Efetivamente, os debates acerca das políticas de Ação Afirmativa só encontrariam espaço na agenda pública brasileira no início dos anos 2000, antecedida, no entanto, pela Marcha Zumbi³⁰ dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, ocorrida em Brasília no ano de 1995. Esse evento assinalou o estreitamento entre as demandas dos movimentos negros e os terrenos representativos do governo (SANTOS, 2014).

²⁹ Abdias Nascimento foi ativista, deputado federal, representante oficial dos movimentos negros no Congresso Nacional e criador do Teatro Experimental do Negro (TEN). Atuou veementemente e exclusivamente pelas causas dos afro-brasileiros. Ele não somente se tornou o mais respeitável militante das reivindicações dos/as negros/as brasileiros/as, mas também era considerado como o procurador direto dos movimentos sociais negros no parlamento brasileiro. A sua preocupação com a causa que defendia lhe rendeu, aos 90 anos de idade, homenagem do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em reconhecimento pelo Estado Nacional da sua representatividade como o maior e mais exímio personagem na luta inabalável pelos direitos civis de negros e negras, da mesma forma no enfrentamento da discriminação racial e do preconceito. Abdias Nascimento morreu em 24 de maio de 2011 aos 97 anos (SANTOS 2014).

³⁰ Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares que se localizava na Serra da Barriga, na então Capitania de Pernambuco, que se opôs intrepidamente aos portugueses e aos holandeses, foi tomado como símbolo da resistência negra, reconhecido em 1995 como herói nacional brasileiro (GUIMARÃES, 2003).

A Marcha de Zumbi foi, em primeiro lugar, uma estratégia do movimento negro para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Em segundo, esse evento contou com uma forte mobilização popular, sendo estimada a participação de 30 mil pessoas na Marcha, o que propiciou um destaque incomum à temática racial no cenário público brasileiro. Por fim, este evento teve a formalização de uma proposta com a entrega do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho (LIMA, 2010, p.79).

De modo preciso, os clamores proferidos na Marcha reforçaram as denúncias de racismo e discriminação racial, forçando o governo a encarregar-se de responder rapidamente à mobilização. Consequentemente, o governo FHC criou no Ministério da Justiça, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, com a responsabilidade de sugerir ações complementares no enfrentamento da discriminação racial, da mesma forma propor e fomentar políticas de fortalecimento da cidadania do contingente negro (JACCLOUD, 2009).

Dessa forma, pode-se compreender a Marcha Zumbi dos Palmares como um acontecimento que atribuiu visibilidade às questões raciais e significado à luta contra o racismo no Brasil. Os movimentos negros, à esteira das propostas devidamente estruturadas, descortinaram os percalços que infligiam a população negra brasileira, possibilitando que suas demandas fossem agasalhadas no campo das deliberações governamentais (SANTOS, 2014).

Ainda assim, mesmo com receptividade às reivindicações dos movimentos negros, o presidente Fernando Henrique Cardoso não promoveu ações inovadoras concretas, tão pouco esboçou algum projeto de Ação Afirmativa que possibilitasse o acesso dos/as negros/as ao Ensino Superior.

É fato que [...] Fernando Henrique Cardoso, foi responsável (1995-2002) por ter assumido publicamente a existência de discriminação racial no Brasil e ter iniciado uma discussão no âmbito do governo acerca de medidas para dirimir tal problema. Mas como se deu em outras áreas das políticas sociais, pouco de concreto foi feito durante seu governo (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012, p. 400).

Para Santos (2014), no entanto, algumas iniciativas que surgiram no período FHC ficaram a cargo de alguns parlamentares negros pertencentes a partidos de esquerda. Esses parlamentares apresentaram propostas de políticas de Ações Afirmativas que assistiam algumas das demandas da mobilização negra.

Como, por exemplo, o projeto de lei que determinava uma cota mínima de 10% de vagas nas instituições públicas e particulares para os segmentos étnico-raciais. Porém, sem um relevante respaldo do governo, que possuía uma bancada majoritária no Congresso, tal projeto não foi aprovado (SANTOS, 2014).

Segundo esse autor, na verdade, somente duas políticas de Ações Afirmativas convergidas ao segmento negro foram instituídas pelo governo FHC, já em seu final de mandato. A primeira, efetuada pelo Ministério das Relações Exteriores em 2002, que concedia bolsas de incentivo para estudantes negros, com o objetivo de habilitá-los a prestarem concurso na área diplomática. Posteriormente, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, esse programa se manteve e foi expandido. As bolsas concedidas passaram de 20 para 134; nesse período foram aprovados e admitidos pelo Ministério das Relações Exteriores 11 bolsistas.

Para Santos (2014):

Tal resultado, considerado abaixo das expectativas, é um forte indício da fragilidade dessa política de estímulo à entrada de candidatos negros na carreira diplomática brasileira por meio da bolsa-auxílio. Sem uma política de inclusão mais consequente, como um sistema de reserva de vagas, não há garantias de que uma quantidade razoável de afro-brasileiros terá êxito de fazer parte do corpo diplomático brasileiro (SANTOS, 2014, p. 59).

A segunda contemplava o campo educacional, com o Programa Diversidade na Universidade do Ministério da Educação, instituído por meio da Lei nº 10.558/2002. Seu objetivo era oportunizar o ingresso no Ensino Superior de frações socialmente marginalizadas como os/as negros/as e os/as indígenas oriundos/as de cursinhos pré-vestibulares comunitários, ou cursinhos preparatórios para afro-brasileiros carentes. Ao que tudo indica, esses cursinhos preparatórios para vestibulares eram frágeis, conseqüentemente, se tornava difícil competir com aqueles/as que frequentavam aulas preparatórias em cursos de ponta, ou até mesmo com aqueles/as provenientes de escolas secundárias particulares (SANTOS, 2014). Assim, do ponto de vista desse autor, tais cursos são compreendidos da seguinte forma:

Em geral são cursos preparatórios não competitivos quando comparados com os cursos pré-vestibulares das grandes redes de ensino privado. Esse dado dificilmente favorece para que alunos negros carentes desses cursos populares atinjam o objetivo de ingressar nas universidades públicas brasileiras, que são as melhores do país. Outra questão deve ser posta em relevo: apesar do “Programa Diversidade na Universidade” ter sido criado

no governo FHC, ele somente começou a ser efetivado na administração Lula, uma vez que a lei que o criou é de novembro de 2002, quando faltava apenas um mês para o fim da era FHC (SANTOS, 2014, p. 60).

As duas políticas se mostraram inconsistentes, desprovidas de garantias de que negros e negras alcançassem êxito, isso porque os programas estabeleciam apenas a concessão de bolsas em cursos preparatórios com o objetivo de habilitá-los/as a participarem de concursos de vestibulares ou na administração pública. Nessa lógica, fica patente que FHC não conseguiu efetivar, de fato, uma política de Ação Afirmativa direcionada para a promoção da igualdade racial tanto no Ensino Superior público brasileiro, quanto em outras esferas sociais. Ainda que já existissem intenções orientadas para a população negra, “a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política desse governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo” (LIMA, 2010, p. 81). Logo, “a gestão de FHC não levou a cabo a efetivação das políticas de cotas para ingresso de estudantes negros nas universidades públicas” (SANTOS, 2014, p. 61).

Para Guimarães (2009), o governo FHC atuou apenas no direcionamento das negociações e debates acerca das Ações Afirmativas para o contingente negro. “Discussão ainda incipiente, pois no Brasil, propostas desse tipo tinham sido, até então, raras e pouco aceitas, mormente quando dirigidas para a população negra” (GUIMARÃES, 2009, p. 27).

Ao findar a era FHC, as discussões inerentes à integração dos/as negros/as no Ensino Superior público já se encontravam em grande ebulição. A luta das organizações negras para ampliar o ingresso dos afro-brasileiros nas universidades públicas engendrou algumas posições satisfatórias dos setores governamentais, sobretudo no decurso dos anos 2000 (SANTOS, 2014).

Essa efervescência, contudo, é tributária aos movimentos negros do Brasil, que à esteira da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban em 2001 na África do Sul, demandaram com mais veemência igualdade de direitos, forçando assim a renovação da pauta de combate ao racismo no país.

A III Conferência que, não obstante, apresentou, mediante declaração, uma de suas questões gerais que diz respeito ao reconhecimento, pela chancelaria mundial, de que o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata surgem fundamentados na cor, na raça, na descendência, origem nacional ou étnica

e que, os indivíduos vitimados podem ser atormentados por diversas e intensificadas formas de discriminação conduzidas por outros fatores conexos como sexo, língua, princípios religiosos, posições políticas, classe social, etc., fortificou em solo brasileiro, o debate sobre a indispensabilidade da efetivação de Ações Afirmativas para a população negra no Ensino Superior público, com o objetivo de garantir a todos/as a igualdade de acesso à educação, conforme preconizado na alínea 122 da Declaração: “Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação” (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001)³¹. Destarte, foi nesse contexto que as inquietações das mobilizações negras, como também seus questionamentos ganharam espaço, terminantemente, no roteiro de discussões do governo ao longo dos anos 2000.

A partir de 2003, sob a orientação do governo Lula e em um contexto institucional diferente, os movimentos negros se tornaram governo (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012). Nesse período transcorreu a abertura dos departamentos governamentais aos integrantes desses movimentos, marcada, sobretudo pela fundação, em 21 de março de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Assim, o movimento negro começou a figurar nos debates e elaborações de políticas sociais.

Nesse período, as questões raciais ganharam foco, o que possibilitou a expansão das fronteiras de articulação governamental nesse ponto. Logo, o campo da educação foi o que mais sentiu as importantes evoluções no que cerne à implementação de políticas afirmativas (SANTOS, 2014).

Indubitavelmente, para que as desigualdades raciais sejam reduzidas, é imprescindível a interferência do governo através da elaboração de políticas e ações sólidas e interligadas, deliberadas a partir de contextos comuns entre sociedade, movimentos sociais e a esfera governamental. Logo, observa-se a evolução de tais questões em diversos espaços resistentes à temática, notadamente, no campo do Ensino Superior. O quadro a seguir traz um retrato das políticas educacionais no âmbito federal com configuração racial, fomentadas a partir de 2003, e alicerçadas no reconhecimento identitário e na perspectiva redistributiva (LIMA, 2010).

³¹ Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/410-declaracao-de-durban>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

Quadro 7. Políticas no campo educacional com viés racial.

Lei 10.639 de 2003	Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
Programa Universidade para Todos (Prouni)	Medida Provisória 213/set. 2004/ Projeto de Lei 3.582/2004/Lei 11.096/jan. 2005. Programa de bolsas (integral e parcial) para a população de baixa renda. Parte das bolsas deve ser destinada a estudantes negros e indígenas, seguindo a proporção desses grupos étnicos na população de cada estado.
Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (Fies)	Portaria nº 30, de 12 de agosto de 2004. Inclusão do quesito cor na composição do índice de classificação para seleção de beneficiários.
Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)	Criada em julho de 2004. Principais programas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Quilombola – apoio técnico e financeiro aos municípios que possuem áreas de remanescentes de quilombos. 2. Programa Diversidade na Universidade PIC (Projetos Inovadores de Cursos) – apoio a instituições que tenham, pelo menos, um ano de experiência na gestão de projetos educativos inovadores voltados para grupos socialmente desfavorecidos. Para concorrer ao financiamento, as instituições devem ter ao menos 51% de afrodescendentes e/ou indígenas entre os alunos matriculados e repassar entre 40% e 50% do valor recebido para os estudante, a título de bolsa de manutenção. 3. Conexões de Saberes – apoio a jovens universitários de origem popular na produção de conhecimentos científicos para intervenção em seus territórios de origem. Diversas ações na formação de professores para os novos conteúdos seguindo a Lei 10.639. 4. Tutoria de Ensino Médio – nesta experiência, a Secad ofereceu 720 bolsas de permanência para alunos afro-brasileiros que estão cursando o Ensino Médio.
Projeto Gênero e Diversidade na Escola (2004)	Seppir/MEC/British Council/Centro Latino Americano em sexualidade e Direitos Humanos/UERJ (Clam). Formar educadores com base nos temas gênero, relações

	raciais e orientação sexual.
Introdução do Recorte Racial no Censo Escolar (2005)	Seppir/Inep. As fichas de matrícula de escolas de educação básica passam a conter a indicação cor do aluno, autodeclarada por ele quando for maior de 16 anos e pelos pais ou responsáveis quando menor de 16 anos.
Instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados com a Educação dos Afro-Brasileiros – Cadara (MEC/Secad) 2005	Acompanhar, analisar e avaliar as políticas educacionais voltadas para o fiel cumprimento do dispositivo na Lei 10.639.
Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)	Resolução 14, de 28 de abril de 2008. Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) – apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) ou grupos correlatos das instituições públicas de educação superior.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Diante do quadro, percebem-se iniciativas elaboradas no intuito de transformar o cenário de desigualdade racial existente no Brasil. Porém, não se pode afirmar que esses avanços proporcionaram a superação do racismo no país. Por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 sancionada por Lula, que trata da obrigatoriedade de inserir no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio a temática “História da África e Cultura Afro-Brasileira”, se apresenta no campo das ações valorativas, no qual sua implementação não se traduz na concretização de políticas de Ação Afirmativa (SANTOS, 2014).

Ainda que as bases das discussões sobre Ações Afirmativas se fixem no âmbito das universidades públicas, é preciso destacar que as instituições privadas também admitem tais mecanismos. Assim, o Prouni se configura como instrumento predominante de acesso ao Ensino Superior privado, tornando-se a política de maior repercussão (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012), cujo desígnio é:

[...] a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições privadas de educação superior. Ele apresenta uma política

de cotas para os que se autodeclararam pretos, pardos ou índios e optam por ser beneficiários deste sistema no ato de inscrição. As instituições de ensino superior participantes do Prouni devem destinar um percentual de bolsas aos cotistas com base no número de cidadãos pretos, pardos e índios, por unidade da federação, segundo o último censo do IBGE, devendo o beneficiário se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa, a saber, renda familiar per capita de três salários mínimos, ter realizado o ensino médio em escola pública e ter realizado a prova do Enem (LIMA, 2010, p. 86).

Certamente, o Prouni é um programa de Ação Afirmativa que possibilita o acesso ao Ensino Superior mediante a instituição do mecanismo de cotas (destinadas a alunos/as provenientes de escolas públicas, que se autodeclararam negros/as e indígenas). Desse modo, as instituições que aderem ao programa devem designar, com base no último censo do IBGE, uma determinada quantidade de bolsas aos cotistas, considerando a porcentagem de pretos, pardos e índios existentes em cada unidade da federação. Esse programa foi implementado através da Medida Provisória – MP nº 213, de 10 de setembro de 2004, conseqüentemente, transformada na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (SANTOS, 2014).

O Programa Universidade para Todos – PROUNI, gestado pelo Ministério da Educação – MEC, disponibiliza bolsas integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições particulares de educação superior, direcionadas aos estudantes egressos do Ensino Médio de escolas públicas ou privadas (no caso das escolas particulares, o/a estudante deve ser beneficiário/a de bolsa integral), cuja renda familiar per capita seja no máximo de três salários mínimos. Como pré-requisito para ser atendido pelo Prouni, o/a estudante também deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL/PROUNI, 2017).

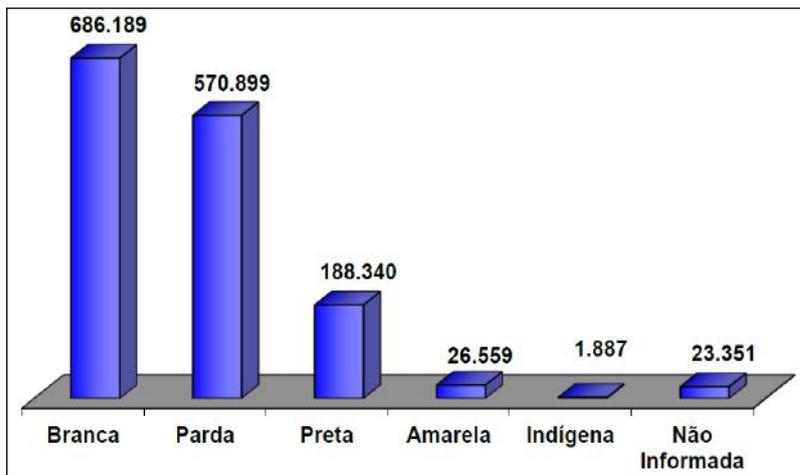
Contudo, o programa também sofre críticas, as quais não se pautam no emprego de parâmetros raciais, mas no próprio programa que é visto como um canal de investimentos e transferência de recursos por meio da desobrigação dos impostos no setor privado de educação superior, no qual, a qualificação do ensino, em grande parte das instituições, é insatisfatória (LIMA, 2010).

Para Santos (2014), o Prouni vem logrando êxito no que diz respeito ao acesso e/ou inclusão de indivíduos pobres no Ensino Superior privado do Brasil, sobretudo de negros/as, indígenas e pessoas com deficiência. De acordo com os dados obtidos no Portal Prouni/Sisprouni, o Programa Universidade para Todos já concedeu, desde a sua criação até o segundo semestre de 2016 quase 2 milhões de

bolsas, 70% destas, integrais. No primeiro semestre de 2017, os dados apontam que foram concedidas 214.110 bolsas, sendo que 51,5% dessas são integrais (BRASIL/PROUNI, 2017).

Com base nos dados medidos pelo Sisprouni em 2015, de 2005 a 2014, nota-se uma evolução significativa da população negra (soma de negros/as e pardos/as) de baixa renda que adentra no Ensino Superior privado, assim como pode ser analisado no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Bolsistas por raça



Fonte: SISPROUNI/2015

Ao observar o gráfico, percebe-se que o total do contingente negro e pardo corresponde a 759.239 bolsistas, superando a quantidade de bolsistas que se autodeclararam brancos. Diante do exposto, não se pode negar o fato de que o Prouni se constitui como instrumento preponderante de inclusão de estudantes negros/as, pardos/as com poucos recursos, oriundos/as das camadas populares.

Todavia, para Santos (2014), tanto o programa Diversidade na Universidade fomentado no governo FHC, quanto o Prouni do governo Lula, foram esforços perpetrados num contexto de influências, principalmente a partir da Conferência de Durban que, impulsionou também, por exemplo, dentre outras demandas, as reivindicações dos movimentos negros pelo estabelecimento das cotas para estudantes negros/as nas instituições públicas brasileiras.

Outro programa que também está vinculado ao setor privado de educação superior é o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, gerido pelo Ministério da Educação. Essa medida tem como objetivo custear a graduação de estudantes

matriculados em cursos superiores de instituições privadas, em consonância com a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL/FIES, 2017).

Conforme última publicação (edital nº 69, de 12 de julho de 2017) que trata sobre o processo seletivo do FIES, há dois requisitos condicionantes que devem ser atendidos por aqueles/as que recorrem ao financiamento: primeiro, a participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM a partir da edição de 2010; e, segundo, possuir renda familiar mensal bruta per capita de até três salários mínimos (BRASIL/FNDE, 2017).

O FIES passou por transformações nos últimos tempos, deixou de exigir a fiança no ato da concessão. Isso viabilizou a democratização no acesso pelos/as estudantes das camadas populares. As reivindicações pelas mudanças partiram da Organização não Governamental Educafro, que passou a contestar a inconstitucionalidade da condição imposta pelo FIES ao estudante. A exigência de um fiador conseqüentemente excluía os pobres do processo de requerimento de tal benefício. Nessa conjuntura, o Ministério Público Federal elaborou uma ação civil que impediu a Caixa Econômica Federal de solicitar fiança (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012).

Esses autores ressaltam que, tanto o FIES quanto o Prouni, foram medidas idealizadas para solucionar o problema que se estabeleceu, após a instituição, na gestão FHC, de um modelo de expansão do Ensino Superior mediada, exclusivamente, pelo setor privado de educação. A ineficácia desse modelo é explicada pelo reduzido número de estudantes beneficiados/as e pela larga quantidade de vagas ociosas.

O modelo de expansão da educação superior, adotado no período 1995-2002, orientado pela via privada, guardava em si mesmo limites de ordem econômica impostos pela decrescente capacidade de consumo da classe média brasileira. Isso pode ser corroborado pelo fato de a oferta de vagas ter crescido para além da demanda efetiva. Se, em 1995, cerca de 18% das vagas ofertadas no ensino superior privado não haviam sido preenchidas, em 2004, já somavam aproximadamente 50%. Trata-se, pois, de uma coexistência aparentemente paradoxal, entre a baixa inserção de jovens de 18 a 24 anos na educação superior e o elevado nível de ociosidade das vagas ofertadas pelo conjunto das instituições privadas (IPEA, 2007, p. 161).

A razão para a disfunção da preterida expansão, conforme o Boletim de Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2007), está relacionada à “distorção idade-série na educação básica e insuficiente oferta de

vagas pelos sistemas públicos de educação superior” (IPEA, 2007, p. 161), como também a “dificuldade de incluir no ensino universitário privado uma população em idade universitária cuja baixa renda não lhe permitia arcar com os custos das mensalidades” (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012, p. 405).

Ao que tudo indica, o governo lula buscou resolver esse problema enveredando-se por dois caminhos: primeiro, a integração dos/as estudantes pobres ao Ensino Superior privado, cujas mensalidades são custeadas pelo FIES; e/ou desobrigando-os dos pagamentos mensais, utilizando para isso o Prouni. Segundo, elevar a disponibilização de vagas nas universidades federais (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012).

De acordo com dados do Ministério da Educação, a posição tática da educação superior no decurso das mudanças sociais é uma das premissas expansionistas que definem o acesso ao Ensino Superior admitida pelo governo federal desde 2003. A ampliação de vagas possibilitou a criação de novas instituições públicas, sobretudo no interior do Brasil, descentralizando assim o oferecimento de vagas, usualmente, nas capitais. O número de municípios que receberam universidades federais entre 2002 e 2014 passou de 114 para 289, significando um avanço de 153% (MEC, 2015).

A tabela a seguir apresenta o retrato da expansão universitária neste período, enfatizando o aumento de vagas nos cursos de graduação.

Tabela 1. Cenário da expansão universitária

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: MEC/2015

A tabela permite apreender que, em todo percurso histórico do Ensino Superior brasileiro, nunca se presenciou significativa difusão de vagas como a

constatada em uma década, ou seja, evolução de 117%. De acordo com o MEC (2015), a porcentagem de instituições federais de Ensino Superior foi estendida em 31%, a graduação presencial em 86% e o número de matrículas em 86%. Contudo, a pós-graduação apresentou taxa ainda mais elevada, compreendendo um crescimento de 316% nesse período.

Esses dados desvelam um panorama de crescimento bastante expressivo das universidades federais, como também de *campus* em diversas localidades e regiões do Brasil. Assim, de 2003 a 2014, conforme índices do Ministério da Educação, ocorreu um crescimento de 45 para 63 universidades federais, correspondendo a uma evolução de 40%, e de 148 câmpus para 321 câmpus/unidades, aumento de 117% (MEC, 2015).

Para além da expansão das instituições federais, o governo Lula potencializou o fomento do Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, estimulando assim, a adesão dessas universidades a programas de promoção de igualdade de oportunidades, inserindo nesse processo medidas para a prescrição de políticas de Ação Afirmativa. Assim sendo, o objetivo do REUNI é:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (MEC, 2007).

Já no final da segunda gestão do Presidente Lula, em 2010, foi implementado o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Este surgiu como alternativa aos vestibulares executados até então; possui como premissa a ampliação do acesso às vagas ofertadas pelas instituições públicas. O SISU é um sistema gerido pela Secretaria de Educação Superior, através do qual as instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas na graduação aos estudantes que fizeram o ENEM, ou seja, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio é pré-requisito para aqueles que recorrerem a este mecanismo de seleção (MEC, 2015).

Outro aspecto desse instrumento está relacionado ao fato de que o mesmo possibilitaria maior inclusão social dos mais pobres, logo, eles não despenderiam de maiores recursos para participarem de processos seletivos em

universidades, geograficamente, localizadas equidistantes de seus lugares de origem. De modo abrangente, conforme explicam Nogueira et al. (2017), pode-se dizer que:

[...] o Sisu traz consigo pelo menos dois aspectos que podem ser considerados positivos do ponto de vista da inclusão de novos grupos sociais ao Ensino Superior. O primeiro deles [...] se refere à possibilidade de ampliação do acesso em função da diminuição dos custos que antes seriam necessários para participação em múltiplos processos seletivos. Deixa de ser necessário que o candidato disponha de recursos financeiros para inscrição e deslocamento entre diferentes instituições públicas federais do país para concorrer a vagas nos cursos de graduação. O segundo, que supostamente possui maior efeito inclusivo, diz respeito à obrigatoriedade da articulação do Sisu com a Lei de Cotas. Em função dessa obrigatoriedade, esperava-se uma visível alteração no perfil social dos estudantes das universidades federais (NOGUEIRA et al., 2017, p. 20).

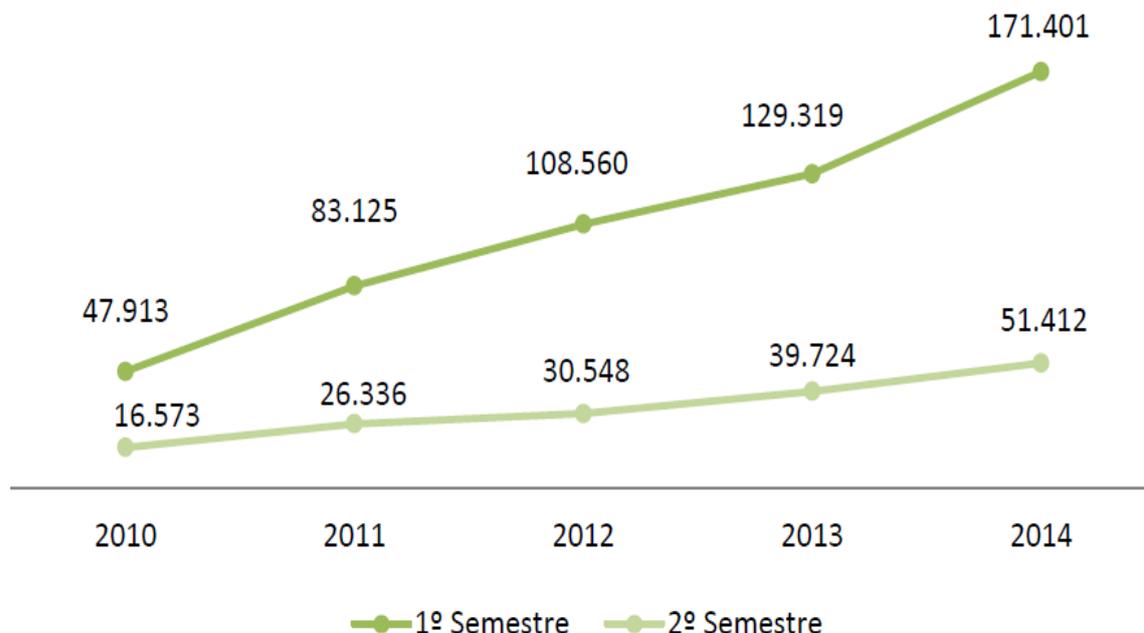
Por esse ângulo, é fundamental salientar as possibilidades de inclusão social decorrentes do SISU. Com base nessa análise, é relevante destacar também os caminhos abertos para que os menos abastados pleiteiem instituições e cursos que, mediante a carência econômica dos mesmos para financiarem a participação em seleções diversas, dificilmente seriam acessados. Para além da mobilidade estudantil, outro fator, quiçá mais representativo, é a associação sistematizada do SISU com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que diz respeito à reserva de vagas (NOGUEIRA et al., 2017).

Sumariamente, o SISU apresenta aspectos vantajosos em referência às seleções tradicionais realizadas nas universidades públicas, ou seja, os vestibulares. Para Nogueira et al. (2017), o Sistema de Seleção Unificada expandiria a eficácia organizacional ao decrescer as despesas do processo de seleção dos/as estudantes, bem como articularia melhor a ocupação das vagas. Promoveria do mesmo modo, a evolução da mobilidade geográfica destes/as estudantes. Ampliaria, conseqüentemente, a inclusão social no Ensino Superior daqueles/as oriundos/as de frações subalternizadas, principalmente os/as marcados/as por serem descendentes de famílias com pouco capital econômico, portanto pobres, como também daqueles/as provenientes de escolas públicas, negros/as, pardos/as e indígenas.

Os índices atingidos em 2014 demonstraram a estabilidade do SISU, que segue auxiliando no processo de democratização das oportunidades de ingresso às universidades e demais instituições públicas. Com base nos dados do Ministério da Educação (2015), em 2010 aderiram ao sistema 51 instituições, e em 2014 o

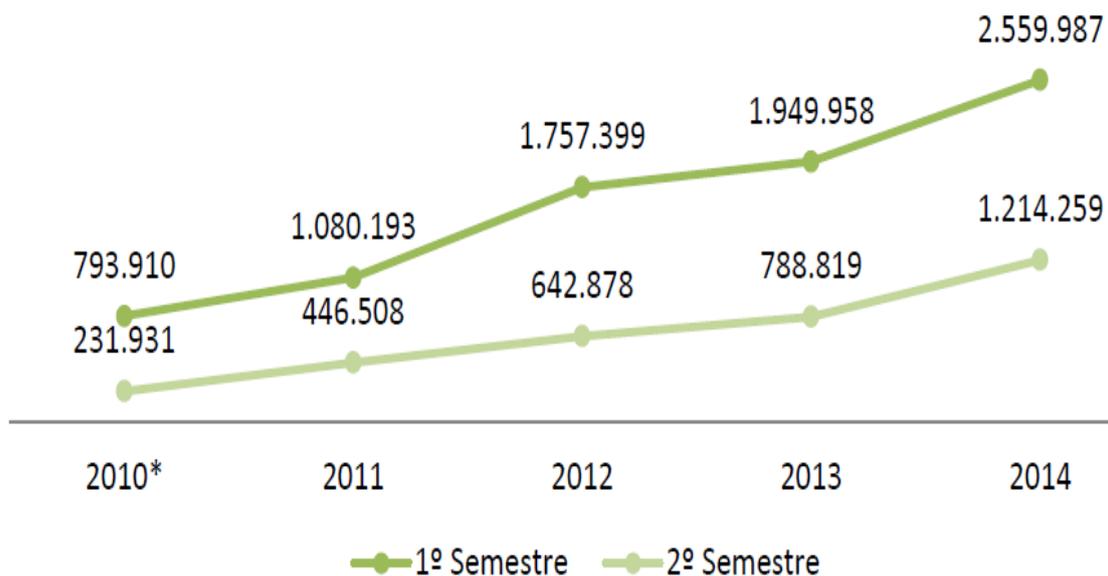
número saltou para 115. A oferta de vagas também evoluiu, alcançando a percentagem de 258% de crescimento desde a primeira edição, batendo a marca de 171.401 vagas em 2014, conforme pode ser mais bem analisado no gráfico a seguir:

Gráfico 2. Vagas ofertadas através do SISU



Fonte: MEC/2015

No que diz respeito aos números relacionados aos inscritos no SISU, nota-se que há um desempenho satisfatório verificado no decurso das edições. Ou seja, conforme pode ser observado no próximo gráfico; no primeiro semestre de 2014 os inscritos somavam 2.559.987, representando neste cenário, uma percentagem de 222% em analogia ao processo seletivo do primeiro semestre de 2010 (MEC, 2015).

Gráfico 3. Número de inscritos no SISU.

Fonte: MEC/2015

Os dados apresentados permitem explicitar que o SISU tem promovido maior acesso das diferentes frações da sociedade brasileira ao Ensino Superior, sobretudo quando passa a ser articulado com a Lei de Cotas, num esforço de promover a justiça e a equidade social. Desse modo, o sistema possibilita canais formais de acesso a múltiplos cursos em diversas universidades públicas existentes no vasto território nacional. Além do mais, através das cotas, atende de modo mais cuidadoso os segmentos em condições desfavoráveis, ensejando uma concorrência isonômica pelas vagas disponibilizadas (NOGUEIRA et al., 2017).

2.2.3 Implementação da Lei nº 12.711 ou “Lei de Cotas”

No processo de desenvolvimento do Brasil, o sistema educacional e as camadas populares da sociedade se veem diante de algumas contendas a serem confrontadas, e uma delas diz respeito às discrepâncias visíveis no acesso à Educação, cuja é assegurada pela Constituição Federal e defendida pelos direitos humanos, visto que a mesma é imprescindível para o desenvolvimento social e para a potencialização das alteridades dos sujeitos enquanto cidadãos. Nesse contexto, as Ações Afirmativas possibilitam equivalências no acesso à Educação, buscando,

consequentemente, transpor as barreiras do preconceito e da exclusão que ainda persistem na sociedade brasileira.

Os debates que contornam a problemática das desigualdades raciais no acesso ao Ensino Superior possibilitaram desde a última década, a elaboração de políticas de Ação Afirmativa, a citar a Lei 12.711/2012 conhecida como a Lei de Cotas, direcionada à reparação das desproporcionalidades que atingem a população negra em todo o seu percurso histórico (SENKEVICS, 2017).

No bojo das discussões sobre a recente Lei de Cotas, é importante ressaltar que, mesmo antes de sua implementação, já havia, no início da década passada, um movimento limiar que deliberava sobre a efetivação de Ações Afirmativas de acesso ao Ensino Superior pelo contingente negro mediante sistema de cotas. Portanto, as cotas se consolidaram, primeiramente, em dois estados brasileiros cuja população é de maioria negra: Rio de Janeiro e Bahia, assim como apresenta Guimarães (2003):

[...] em 9 de novembro de 2001, o Governador Garotinho, do Rio de Janeiro, sancionou a Lei n. 3.708, que reserva um mínimo de 40% de vagas nas universidades estaduais cariocas (a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense) a estudantes “negros e pardos”. Essa Lei modificou a de n. 3.524/2000, assinada pelo mesmo Garotinho, que reservou 50% das vagas da Uerj e Uenf aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia – Uneb –, pela resolução n. 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de vestibular aos afrodescendentes (pretos e pardos) (GUIMARÃES, 2003, p. 260).

A primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas para negros e indígenas em seu processo seletivo, mesmo antes da Lei nº 12.711/2012, foi a Universidade de Brasília – UNB, em 6 de junho de 2003, porém sua implementação ocorreu no segundo semestre de 2004 (SANTOS, 2014).

A Universidade de Brasília adotou, a partir de junho de 2003, um plano chamado “Objetivos para Integração Étnica, Racial e Social”, que estabelecia três metas: cota de 20% para candidatos negros; admissão de estudantes indígenas por meio de um convênio com a Funai; e intensificação do apoio ao sistema de ensino público local (FERES JUNIOR, 2009, p. 44).

Segundo Santos (2014), a UNB foi pioneira, dentre as instituições superiores federais, em debater sobre a indispensabilidade de Ações Afirmativas

como medidas de enfrentamento ao racismo, sobretudo por ocasião do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo, realizado em suas dependências.

Tanto na UNB como nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e Bahia (UERJ, UENF e UNEB), a instituição de cotas raciais para grupos historicamente postos de lado na dinâmica social, se deu mediante a autonomia institucional. No caso da UNB, por exemplo, o sistema de cotas foi assentido a partir da anuência dos membros do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. No contexto da época, ainda não havia, oficialmente, mecanismo algum que legislasse, no âmbito das instituições federais de Ensino Superior, sobre as políticas de Ações Afirmativas para negros/as, pardos/as e indígenas (SANTOS, 2014).

Durante o governo Lula, as Ações Afirmativas se apresentavam de forma descentralizada e variada, propagando-se pelos sistemas das instituições públicas, sendo articuladas de acordo a realidade na qual essas instituições se encontravam e consoante aos múltiplos parâmetros de aprovação adotados por elas, reservando-se a diversificados beneficiários, conforme é apresentado pelo Ministério da Educação (2015):

Até 2012, as universidades federais, no exercício de sua autonomia, podiam delinear as políticas afirmativas mais adequadas ao contexto social em que estavam inseridas. Todavia, a chamada Lei de Cotas uniformizou o tratamento da matéria, estabelecendo uma política afirmativa aplicável a todas as universidades e institutos federais, resguardando, porém, a possibilidade de manutenção ou criação de programas adicionais (MEC, 2015, p. 68).

A Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, portanto, dispõe sobre a reserva de vagas em universidades federais para estudantes de baixa renda oriundos/as de escolas públicas, pretos/a, pardos/as e indígenas, bem como para aqueles/as com deficiência, como é apresentado nos Artigos 1º e 3º da referida Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Essa Lei, sancionada pela então Presidenta Dilma Rouseff, produziu perspectivas de homogeneização dessas ações em todo território brasileiro. Desse modo, em 2013, um ano após a sua criação, o índice obrigatório de reserva de vagas deveria ser de 12,5%, o que significa, segundo Fernandes (2013), que metade das vagas das universidades federais seria designada aos/as estudantes advindos/as de escolas públicas, as quais deveriam ser ocupadas por negros/as, pardos/as e indígenas, proporcionalmente à composição do contingente populacional do estado no qual se encontra a instituição. Por conseguinte, até o ano de 2016, todas as universidades federais precisariam assegurar a taxa mínima de 50% para a reserva de vagas estipulada pela Lei (MEC, 2015).

Conforme publicação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, de 2013 a 2015, 150 mil negros/as ingressaram nas universidades utilizando o sistema de cotas. Segundo a SEPPIR, em 1997 o índice da população negra com idade entre 18 e 24 anos, que fazia ou já havia concluído o Ensino Superior, era de 1,8% e o de pardos/as, 2,2%. Em 2013, esses indicadores evoluíram, na devida ordem, para 8,8% e 11%. Em seguida, a taxa de reserva de vagas determinada pela Lei nº 12.711 para o teto mínimo de 50% já havia alcançado, em 2014, os 40% (BRASIL, 2016).

O Censo do Ensino Superior, realizado em 2014, mostra que existem no Brasil 107 instituições federais. Dessas, 91,6%, ou seja, 98 estabelecimentos federais de Ensino Superior já possuem algum programa de reserva de vagas, atendendo desse modo ao que está definido no Plano Nacional de Educação – PNE, bem como os seguintes condicionantes: alunos de ensino público, renda familiar, etnia, etc. Quando se trata da reserva de vagas exclusivamente de cunho étnico, os dados mostram que 94 instituições federais já assumem essa prática, ou seja, 88% do total (INEP, 2015).

Quanto às instituições estaduais de educação superior, o Inep (2015) relata que há no país 120 estabelecimentos, dos quais 91, ou seja, 75,8% possui

programa de reserva de vagas (PNE, alunos de Ensino Público, Renda Familiar, Étnico, Outras). No que se refere à reserva de cunho étnico, do total de 120 instituições estaduais, 65% já utiliza tal programa, ou seja, 78 estabelecimentos. Pode-se dizer então que, a maioria das instituições públicas de Ensino Superior do Brasil já utiliza o sistema de cotas, sobretudo, em consonância com a Lei nº 12.711/2012.

Apesar desses avanços, a quantidade de negros/as e indígenas ainda é baixa. Do total de 1,2 milhão de ingressantes nas universidades federais, por exemplo, apenas 7,6% é negro/a, o que corresponde a 92.698 estudantes. Os indígenas representam o índice de 0,6%, ou seja, 7.392 universitários/as. Os/as pardos/as compreendem 27,5% o que significa 333.838 estudantes. Os/as brancos/as que frequentam as universidades federais configuram 34% do total, o que significa 411.887 estudantes (INEP, 2016).

A política de cotas, sem dúvidas, permitiu avanço significativo no ingresso aos espaços acadêmicos das camadas vulneráveis da sociedade brasileira. Assim como mostra uma notícia publicada em 2015 pelo Portal GELEDÉS³², salientando que na última década o número de negros nas universidades brasileiras aumentou em 230%, “inegavelmente houve uma abertura acentuada permitindo a entrada de estudantes provenientes de setores anteriormente excluídos desse nível de escolarização” (BARBOSA, 2015, p. 262).

Esse crescimento no acesso ao Ensino Superior espelha as pretensões das políticas de Ações Afirmativas estabelecidas pelo governo federal nos últimos tempos, resultantes das demandas históricas do movimento negro no Brasil. Contudo, ainda existe um funil que dificulta o acesso mais extensivo às universidades pelos/as negros/as. Tal fato é corroborado com os dados apresentados pelo GELEDÉS, o qual evidencia que, de cada cem concluintes, menos de três, ou seja, 2,66% são negros/as, pardos/as.

As dificuldades de acesso, segundo Daflon, Feres Junior e Campos (2012), estão atreladas ao fato de que o sistema educacional público brasileiro é dispar no que cerne à qualidade oferecida às diferentes frações sociais. Para eles, a Lei de Cotas se cala diante das imensas disparidades na qualidade das escolas e do ensino público no Brasil, a razão disso se deve ao fato de que, estudantes oriundos

³² Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/%EF%BB%BF-numero-de-negros-em-universidades-brasileiras-cresceu-230-na-ultima-decada/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

de escolas tidas como “ilhas” de excelência como os colégios militares, as instituições de aplicação e as instituições federais, quase sempre buscam participar de seleções eminentemente concorridas, possivelmente levam vantagem ao requerer o benefício da reserva de vagas, o que caracteriza, desse modo, uma concorrência extremamente discrepante em relação aos demais cotistas. Barbosa (2015) corrobora essa reflexão, salientando para o fato de que as desconformidades na qualidade das escolas “podem ser associadas ao funcionamento geral do sistema de ensino brasileiro, extremamente desigual em termos de qualidade oferecida” (BARBOSA, 2015, p. 263).

Outra barreira existente estaria ligada à frágil formação elementar dos estudantes pertencentes às camadas populares. Agregado a essa realidade, está o fato do desconhecimento, suficientemente abrangente, sobre as características da carreira profissional aspirada. Esses elementos influenciam significativamente a evasão, sobretudo logo no início da graduação (BARBOSA, 2015).

Para Barbosa (2015), ainda que as condições sociais e culturais sejam mais significativas para o estabelecimento do acesso e permanência no Ensino Superior, indubitavelmente, o fator econômico também causa impacto. Nesse sentido, o governo vem fomentando apoio social na forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência). Assim, de acordo com o Inep (2015), das 107 instituições federais de Ensino Superior, 104 já oferece ao/à estudante esse apoio social, o que corresponde a 97,2% dessas instituições. Concernente às instituições estaduais de Ensino Superior, apenas 40 ofertam algum tipo de auxílio social aos/às estudantes. Isso representa 33,3% do total, uma taxa bastante ínfima em analogia com aquela apresentada pelas instituições federais, do mesmo modo desproporcional em comparação ao número de 120 estabelecimentos estaduais que promovem a Educação Superior no país.

Nesse contexto, a título de exemplo, destaca-se o Programa Bolsa Permanência – PBP, lançado pelo governo federal em 2013 mediante Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013. O programa concede auxílio financeiro a estudantes de instituições federais de Ensino Superior que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para indígenas e para aqueles/as oriundos/as de quilombos. Ao/à estudante é fornecido um cartão que o permite receber o recurso (MEC, 2013).

Ao que tudo indica, a bolsa permanência tem como objetivo mitigar as desigualdades sociais através de uma ajuda financeira, cooperando assim para permanência e conclusão dos graduandos, evitando, contudo, a evasão.

Considerando as características sociais peculiares aos indígenas e quilombolas que frequentam o Ensino Superior (línguas, condição geográfica, costumes, crenças e tradições) calçadas pela Constituição Federal, o recurso a ser repassado aos mesmos será diferenciado, estipulado o valor igual ou o dobro da bolsa financiada aos demais estudantes (MEC, 2013). Tal articulação pretende alcançar alguns objetivos, a citar:

I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (MEC, 2013, p. 10).

As políticas de financiamento ou permanência são imprescindíveis para manter os filhos das camadas populares no processo de formação acadêmica. Se as Ações Afirmativas são fomentadas com o objetivo de incluir aqueles/as que historicamente sofrem com a desigualdade social e racial, não faria sentido, no entanto, inseri-los/las nas universidades, para em seguida se autoexcluírem do processo por não possuir condições de se manter, o que podemos chamar de evasão. Estaríamos, contudo, tratando de dois sentidos que se contrapõem; um sistema que, sem auxiliar financeiramente o/a estudante, estaria ao mesmo tempo incluindo e excluindo. Dessa forma, “a efetividade das políticas de acesso pode ser avaliada pelas suas consequências em termos de garantia da permanência de todos/as os/as estudantes até a conclusão dos cursos escolhidos” (BARBOSA, 2015, p. 266).

CAPÍTULO III – MULHER NEGRA UNIVERSITÁRIA E O CURRÍCULO PRATICADO

As dessemelhanças evidentes nos indicativos de escolarização entre homens e mulheres têm se constituído como pauta de discussão no campo de estudo sobre a educação brasileira a partir da década de 1970. Desde então, pesquisas apontam para o fato de que as mulheres vêm logrando maior êxito no processo de formação escolar do que os homens. No entanto, esse assunto jamais se definiu no bojo dos compromissos educacionais, quer por ser analisado como um tema de pouca relevância frente às disparidades sociais, raciais e econômicas, quer por impor aos estudiosos da temática, consideráveis dificuldades teóricas (CARVALHO, 2012). Destarte, mesmo com o desenvolvimento educacional superior aos dos homens, as mulheres permanecem submissas nos mais diversos espaços sociais, como o da política e do trabalho.

Nesse sentido, raça e gênero, se configuram como dois estruturantes sociológicos fundamentais para o entendimento das relações sociais contemporâneas. As concepções de raça e de gênero estão expostas em diversificadas experimentações da realidade social, “nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação” (SANTOS; DIOGO; SHUCMAN, 2014, p. 2). No dia a dia da vida social brasileira, os marcadores raça e gênero, solidificam e constroem as discrepâncias sociais, econômicas, bem como as desigualdades simbólicas e culturais inerentes às mulheres, aos negros, sobretudo às mulheres negras.

Portanto, o objetivo deste capítulo é articular as teorias que aureolam a perspectiva epistêmica de subjetivação da mulher negra enquanto objeto de estudo, estruturado, essencialmente, nas relações entre raça, gênero, classe e o campo educacional, considerando, contudo, para fins de abrangência do escopo desse trabalho, as práticas curriculares realizadas no campo empírico de investigação, ou seja, a universidade. Essas práticas, portanto, podem influenciar o processo de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior. Pois entendemos que o currículo, enquanto texto/discurso que produz significados é o terreno de lutas em que se desenvolvem e se constroem os significados sociais. “Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência

pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade” (SILVA, 2016, p. 55).

O presente capítulo traz em sua estrutura, inicialmente, um levantamento das produções científicas recentes sobre a escolarização da mulher negra no Ensino Superior, bem como alguns índices que contribuem para a estruturação do objeto de estudo, apresentando desse modo, um retrato sintético das desigualdades de gênero e raça na esfera educacional. A partir desse ponto, discutiremos os limites encontrados no estudo; lacunas que ainda necessitam de pesquisas e bases teóricas para serem preenchidas. No decurso do texto, discutiremos conceitos inseparáveis do objeto em análise. Assim, a abordagem das perspectivas de gênero e raça, inscritas nas práticas curriculares, trazem fundamentos capazes de desvelar a subjetivação das mulheres negras nas interações com o mundo.

3.1. Reflexões sumárias inerentes às pesquisas e produções científicas que tomam a mulher negra universitária como objeto de estudo empírico

No intuito de alicerçar a construção da temática e ressaltar a sua importância, foi realizado um levantamento de pesquisas³³ mais recentes relacionadas ao processo de escolarização da mulher negra no Ensino Superior, contemplando dois estruturantes fundamentais (raça/gênero) para a discussão. Em sequência, foi efetivado um diagnóstico da produção acadêmica nacional inerente ao objeto de estudo, num recorte temporal entre 2008 a 2016, para entender como a questão está sendo abordada no campo científico.

Esse recorte temporal atende a um percurso construído a partir de 2008 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, data que marca a instituição das cotas mediante a efetivação das Ações Afirmativas através da Resolução 37/2008, aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE³⁴. Essas ações são compostas por políticas de acesso, com cotas para aqueles/as que estudaram os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas; cotas raciais para alunos/as negros/as procedentes de escolas públicas e cotas adicionais, estas reservadas

³³ Ver apêndice D.

³⁴ Ver anexo A.

àqueles/as pertencentes ou provenientes de comunidades quilombolas, indígenas e estudantes portadores/as de necessidades especiais.

Buscamos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como também no Grupo de Trabalho (Educação e Relações Étnico-Raciais/GT21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN, informações e dados que subsidiassem a construção de um mapa analítico das publicações atuais que mais se aproximassem ao tema proposto. O intuito é apresentar o que está sendo debatido no cenário educacional brasileiro a respeito da escolarização da mulher negra, notadamente no Ensino Superior, e como as questões de raça e gênero incutem influências nesse processo.

Apesar de não ser abordado o viés “práticas curriculares” no conjunto dos trabalhos analisados, as informações logradas são de relevância fundamental, pois destacam o outro lado da pesquisa: “a escolarização de mulheres negras no Ensino Superior”. Assim, a intenção de pesquisar as práticas curriculares e suas influências no processo de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior se torna pertinente, porque são poucos os trabalhos, ou quase nenhum, que reúnem esses dois descritores (práticas curriculares e escolarização de mulheres negras no Ensino Superior). Logo, o objetivo é discutir a interferência de um fator sobre o outro, esboçando um paralelo comparativo de causa e efeito, evidenciando as experiências das mulheres negras no âmbito universitário e de que maneira as práticas curriculares impactam o desempenho das mesmas.

Relacionamos as produções extraídas do banco de teses e dissertações da CAPES, da publicação eletrônica do EPEN 2016 e do GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da ANPED. Esse mapeamento foi realizado entre os meses de julho e setembro de 2017 com os descritores “escolarização de mulheres negras” e “Ensino Superior”, resultando na seleção de oito produções dentre os trabalhos encontrados em proximidade à temática.

É pertinente salientar que o conjunto dos escritos que abordam a temática em estudo ainda é ínfimo. Poucos trabalhos referem-se à questão da mulher negra, sobretudo no espaço da educação superior. Possivelmente essa limitação é motivada por fatores como: mulheres negras ainda são minorias nas instituições de Ensino Superior do Brasil, apesar de alguns estudos apontarem o crescimento do

número de mulheres e de mulheres negras ingressantes nas universidades brasileiras. Outro fator é que, muitas dessas mulheres não se reconhecem enquanto negras, e isso pode dificultar as pesquisas que pretendem tomá-las por objeto de estudo.

A análise dos achados inicia-se com um trabalho publicado por Costa (2015) no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED realizada na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, *Campus Florianópolis*, com o tema Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. O estudo tinha como objetivo principal “investigar o processo de escolarização de jovens negras em uma escola (pública) do município de Itaboraí, localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e onde a população negra é representativa (p. 1)”.

Malgrado o trabalho está versado sob a perspectiva do nível de Ensino Médio de escolarização, que a princípio pode soar contraditório ao que nos propusemos estudar, achamos pertinente selecioná-lo tendo em vista a observação da trajetória. Entendemos, em nossa pesquisa, que a trajetória é o instrumento que nos permitirá refletir sobre a socialização familiar e escolar das mulheres negras, sujeitos do nosso estudo.

A problemática busca responder o seguinte questionamento: Por que as jovens negras conseguem um “sucesso” diferenciado na educação básica em relação aos jovens negros? Portanto, busca-se justificar a problemática mediante uma pesquisa empírica, embasada nas narrativas dessas jovens, das suas histórias de vida e escolarização.

Percebe-se, portanto, que as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras, tanto nessa modalidade educacional quanto no Ensino Superior, estão historicamente constituídas sobre a base da inferiorização de gênero e de raça, duas categorias que somadas engendram limites ou barreiras na ascensão social das mesmas, devido aos obstáculos que elas encontram em viver e conviver num meio social em que ainda são vítimas do racismo e do sexismo (NOVA; SANTOS, 2013).

Nesse sentido, a socialização escolar dos sujeitos requer algo que detém grande força criadora, é um resultado das sujeições que estão propensas a reproduzir o sentido objetivo dessas estudantes, porém incorporando nelas

modificações. É um tipo de mecanismo de transfiguração que nos impulsiona a reproduzir a conjuntura social de nossa própria criação (BOURDIEU 1989).

Desse modo, o trabalho de Costa (2015), aponta razões diferenciadas para as discrepâncias no processo de escolarização de meninos e meninas negras. Leva em consideração a implicação de uma socialização diferenciada. De acordo com Brito (2006, p. 129), “meninas teriam menos dificuldades, porque são educadas para o exercício da passividade e obediência às normas”.

Nesse contexto, o modelo de educação devotado às meninas discutido por Costa (2015), na concepção *bourdieusiana*, é uma reprodução social que se dá sob duas perspectivas correlatas: a perspectiva social e a simbólica. Enquanto a primeira descreve as disposições dos indivíduos na estrutura social; a segunda responsabiliza-se pela reprodução das representações em meio à realidade social (BOURDIEU, 1989).

O artigo publicado em setembro de 2016 no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN, na cidade de Teresina no Piauí, sob o título: “Estudantes cotistas: retratos autobiográficos,” tendo, como autora, Maria da Conceição dos Reis, e coautora, Auxiliadora Maria Martins da Silva, traz uma pesquisa realizada com quatro mulheres cotistas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pernambuco no ano de 2015. Esse estudo buscou entender o sistema de cotas a partir dos registros autobiográficos das estudantes. Nesse enquadramento, foram selecionadas quatro mulheres do curso de pedagogia, ocasião em que se constatou que havia apenas um homem no curso.

A presença de poucos homens nos cursos de licenciaturas não nos causa espanto, uma vez que tais cursos são, majoritariamente, frequentados por mulheres. De acordo com dados do Ipea (2016), em 2015 havia mais de 1 milhão (1.054.523) de mulheres matriculadas em cursos de licenciatura. Em contrapartida, os homens não chegavam à metade desse contingente, correspondendo a 417.407.

O estudo das autoras supracitadas mostrou que as cotas significam algo positivo, “uma ajuda, um direito, um sonho, uma forma de o governo reparar os erros do passado” (REIS; SILVA, 2016, p. 621). Outras revelações nas narrativas também são expressivas, o fato de ser negra leva a uma situação de pleno enfrentamento do racismo, das dificuldades financeiras, das disparidades culturais e sociais.

Essas características são muito comuns nos estudos sobre o processo de escolarização das mulheres negras, ou seja, são fatores nevrálgicos no processo de

interrupção e do não acesso à escola. Tais especificidades são frutos, ou melhor, produtos “do *sistema mundo colonial* de poder/saber que tem como aparência disseminada o que ainda hoje denominamos de Modernidade e que tem como seu corolário implícito a Colonialidade” (BOAKARI, 2015, p. 501).

As discussões conclusivas do estudo demonstraram que as cotas para a educação superior se apresentam como uma política pública educacional bem sucedida. Porém, o sistema de cotas não representa uma vantagem, mas uma reparação de um processo histórico excludente. E que, a luta dos movimentos negros por políticas públicas racialmente equitativas, tendo a educação como principal instrumento de promoção da igualdade étnico-racial, demanda projetos e reflexões sobre essas políticas, para que assim haja a possibilidade de avaliação de sua efetividade.

Na esteira das pesquisas levantadas acerca da presença da mulher negra no espaço acadêmico, encontramos limitações que estão relacionadas à carência de bibliografias que apresentem um panorama subjetivo dessa fração social no bojo do Ensino Superior. Existe, portanto, uma lacuna que demonstra um déficit de produções que estruture essa relação. Contudo, há autoras que se tornaram “chaves” no debate sobre as questões de raça, gênero, sexismo, a exemplo da filósofa Sueli Carneiro, que em 1988 fundou o Geledés – Instituto da Mulher Negra, a primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Seus esforços dentro do feminismo negro, todavia, desvelam e demarcam a trajetória de luta das mulheres negras brasileiras no âmbito do movimento feminista nacional.

Podemos citar também as professoras Fúlvia Rosemberg (1942-2014), que se dedicou a estudar, dentre outras temáticas, as relações raciais e as relações de gênero; e Marília Pinto de Carvalho que atua nas pesquisas sobre gênero, educação e cultura sexual. Apesar de discutirem elementos pertinentes e ligados ao objeto do presente estudo, as autoras referidas não desenvolveram trabalhos que contemplassem a educação superior. Esse impasse, no entanto, estabelece limites ao desenvolvimento de novas investigações, sobretudo as que se pretendem analisar a relação da mulher negra e o Ensino Superior.

Outros limites enfrentados, dizem respeito ao processo de exploração nas bases de dados e dos bancos de teses e dissertações das fundações, universidades, bibliotecas digitais e demais meios eletrônicos de armazenamento de produções científicas. O levantamento de publicações que tratam dos descritores

“mulher negra”, “práticas curriculares” e “Ensino Superior”, por exemplo, se converteu em uma atividade morosa, difícil e que, no final do processo, não nos possibilitou o resultado que pretendíamos, isso porque os trabalhos são dispostos sem qualquer estruturação que os ordene por nível de referência, e isso, possivelmente, torna custosa a categorização mais definida das produções.

Na pesquisa efetuada no banco de teses e dissertações da CAPES, procuramos examinar as publicações cujas proposições se aproximassem ao objeto do nosso estudo. Nesse sentido, selecionamos, dentre o montante, três dissertações e três teses, trabalhos que julgamos mais relevantes e enriquecedores para a discussão que intencionamos ensejar.

A dissertação intitulada “Quatro mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei”, de autoria de Rosilene Cunha da Trindade, trata-se de um estudo etnográfico da vida de mulheres negras, oriundas das camadas populares e estudantes de cursos de graduação (Administração, Ciências Biológicas, Filosofia e Psicologia), com o objetivo de compreender como ocorria o processo de construção do “capital escolar” por essas mulheres. A motivação para esse estudo, segundo a autora, surgiu da necessidade de compreender a própria história, o seu acesso e passagem pela academia.

Um ponto importante do trabalho de Trindade (2015) é quando ela traz para o seu texto as contribuições de Moema De Poli Teixeira (2003) que realizou estudos acerca das trajetórias de discentes e docentes negros ingressos em uma Universidade Federal do Rio de Janeiro, procurando entender as perspectivas que os levaram à escolha de curso e carreira, buscando apontar os valores que embasaram seus projetos. Os resultados de seus estudos apontaram que a persistência das formas de preconceito e discriminação racial incutem marcas nas experiências de vida, tanto dos educandos quanto dos educadores, de modo tal que, interferem em projetos e escolhas por determinados cursos e carreiras, ao passo que assinalam para a tendência de manutenção dos mesmos caminhos de ascensão social do passado.

As pesquisas acadêmicas sobre as mulheres negras têm sido dificultadas pelo fato dessas serem minorias nas universidades. Trindade (2015) traz Caldwell (2000) em sua dissertação para dizer que grande parte dos estudos sobre mulher continua a estampar as mulheres brasileiras em termos homogêneos, e não abordam o significado de raça nas vidas dessas mulheres, negras ou brancas.

Dessa forma, a relevância desse assunto se encontra, também, na viabilidade da história de vida de mulheres negras que por muito tempo permaneceram à margem das produções científicas.

O estudo de Trindade (2015) concluiu que a construção do “capital escolar” pelas mulheres estudadas se concretiza mediante alguns fatores: sentimento de deslocamento social; sentimento de “boa vontade” com relação à escola, evidenciado na dedicação aos estudos; a crença na ascensão social através da escola, que possivelmente é aguçada pelo desejo de transformação da própria condição social; a falta de apoio familiar, sobretudo no processo de escolarização.

O trabalho que tem como título “Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na Unicamp” da autora Janaína Damasceno Gomes, foi defendido em 2008 na Universidade Estadual de Campinas. Em sua dissertação, Gomes (2008) busca analisar como as experiências interligadas de raça, gênero e classe social se articulam na rotina universitária de academicistas negras presentes em cursos de graduação e pós-graduação na Unicamp. Com isso, o objetivo se pauta nas verificações de contradições existentes na representação coletiva sobre a mulher negra e o significado devotado à sua presença, enquanto estudante, na universidade.

A autora chama a atenção para o fato da imprescindibilidade de se compreender os processos de subjetivação das pessoas num contexto social que as assinalam por meio da objetificação e do estereótipo. Dessa forma, Gomes (2008) deixa patente que é na rotina, ou seja, no dia a dia que se torna praticável a observação de possíveis subjetificações, bem como dos mecanismos que os indivíduos fazem uso para desviar de representações estereotipadas pré-formadas sobre si.

Apesar da pretensão do estudo está baseada nas experiências que interligam raça, gênero e classe no cotidiano universitário de alunas negras, percebe-se que as discussões sobre gênero e raça, no trabalho de Gomes, são insuficientes. Há carência teórica, pelo menos nas discussões acerca desses dois estruturantes. No entanto, a autora traz um trabalho rico em detalhes que realçam a trajetória de vida e escolar das unidades de investigação que compuseram o cerne de sua pesquisa, evidenciando dessa forma, a significativa importância das narrativas quando se trata do estudo de trajetória de vida.

Sobre outro aspecto, concordamos com a autora quando a mesma afirma que as pesquisas que envolvem a educação e as mulheres negras no Brasil ainda são ínfimas e pouco discutidas nas narrativas dos estudiosos. É notório que se faz preponderante entender e escrever as particularidades das relações sociais que são invalidadas, abolidas ou refutadas no núcleo das estruturas dominantes (GOMES, 2008).

A dissertação de Carlinda Moreira dos Santos, que tem por título “A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios”, foi defendida em 2013 na Universidade do Estado da Bahia – UNEB *Campus I* em Salvador-BA. Santos (2013) procurou compreender o que significou a política de cotas raciais para as mulheres negras ingressantes em cursos de maior prestígio social na Universidade Federal da Bahia, tomando como recorte comparativo o período de 2006 e 2010.

A autora aborda a construção das desigualdades raciais e de gênero de forma mais abrangente. Ela traz Bourdieu (1998) para elucidar a historicidade das relações de raça e gênero, assim como ocorrem hodiernamente. Dessa forma, ela menciona uma frase do referido autor, “as cartas são jogadas muito cedo”, fazendo menção à naturalização da aculturação de determinadas crenças e valores como fruto de um trabalho elaborado e nutrido ao longo do percurso histórico da humanidade, transformando assim, o arbitrário cultural em natural.

[...] o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira imediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU, 1992, p. 23-24).

Nesse cenário, a apropriação de um *habitus* distinto pela sociedade é viabilizada pela cultura, pelas interações interpessoais, nos perenes processos históricos que permitem a socialização de crenças e valores estabelecidos, da forma de ver o mundo, e de ser visto no mundo.

Na discussão de Santos (2013) percebe-se, hipoteticamente falando, que a educação é caminho para a autonomia socioeconômica, cultural e política dos indivíduos. Possivelmente, o crescente número de negros e negras nas universidades parte dessa premissa, em que os sujeitos, destacam-se aí as

mulheres negras e suas representações, buscam o conhecimento institucionalizado como mecanismo para galgar posições sociais superiores.

Porém, segundo a autora, as pesquisas que associam os estruturantes raça e gênero, no Brasil, apontam que a condição de opressão experimentada pelas mulheres negras as deixa muito mais em situação de vulnerabilidade, pela confluência do racismo e do sexismo que influencia rigorosamente, de modo desigual, nas trajetórias das mulheres na busca por melhores condições de existência. “Esta situação de desvantagem reflete-se [...] no mundo do trabalho, cuja dinâmica de absorção de mão de obra feminina conduz a mulher negra para postos menos valorizados e de baixa remuneração” (p. 33).

As desigualdades existentes nos diversos grupos raciais, no que se refere ao acesso ao Ensino Superior, tem seu ponto limiar no modo como ocorreu o processo civilizatório, fundado na privação de direitos de um grupo em detrimento do outro, surgindo, conseqüentemente, a ideia e a disseminação de pensamentos incumbidos de legitimar as hierarquias raciais “a partir da distribuição de um conjunto de significados morais e intelectuais às características fenotípicas e biológicas dos seres humanos” (SANTOS, 2013, p. 11).

Os resultados do trabalho de Santos (2013) apontaram que os cursos mais prestigiados da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em que pese o crescente número de mulheres negras ingressantes, continuam sendo, caracteristicamente, cursos frequentados por brancos/as.

As desigualdades também são notadas mediante fatores que influenciam no desenvolvimento acadêmico anterior ao vestibular, que apresentam as mulheres negras resilientes a um processo penoso de seleção que considera, eminentemente, dois estruturantes: gênero e raça, sobretudo quando elas almejam adentrar os cursos genuinamente de natureza masculina.

Esses fatores influenciadores estão presentes desde a infância, quando as crianças negras passam a frequentar os locais de educação formal. O desempenho cognitivo delas, sobretudo o das meninas, é retraído pela falta de incentivos sociais, e isso é bastante comum na etapa primária da educação, ocasião que possivelmente muitas crianças são submetidas a ações discriminatórias mais evidentes (REICHMANN, 1995).

Outros elementos que inspiram influências no desempenho escolar das crianças negras podem ser fortemente percebidos nos mecanismos sociais

informais, como por exemplo, a mídia, que apresenta o negro, quase sempre, em interpretações de papéis subordinados ou criminalizados, tonificando a desvinculação dos negros das oportunidades sociais e educacionais.

Segundo Reichmann (1995), as crianças negras desistem de estudar mais do que as crianças brancas, muitas delas evadem antes mesmo de concluir o ensino elementar. A prática inconsciente do professor, em regra, também reforça a exclusão dessas crianças. O enquadramento forte pode prejudicar a saúde cognitiva e emocional delas. Tais aspectos negativos cooperam para o baixo desenvolvimento na aprendizagem, e, além disso, podem estabelecer uma auto-imagem negativa que, somado à pobreza da maioria das crianças de cor, diminuem suas pretensões acerca das oportunidades de ascensão social, deixando-as à mercê da desesperança, do iminente fracasso escolar e da marginalidade social.

Um aspecto que nos chamou à atenção durante as análises dos trabalhos é o fato de que todas as produções foram realizadas por mulheres, quase sempre, negras. Indubitavelmente, há no cenário brasileiro das produções científicas que tratam das questões raciais, uma predominância de estudiosos/as negros/as, e quando essas produções abordam a mulher negra enquanto objeto de estudo, quase sempre as investigações são desenvolvidas por pesquisadoras também negras.

Percebe-se que os estudos de natureza racial ou de gênero, por exemplo, estão circunscritos, ou pelo menos, sob a responsabilidade de negros/as e/ou mulheres. Nesse sentido, existe uma barreira evidente que dificulta a transposição do saber engendrado nesses campos do conhecimento para outras esferas sociais, ou outros campos possíveis de produções. É perceptível, por exemplo, que as pessoas brancas, geralmente, não falam sobre raça; os homens, quase sempre, não abordam a temática de gênero.

As discussões que tomam a concepção de raça, racismo, preconceito racial, seus produtos e consequências, usualmente se dão no bojo do contingente negro, seja ele científico ou não. Segundo um artigo publicado no portal GELEDÉS em 2016, são os negros e negras que falam sobre raça, que discutem, que compartilham nas redes sociais, que socializam em eventos oficiais as suas inquietações. A população branca raramente se envolve nesse debate; com relação a isso, o artigo mencionado traz informações de uma pesquisa do *Pew Research*

*Center*³⁵ realizada com americanos. Os dados apontaram que 67% das pessoas brancas que acessam as redes sociais não discutem sobre raça, por outro lado, 72% das pessoas negras propendem a ler, participar dos debates e compartilhar, na internet, conteúdos que tratam das questões raciais; 67% dos/as usuários/as brancos/as relataram que evitam expor suas ideias e/ou se responsabilizar com o assunto (PATROCÍNIO, 2016)³⁶.

Amiúde, o segmento branco, até mesmo inconscientemente, não presta atenção ao que os/as negros/as têm a dizer. Nessa perspectiva, fica a indagação: como esses assuntos e questionamentos poderão alcançar essa população se outras pessoas também brancas não conduzirem tal temática?

Obviamente, os teóricos e teóricas brancos/as não podem, e jamais poderiam expressar sobre a visão ontológica que os negros e negras têm de si próprios/as, bem como suas angústias, enfrentamentos e limitações. Até porque existe um espaço intransponível e intrínseco a cada um dos sujeitos, que é o lugar da fala. Desse modo, as vivências de um grupo não são consideravelmente suficientes para transmitir as experiências de outros. Contudo, esses/as pesquisadores/as brancos/as podem ceder seus espaços socialmente privilegiados para que os negros, e no contexto deste estudo, as mulheres negras, relatem suas experiências, suas vidas, os sentidos e representações que carregam consigo. Caso contrário, se não houver abertura desses espaços, as únicas experiências que serão validadas e legitimadas serão as do homem branco, sujeito privilegiado da sociedade (PATROCÍNIO, 2016).

Sob esse ponto de vista, no decurso da elaboração do estado da arte, nos demos conta da importância desta pesquisa, não somente por existir uma lacuna quanto a publicações inerentes à mulher negra e sua relação com o Ensino Superior, mas também pelo fato desta investigação ser desenvolvida com a participação de um homem e branco, pesquisador da temática.

Diante do exposto, tivemos a oportunidade de trabalhar com a tese intitulada “Mulheres negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos

³⁵ O *Pew Research Center* é um grupo de pensamento americano não partidário, baseado em Washington, DC. Ele fornece informações sobre questões sociais, opinião pública e tendências demográficas que moldam os Estados Unidos e o mundo. Também realiza pesquisas de opinião pública, pesquisa demográfica, análise de conteúdo de mídia e outras pesquisas empíricas em ciências sociais.

³⁶ Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/por-que-e-importante-que-pessoas-brancas-falem-sobre-racismo/>> Acesso em: 01 set. 2017.

plurais,” defendida em 2014 na Universidade de Sorocaba/SP – UNISO pela autora Maria Aparecida dos Santos Crisostomo. A investigação objetivou analisar o dia a dia de mulheres negras inseridas em instituições universitárias na cidade de Sorocaba/SP, com um recorte temporal de 2005 a 2010. Desse modo, Crisostomo (2014), buscou compreender os sentidos atribuídos por essas mulheres às interações do dia a dia no espaço de educação superior.

Crisostomo (2014) inicia sua produção dizendo que os conceitos de gênero, raça e educação estão presentes numa pluralidade de discursos do nosso dia a dia, e, uma vez que os discursos produzem efeitos, é relevante procurar entender as repercussões dos mesmos acerca da condição da mulher negra nos espaços educativos, principalmente nos espaços de Ensino Superior; como acontece essa vivência, que subjetividades surgem ou podem ser produzidas nesse contexto.

A autora traz em seu referencial um diálogo sobre os conceitos de cor, raça e racismo. Para isso ela cita Raminelli (2012) que vai falar sobre a supremacia dos costumes brancos, entendidos como nobres. O que não inexistia entre os negros, quase sempre relacionados à cor preta e conseqüentemente à escravidão. Esses preceitos mostram que no período moderno, a cor preta estava associada aos costumes não usuais, ou melhor, não recomendados, se bem que a ideologia das raças ainda não representava um ponto forte, porém o racismo era fator crucial na inferiorização dos negros.

A ideia de raça defendida nessa tese diz respeito “à traços físicos e culturais incorporados por um dado grupo. Nesses discursos podemos associar o uso da palavra natureza à noção de raça” (CRISOSTOMO, 2014, 28).

Outro autor que aparece nas discussões é Appiah (1997), que vai dizer que o racismo está baseado na ideia de distinção moral entre os membros de raças dessemelhantes, e que a inexistência racial produz qualidades peculiares moralmente significativas, tais como: coragem, honestidade e/ou a inteligência. E isso vai servir de alicerce para as ações discriminatórias entre os povos; a crença de que os pertencentes de diferentes raças não detêm tais atributos fundamentais, o que explica a implicação de tratamentos diferenciados.

O texto apresenta ainda outras discussões importantes para entender o significado que a mulher negra devota ao Ensino Superior. Portanto, os estudos sobre as classes sociais amplificam o conceito de classe, e passam a incluir, nessa

esfera, os movimentos sociais em decurso histórico, econômico, político e cultural da sociedade brasileira, a exemplo das pesquisas de classes populares, violência, cidadania, movimento feminista, movimento negro, etc. (CRISOSTOMO, 2014).

Nesse cenário, a educação para os/as negros/as, nas suas diversas modalidades de ensino, surge como um dos caminhos possíveis para as transformações sociais e subsidia as condições sugeridas por Paulo Freire em seus escritos sobre educação, sobretudo na sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” quando relata que a educação é um viés de interferir no mundo.

Assim, e nessas condições, pode-se engendrar a construção de um discurso de resistência, ao passo que os subordinados se transferem para outro *locus*. Esses, distantes das práticas opressivas, elaboram habilidades e registram a própria história como sujeitos. Esse gesto singelo de grafar para si e sobre si mesmo possui um significado político muito enraizado.

Os resultados do estudo de Crisostomo (2014) constataram que no dia a dia das mulheres negras pesquisadas, há a influência de discursos historicamente elaborados sobre a raça, classe social e sobre a mulher negra brasileira, recaindo sobre os discursos a naturalização de sua pouca assiduidade no Ensino Superior. Contudo, essa influência tem guiado algumas delas para a conscientização de suas situações e, assim, apropriarem-se de posturas políticas e éticas em favor de suas próprias causas e das causas de grupos marginalizados.

Ao passo que a presença de mulheres negras na academia tem ocasionado estranhamentos aos/às discentes não negros/as, sua presença nas salas de aula, seja como alunas ou como professoras, oportuniza um contexto para o questionamento sobre os conceitos de gênero, raça e suas ramificações como o racismo, o sexismo, a discriminação, a exclusão e o preconceito. A insatisfação com as condições em que vivem, direciona essas mulheres, negras e pobres, ao desejo de transformação, à procura por caminhos que promovam a mudança de tal realidade.

Nessa esteira, a tese defendida por Magali da Silva Almeida em 2011, na Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujo título é “Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro”, é um estudo que julgamos de muita relevância, pois apresenta análises semelhantes àquelas que desenvolvemos sobre

o nosso objeto de estudo (mulher negra) no campo empírico da nossa pesquisa (a universidade). Análises essas que se pautam nas desigualdades raciais e de gênero demonstradas, sobretudo, em estudos já consolidados.

Assim, essa tese busca compreender a abrangência do papel político central da mulher negra engajada na militância. A pesquisa, portanto, toma as estudantes da graduação, beneficiárias da política de Ações Afirmativas da UERJ como unidades de investigação para o desenvolvimento do trabalho.

O ensaio realizado por Almeida (2011) mostra que o racismo e sexismo fortalecidos pelo capitalismo vigente suplantam e legitimam a violência racial e de gênero, dissimulando o processo histórico de resiliência da mulher negra, contudo sem poder extingui-la. Assim, as representações estereotipadas e contraproducentes da mulher negra, elaboradas e validadas no inconsciente dos agentes sociais através das relações estabelecidas nos espaços formais e/ou informais em que a educação se realiza, são internalizadas por ela, porém, são também refutadas no decurso de composição de sua identidade.

No encadeamento histórico do Brasil, a mulher negra sempre precisou se esforçar para resistir e ir de encontro ao padrão de dominação. Pois, conforme assegura Bourdieu (2005), “os dominantes aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2005, p. 46). Essa resistência, na visão de Almeida (2011), portanto, favorece a conjuntura na qual é possível romper com as identidades naturalizadas. É nesse sentido que a autora supracitada introduz o objetivo de seu estudo: formação da identidade coletiva de raça e gênero e a decodificação de seus significados, possibilidades e limites para o estabelecimento do sujeito social.

O contexto da tese de Almeida (2011) se desenvolve tendo como base a hipótese de que o racismo é uma ideologia de dominação considerável no sistema econômico capitalista que, não obstante, tem o papel de validar as desigualdades de classe, de gênero e raça. Além disso, o capitalismo almeja anular as bases culturais de matriz africana, fundamentais à construção da identidade racial, que, portanto, fortalece a concretização da identidade negra. Logo, os resultados apontaram que as vivências das investigadas são atravessadas pela violência racial. Entretanto, o que as diferencia das demais mulheres negras é o encontro com o campo da

política, no qual se estruturam a classe, a raça e o gênero. A partir daí dá-se início ao enfrentamento das relações de poder arquitetadas na sociedade.

Outro trabalho que muito nos chamou a atenção foi a tese da autora Ana Luiza dos Santos Julio, intitulada “Negros e negras no ensino superior: um estudo sobre raça e gênero” defendida em 2011 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Essa produção, assim como o estudo de Almeida (2011), subsidiou a compreensão mais definida das teorizações das pesquisas relacionadas às mulheres negras no campo universitário, contemplando os estruturantes: gênero e raça. A autora apresenta uma pesquisa feita em uma instituição particular de Ensino Superior e os processos que asseguram o acesso e a permanência de estudantes negros e negras mediante a concessão de bolsas. Esse trabalho foi o único, dentre as produções mapeadas, que trouxe uma discussão mais delimitada, fundada na articulação entre as perspectivas de gênero e raça acerca da mulher no Ensino Superior.

Julio (2011) destaca em suas análises o número crescente de mulheres negras e não negras que procuram a graduação. Os números, contudo, indicam uma quantidade superior ao dos homens, independentemente da cor/raça. É incontestável, portanto, a existência, nesse cenário, da presença dos marcadores gênero e raça, os quais podem ser compreendidos através dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA para o ano de 2015, que, não obstante, assinalam as condições de desigualdades entre mulheres e homens em diversas esferas sociais, notadamente no mercado de trabalho, campo no qual essas discrepâncias se traduzem nos baixos salários recebidos por elas e nos desprestigiados postos de trabalhos que as mesmas ocupam.

Essa realidade pode ser ratificada por meio dos indicadores contidos na publicação “Retrato das desigualdades de gênero e raça” do IPEA. De acordo com essa publicação, a taxa média de escolarização das mulheres no Ensino Superior era de 15,7% em 2008 e a dos homens, 11,7% nesse mesmo período. É importante ressaltar que apesar das mulheres serem mais escolarizadas, elas possuíam um rendimento inferior aos dos homens. Enquanto que a renda per Capita média para eles era de R\$908,50 para o mesmo ano; elas recebiam R\$894,90.

Em 2015 esses dados sofrem algumas alterações, a taxa de escolarização das mulheres no Ensino Superior sobe para 20,7%, e a dos homens para 14,9%. Nota-se que as mulheres se mantêm em um ritmo crescente de

escolarização. Contudo seus rendimentos ainda permanecem inferiores aos dos homens. Estes, nesse novo cenário, possuíam uma renda per Capita média de R\$ 1.061,30 enquanto a média de remuneração das mulheres era de R\$ 1.043,20.

No que diz respeito às mulheres negras, elas possuem mais anos de escolaridade do que os homens negros, e menos do que as mulheres e homens brancos. Os dados revelam ainda que, em 2008, 22,7% das mulheres brancas estavam matriculadas no Ensino Superior. No que se refere à renda per Capita para o mesmo período, elas recebiam em média R\$ 1.193,20. Somente 9,2% das mulheres negras estavam regularmente matriculadas no mesmo nível de ensino. A renda per Capita para essas mulheres em 2008 era de R\$ 599,20.

Em outra circunstância, considerando os dados do IPEA para o ano de 2015, a taxa de escolarização de mulheres brancas no Ensino Superior era de 28,1%, e a renda per Capita para o mesmo período era de R\$ 1.389,50. Já entre as mulheres negras, a taxa de escolarização na mesma modalidade de ensino era de apenas 15%. A renda média per Capita das mulheres negras em 2015 era de R\$ 742,60.

Com relação à escolarização de homens brancos e negros no Ensino Superior, os dados mostram que, em 2008, a taxa de escolarização dos homens brancos era de 18,2%, em contrapartida, a dos homens negros era de 6,2%. O rendimento mensal domiciliar per Capita médio para os mesmos nesse período correspondia, respectivamente, a R\$1.225,60 para os brancos e R\$ 621,30 para os negros.

Em 2015, o panorama escolar superior para os homens brancos e negros apontou crescimento, porém, os homens negros continuavam com uma escolarização universitária ainda inferior ao dos homens brancos. Nesse ano, a taxa de escolarização no Ensino Superior para os homens brancos era de 21,7 % e para os homens negros era de 10,3%. No que cerne ao rendimento mensal domiciliar per Capita médio para 2015, os índices apresentaram os seguintes dados: o rendimento dos homens brancos era de R\$ 1.416,30 e dos homens negros de R\$ 782,00.

Diante dos índices apresentados, nota-se, de uma forma geral, que o nível de escolarização das mulheres é superior ao dos homens, e que, como é perceptível, ainda não é o bastante para lhes assegurar postos de trabalhos e remuneração mais satisfatórios.

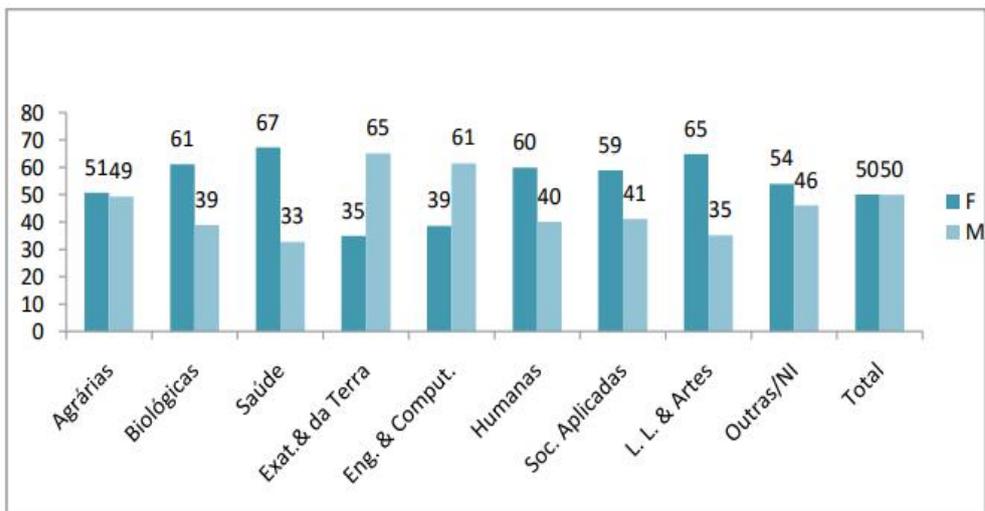
Os indicadores apresentados, sem dúvidas, são bastante expressivos, e nos fornecem um panorama da condição das mulheres, sobretudo da mulher negra, nessa escala de escolarização e nos rendimentos que recebem. Afirmando, desse modo, a existência de discrepâncias educacionais que, não obstante, se refletem no mercado de trabalho, fortalecendo assim, as desigualdades marcadas pelas perspectivas de gênero e raça.

Contudo, os dados não nos possibilitaram verificar os índices referentes às mulheres, notadamente às mulheres negras, nos diversos campos do conhecimento. Diante dessa limitação, recorreremos então, à análise da participação das mulheres na área da ciência e tecnologia no Brasil, apresentada por Lima, Braga e Tavares (2015).

Para as autoras, as mulheres, no espaço científico e tecnológico, estão sub-representadas de duas maneiras: quando são excluídas horizontalmente, isso se traduz em um número reduzido de mulheres em áreas ou subáreas específicas do conhecimento; ou quando são excluídas verticalmente, evidenciando um quadro no qual as mesmas representam um número mínimo quando se trata de postos mais valorizados em todas as esferas do conhecimento, ainda que sejam carreiras caracteristicamente femininas (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015).

Para ilustrar essa lógica, o gráfico a seguir expõe o percentual de bolsas/ano que são distribuídas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq³⁷ no Brasil e no exterior, considerando o marcador sexo. As informações condizem aos dados mais recentes disponíveis.

³⁷ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Disponível em: <http://cnpq.br/apresentacao_institucional/>.

Gráfico 4. Percentual de bolsas-ano por sexo e grande área de conhecimento em 2014

Fonte: (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015, p. 17).

De acordo com as autoras, ao considerar o total de bolsas (50% para as mulheres e 50% para os homens) seria possível garantir que a equalização de gênero, pelo menos nas ciências, já teria sido alcançada. Apesar das mulheres estarem presentes em todos os campos do conhecimento, em alguns, distintamente, elas são a maioria, sobretudo nas áreas do conhecimento inerentes à Biologia, Saúde, Humanas e Artes, as quais a presença das mulheres supera a taxa de 60%, ou no campo das Agrárias, Sociologias Aplicadas e em outras áreas, em que o número de mulheres ultrapassa a de homens. Por outro lado, eles são maioria nos cursos pertencentes às áreas de conhecimento ligadas às Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Computação. “Contudo, a participação feminina varia de acordo com a área do conhecimento, sendo que é maioria em áreas ligadas ao cuidado e minoria nas áreas tecnológicas e exatas” (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015, p. 17).

Quanto à participação das mulheres negras no campo das Ciências e Tecnologias, há de se salientar alguns fatores cruciais que assinalam a presença das mesmas nessas áreas do conhecimento. Destarte, esses fatores dizem respeito às questões de gênero e raça. Consequentemente, Lima, Braga e Tavares (2015) vão afirmar que:

[...] existe uma exclusão vertical em relação ao pertencimento racial, ou seja: quanto mais se avança na carreira científica menor o número de negros e negras. Assim, nas bolsas de Iniciação Científica (IC) temos uma participação de cerca de 30% de negros/as, já nas bolsas de Produtividade

em Pesquisa (PQ) esse percentual não atinge 10%. Em parte, entendemos que o percentual mais elevado nas bolsas de IC pode ser atribuído ao ingresso da população negra por meio de ações afirmativas no ensino superior realizado majoritariamente nesta última década. No entanto, esta inclusão em estágios iniciais da carreira pode não avançar para uma maior participação negra em estágios mais avançados da carreira científica tendo em vista os variados e múltiplos obstáculos construídos a partir do racismo (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015, p. 27).

As autoras ressaltam também que a presença de negros/as é inferior à de pardos/as nas categorias existentes de bolsas. À guisa de exemplo, com relação à bolsa de Produtividade – PQ, os pardos e as pardas beneficiados/as correspondem aproximadamente 8% e 6% respectivamente. Enquanto os negros e as negras representam 1,2% e 0,8% nessa ordem. Observam-se nesse cenário, contudo, as disparidades quanto à perspectiva de gênero. E quando se trata de mulheres negras, ocorrendo nesse contexto a confluência de raça e gênero, nota-se que a participação delas está abaixo à dos homens negros (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015).

É fundamental frisar também que a concessão de bolsas para mulheres em 2015 esteve permeada por dessemelhanças relacionadas à raça e cor. Isso pode ser corroborado quando é revelada a participação das mulheres brancas superando a das mulheres negras. Enquanto aquelas representam 59%, essas somam 26,8% de atuação nesse quadro (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015). Logo, ao refletir a dinâmica de inserção feminina no campo das Ciências e Tecnologias, é fundamental compreender que “há problemas comuns às mulheres (imagem do cientista enquanto homem), mas obstáculos específicos às mulheres negras (imagem do cientista enquanto homem e branco)” (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015, p. 29).

Os indicadores atribuídos às mulheres negras são profundamente marcantes, quase insignificantes quando relacionados ao contingente negro feminino existente no Brasil. Isso fica patente quando se analisa os índices da população negra em 2015 (soma de pretos/as e pardos/as). Os dados mostram que ela representa 54% da população total do Brasil. Desse percentual, mais da metade é constituída por mulheres, correspondendo a 52,7%. Elas compreendem aproximadamente 56 milhões de pessoas, o que corresponde a 27,1% do total da população brasileira.

Contudo, esses números podem ter aumentado, pois os dados mais recentes disponíveis são referentes ao ano de 2015, quando a população do país somava pouco mais de 204 milhões de habitantes. Em 2017, até o momento da realização das pesquisas sobre a projeção da população brasileira, o número total de habitantes correspondia a pouco mais de 207 milhões de brasileiros/as (IBGE, s/d)³⁸. A publicação mostra ainda que negros possuem menos escolaridade do que brancos. É notório que as mulheres negras estão em desvantagem em comparação às mulheres e homens brancos em relação à escolarização e rendimentos (IPEA, 2011).

Os indicadores educacionais mostram, com nitidez, as desigualdades que mulheres e homens negros sofrem, e que, seguramente, essas desigualdades se reverberarão de modo ainda mais acentuado no mercado de trabalho.

As informações produzidas apontam ainda uma pior situação para as mulheres negras, pois há contra elas a cruel manifestação da dupla discriminação, que as impactam, fazendo com que as mesmas, uma vez vitimadas pelo racismo e sexismo, se deparem com postos de trabalhos inferiorizados, recebendo assim os menores salários, sendo submetidas ainda a relações de trabalhos informais, o que compromete a sua seguridade social, quer no presente, quer no futuro, como também a sua aposentadoria. Essas mulheres, nesse jogo desleal, passam a assumir posições de menor notoriedade na estrutura hierárquica profissional que quase sempre privilegia o homem.

Em face do quadro apresentado, Julio (2011) salienta que uma das particularidades do mundo contemporâneo é a luta das mulheres por liberdade, evidenciada, contudo, pelo movimento feminista. No entanto, esse feminismo, segundo a autora, assim como outras mobilizações que se empenharam na busca por liberdade, conduziram as sociedades para um contexto marcado pela modernidade, no qual o mundo sofre um processo dicotômico ensejado pelos princípios machistas, dividindo esse mundo, portanto em duas esferas contrapostas: de um lado o macho, detentor do poder e dominação, e do outro a fêmea reificada e submissa. O macho nesse cenário torna-se o “modelo universal da humanidade, o ‘homem universal’, modelo que forja o surgimento do feminismo” (JULIO, 2011, p. 23).

³⁸ Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>.

Para além do machismo, conta-se, nessa tessitura, com a existência do racismo, que ora fora ignorado pelo movimento feminista do norte, e que por essa razão, fez com que esse mesmo racismo se convertesse em um mecanismo marginalizador de muitas mulheres que não se encaixavam ao padrão legitimado do feminismo, modelo que servia aos fundamentos hegemônicos, os quais reconheciam como autênticos os princípios e padrões branqueados. Nessa lógica, tal reflexão é corroborada por Miranda e Passos (2011), quando elas compreendem que “o racismo está contido nas estratégias do empreendimento colonial e reproduz, historicamente, esquemas hierárquicos em que as divisões do saber/poder são marcadas pela interseccionalidade racial, sexual e de gênero” (MIRANDA; PASSOS, 2011, p. 3).

São nessas circunstâncias, conforme apresenta a tese de Julio (2011), que se manifestam as mulheres negras, as quais não obtiveram representatividade alguma durante todo o processo histórico brasileiro, nem sequer pelo movimento negro, que apenas as incluiu em sua organização levando em consideração somente a raça, e não o gênero. Fazendo-se, desse modo, prevalecer nesse movimento os fundamentos machistas, os quais mantiveram as mulheres negras longe dos seus direitos por um longo período de tempo. Elas, portanto, não foram consideradas, nem pelo movimento feminista tampouco pelo movimento negro.

Em suma, diante dos achados, percebemos que as pesquisas que abordam a mulher negra, sobretudo no campo educacional, ainda são incipientes. Grande parte das produções brasileiras sobre mulheres e suas buscas pela formação profissional é realizada considerando as realidades de mulheres brancas. Não obstante, outras publicações, como as do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA se fazem preponderantes quando se busca debater as experiências das mulheres negras na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, pensamos que é importante trazer algumas dessas publicações:

“FACES da desigualdade de gênero e raça no Brasil”, organizado por Alinne de Lima Bonetti e Maria Aparecida A. Abreu. Esse livro foi publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 2011. A heterogeneidade dos trabalhos que compõem a publicação expressa a importância do debate sobre as desigualdades de gênero e sua interseccionalidade com as disparidades raciais, contemplando os seus múltiplos ângulos e conexões com os distintos campos da

vida social, como a educação, saúde, previdência, assistência social e mercado de trabalho.

Por conseguinte, essa obra contribui para a reflexão das nuances que concretizam, na sociedade brasileira, as injustiças entre negros e brancos, bem como entre homens e mulheres, posto que são segmentos diversificados, e desse modo precisam ser entendidos. Esse livro é uma reunião de informações e dados tidos como importantes para a interpretação do movimento das relações sociais fundadas em dois estruturantes: gênero e raça.

Assim, a obra traz novos pontos de vistas acerca da multiplicidade de elementos pertencentes a essa realidade, através dos quais se percebe que há fortes tensões que permeiam o decurso de transformação social e continuidade que alcançam as mulheres, especialmente as mulheres negras. Existe em “Fases da desigualdade de gênero e raça no Brasil” grande aglutinação de manifestação de desigualdades, atravessada por variadas formas de opressão como àquelas que permeiam as relações de gênero, a classe racializada e etnicidades generizadas. De certa forma, os condutores de discriminação se estruturam e a cada encaixe engendram modos particulares de desigualdades.

“Retrato das desigualdades de gênero e raça” é uma das contribuições que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA tem fornecido, desde 2004, ao campo das discussões acerca das desigualdades de gênero e raça enquanto estruturantes das discrepâncias sociais brasileiras. A publicação mais recente data de 2011, e conta com a parceria da ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR.

O Retrato traz em seu escopo múltiplas informações e análises, divididas em doze blocos temáticos, fornecidas pelo conjunto das instituições parceiras: população; chefe de família; educação; saúde; previdência e assistência social; mercado de trabalho; trabalho doméstico remunerado; habitação e saneamento; acesso a bens duráveis e exclusão digital; pobreza, distribuição e desigualdade de renda; uso do tempo e vitimização.

A publicação Retrato das Desigualdades apresenta resultados relevantes, os quais permitem entender os desnivelamentos de gênero e raça no Brasil. Igualmente, concebe fundamentos para a compreensão do racismo como encadeamento social das desigualdades raciais, permitindo combatê-lo de modo

mais satisfatório em variadas esferas, assim como a construção e a convergência da política pública e social com propósito de promoção da isonomia racial.

Do mesmo modo, subsidia indicadores estatísticos referentes a cada um dos blocos temáticos, permitindo a quem interessar, bem como aos estudiosos e estudiosas, pesquisadores, pesquisadoras e especialistas analisarem tal cenário, e a partir daí fomentar políticas públicas equânimes e centralizadas, fundadas na confirmação de que a desigualdade de gênero e raça representa elemento preponderante de intensificação das condições de fragilidade e exclusão em que se encontra grande parte da população. Diante desse fato, é imprescindível o empenho e conexão entre Estado e sociedade no intuito de combater essa realidade.

Outra publicação do IPEA que também traz importantes contribuições no bojo das discussões sobre as questões raciais e de gênero, sobretudo para o nosso estudo, é o “**Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**” organizado por Mariana Mazzini Marcondes, Luana Pinheiro, Cristina Queiroz, Ana Carolina Querino e Danielle Valverde.

O livro foi lançado em 2013 e apresenta dados acerca da situação social do Brasil, salientado para a problemática das discriminações que envolvem gênero e raça. Diante disso, a publicação aponta os determinantes que influenciam essas incertezas em áreas peculiares, a citar: educação, mercado de trabalho, economia do cuidado, pobreza e desigualdade de renda, vitimização e acesso à justiça. Nesse sentido, o Dossiê apresenta:

[...] relevantes questões sobre as condições de vida das mulheres negras brasileiras, desenvolvidas a partir de cinco grandes referenciais: a situação educacional, a inserção no mercado de trabalho, o acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais, a condição de pobreza e a vivência de situações de violência. Cada autora desenvolveu um conjunto de importantes reflexões, elaboradas a partir dos dados disponibilizados pelo Retrato e das suas experiências enquanto mulheres, negras, jovens e pesquisadoras, que vivem em uma sociedade ainda fortemente marcada pelos preconceitos e desigualdades (MARCONDES, et al., 2013, p. 16).

A compreensão arrojada dos indicadores expõe a condição de vida das mulheres negras e relata suas contingências sólidas de acesso ao mercado de trabalho, à educação, à justiça e às tecnologias digitais. Nesse contexto, o Dossiê mulheres negras, além de configurar como ferramenta de ponderações, estabelece caminhos viáveis para o debate sobre a necessidade da promoção da igualdade

racial e de gênero, premissa essencial para o fortalecimento da proposta de um Estado democrático e próspero que se pretende para o Brasil.

A “**Revista Gênero**”, volume 16, publica em 2016 o dossiê “Mulheres Negras: experiências, vivências e ativismos”. Esse é um periódico divulgado nacionalmente e que está associado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense – UFF. Os trabalhos constantes no fascículo 2 analisam questões de suma importância inerentes às formas de discriminação experienciadas pelas mulheres negras, de natureza igual, ressalta os modos diversos pelos quais elas se ordenam e articulam para enfrentar os incontáveis desafios existentes nos mais variados espaços sociais.

Assim, essa publicação possibilita acesso às múltiplas perspectivas, desde aquelas que se encontram no campo teórico-metodológico, até os diversificados temas atrelados aos impasses das relações de gênero e da estruturação da igualdade entre homens e mulheres no Brasil.

Diante do levantamento de todos os trabalhos que compuseram esse estado da arte, juntamente com as publicações que se fazem pertinentes, fica patente a relevância deste estudo, sobretudo diante das lacunas existentes no campo das pesquisas referentes à mulher negra e seu ingresso no Ensino Superior. Os poucos trabalhos realizados ainda são insuficientes para dizer que existe no Brasil, um país de maioria negra e feminina, uma atenção científica convergida para a investigação das subjetividades das mulheres e da população negra brasileira. Isso mostra, portanto, que as questões raciais e de gênero precisam ser ampliadas e incorporadas nos diferentes campos de pesquisas e áreas de conhecimento do cosmo científico. Diante disso, reconhecemos a importância deste estudo e sentimos estimulados para avançar, cada vez mais, na concretização do mesmo.

3.2 Gênero, classe e raça: itinerário interseccional para o estudo de mulheres negras no Ensino Superior

Nesta seção, a intenção é esboçar um debate permeado por aspectos indispensáveis quando se pretende discutir a subjetivação das mulheres negras. Nesse intuito, é imprescindível tomar como ponto de partida os conceitos que aglutinam o gênero, classe e raça, formando um todo monolítico. Assim, no processo de aperfeiçoamento acadêmico para a compreensão de como se

desenvolve a elaboração social dos sexos, são engendrados rudimentos que possibilitam julgamentos das dessemelhanças entre homens e mulheres, as quais ainda perseveram na sociedade, uma vez que os espaços ocupados pelas mulheres estão marcados pela condição das relações de poder, de gênero, de raça e de classe, o que agrava ainda mais a composição do conhecimento, “pois a posição de poder nas relações de classe e de sexo, ou nas relações de raça e de sexo, por exemplo, podem ser dissimétricas” (HIRATA, 2014, p. 61).

Segundo a autora, para refinar as discussões, se faz preponderante evidenciar as bases epistemológicas nas quais os questionamentos se fundam, é relevante situar o conhecimento. Nessa lógica, é imprescindível tomar como ponto de partida os princípios gnosiológicos do movimento feminista e a concepção de interseccionalidade. Por conseguinte, abrem-se as possibilidades de contestação das concepções, em voga, de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, que, indubitavelmente, quase sempre absorve a concepção de mundo oriundo daqueles/as que constroem essa ciência, por exemplo, homens brancos ocidentais, pertencentes às classes elitizadas e machistas (HIRATA, 2014).

Para melhor entendimento dos debates que se seguem, é fundamental apresentar uma concepção, ainda que breve, de interseccionalidade. De acordo com Hirata (2014) o termo é utilizado para qualificar a interdependência das relações de poder existentes no trinômio raça, gênero e classe. Originou-se no final dos anos 70, com o movimento feminista negro se contrapondo, inexoravelmente, ao feminismo branco, de classe média e heteronormativo. A interseccionalidade, por isso, “é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto como um instrumento de luta política” (HIRATA, 2014, p. 69).

Nessa esteira, é fundamental salientar os estudos da professora americana Kimberlé Williams Crenshaw, uma das principais pesquisadoras e especialistas em questões de gênero e raça. Ela se tornou bastante conhecida a partir da introdução e desenvolvimento da teoria interseccional. Suas análises buscam entender como as identidades sociais se justapõem ou se intercalam, particularmente as identidades minoritárias, em relação às estruturas e sistemas de opressão, dominação ou discriminação. Nesse sentido, Crenshaw (1989) vai afirmar que:

Uma vez que a experiência interseccional é maior do que a soma do racismo e do sexismo, qualquer análise que não leve em conta a interseccionalidade não pode suficientemente orientar o modo particular no qual as mulheres negras estão subordinadas (CRENSHAW, 1989, p.140)³⁹.

A autora deixa patente, com base na reflexão acima, que a interseccionalidade ultrapassa a perspectiva do racismo e do sexismo. Logo, qualquer análise no campo de estudo sobre a mulher negra que a desconsidere, não deve e não pode ser ponderada. Nesse sentido, a interseccionalidade objetiva alertar para as invisibilidades existentes no feminismo, no combate ao racismo, seja no campo político ou social. Esse é um fator que sempre se fez presente no feminismo negro desde sua origem, chamar a atenção para os interstícios, para o modo como as mulheres negras são invisibilizadas e subordinadas num contexto geral (ADEWUNMI, 2014, [on line])⁴⁰. A interseccionalidade é, portanto, um canal capaz de captar os resultados da interação entre duas ou mais formas de subordinação (CRESHAW, 1989).

3.2.1 Estudo de gênero, raça e classe: categorias entrelaçadas intrínsecas ao estudo de mulher negra no Ensino Superior

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

O entendimento de gênero, para muitos, está relacionado à mesma concepção que se projeta sobre o sexo. Porém, mediante os estudos feministas e suas contribuições, pensar sobre o gênero requer reflexões que posicionem esse termo na esfera das construções sociais, e isso independe das especificações e dos

³⁹ Tradução própria.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/>>.

padrões “biologizados”. No caso das mulheres negras, assumir o discurso em torno do gênero significou apropriar-se de posições políticas, e, a partir daí articular em favor de suas demandas no intuito de mitigar as desigualdades sociais, raciais, bem como o racismo. E isso perpassa pela compreensão de que, as disparidades de poder estão ordenadas em volta de três dispositivos heurísticos: gênero, raça e classe social (SCOTT, 1995).

A terminologia *gender*, nos últimos trinta anos, fez-se básico em debates, em língua inglesa, para considerar esse campo, como um campo de conhecimento. O termo foi emprestado da gramática (CONNEL; PEARSE, 2015). Segundo Scott (1995):

Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados (SCOTT, 1995, p. 72).

Em todo caso, o termo tem origem em um radical que significa “produzir” (*generate/gerar*) e que suscitou nas palavras que expressam “tipo” ou “classe” (*genus*) em vários idiomas. Na gramática, o “gênero” se converteu em referência à distinção peculiar entre classes de substantivos, que faz uma menção aproximadamente, àquela referência inicial elaborada pelo *Oxford English Dictionary* no século XIX: “as distinções de sexo (e ausência de sexo) nos objetos de que se trata” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 45).

O uso mais contemporâneo da palavra gênero surgiu no campo de luta das feministas americanas, que buscou centralizar a natureza elementarmente social das distinções fundadas no sexo. O termo expressava uma aversão ao determinismo biológico velado na utilização de palavras do tipo: “sexo” ou “diferença sexual”. Portanto, “gênero” focalizava do mesmo modo o caráter relacional das descrições normativas da feminilidade. “Na sua utilização recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”” (SCOTT, 1995, 75).

Embora gênero seja considerado sinônimo de mulheres como apontou Scott, os estudos mais recentes vêm considerar que as relações de gênero podem estar configuradas entre mulheres, entre homens e mulheres e entre homens e homens. Vai além da referência heteronormativa da relação entre homens e mulheres, já que “[...] gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de

que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2017, p.26).

De acordo com Connel e Pearse (2015), as definições, no que dizem respeito às particularidades dos indivíduos, mitigam processos que ultrapassam os mesmos. Relações sociais de ampla abrangência alicerçam-se na competência partilhada de homens e mulheres, para além de suas dessemelhanças. Em uma economia modernizada, o subsídio de bens e serviços está sustentado nas habilidades divididas e trabalho participante, ainda assim, seus insumos são, via de regra, vigorosamente generificados. Os infortúnios ambientais estão relacionados a normatizações globais acentuadas de produção e consumo que, no que lhes concerne, possuem proporções generificadas. Nesse sentido, as autoras vão dizer que é preciso focalizar as relações ao invés das diferenças, pois o gênero é um assunto intrínseco às relações sociais nas quais os sujeitos mantêm constante interação.

A manutenção de padrões amplamente difundidos entre relações sociais é o que a teoria social chama de “estrutura”. Nesse sentido, o gênero deve ser entendido como uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formatadas por esse padrão (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 47).

O gênero, portanto, é uma construção social que diz respeito a um envolvimento particular com os corpos. Essa visão é, no senso comum, traduzida como uma expressão de diferenças biológicas que definem homem e mulher. “[...] “gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”, “[...] uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). “O gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 48).

Nos estudos de gênero, ainda é bastante presente a relação de sujeição e dominação entre homens e mulheres, e tantas outras vezes deixa-se de lado categorias preponderantes para o desenvolvimento de uma epistemologia que

precisa abordar o papel social e político da mulher (SILVA, 2016). As vivências delas não devem ser resumidas ou analisadas sob o prisma de uma identidade única, universal, geral. Ao contrário do ponto de vista feminista da classe média e branca, que concebe todas as mulheres como iguais, é imperativo refletir as vertentes racializadas de gênero e classe inerentes ao seguimento de mulheres que foram invisibilizadas pelo feminismo tradicional e subalternizadas por uma sociedade inexoravelmente patriarcal, racista e machista.

Logo, outro fator necessariamente imprescindível na análise interseccional que toma a mulher negra como objeto de estudo é o marcador raça. Assim, o feminismo negro é crucial e determinante para as mulheres negras. Além de tratar questões particulares do gênero feminino, o movimento de mulheres negras definiu políticas que passaram a abordar a identidade de gênero, fortalecendo esse discurso no movimento negro e também no de mulheres de cor, enegrecendo desse modo o feminismo (SILVA, 2016).

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros (CARNEIRO, 2003, p. 120).

Ao abordar a mulher negra, o fator raça, usualmente, sobreleva a perspectiva de gênero. Porém, ao lidar com a interseccionalidade, esta vai reunir as categorias no intuito de apresentar um retrato da complexidade das experiências e vivências dessa mulher. A compreensão acerca dos fatores ligados ao marcador raça é o que possibilita o nascer de organizações sociais que se articulam em torno das temáticas raciais que não eram assumidas em movimentos e organizações tradicionais (SILVA, 2016).

De modo geral, o conceito de raça está atrelado às características físicas (negro, pardo, branco, amarelo) estreitamente relacionadas às relações de poder que contrapõe o homem branco europeu àqueles colonizados por ele (SILVA, 2016). Porém, com a evolução da genética, da reflexão científica e biológica, a noção de raça foi desconstruída. Todos passaram a ser classificados como pertencentes a

uma única raça. Destarte, Munanga ressalta as conclusões realizadas pelos estudiosos do campo das ciências biológicas:

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças (MUNANGA, 2000, p. 21).

Diante dos desfechos da biologia, outro fato é fundamentalmente preocupante, o que está em jogo não é a biossistemática da definição dos seres humanos em raças, mas a hierarquização estrutural numa equivalência de valores entre essas ditas raças. Com relação a esse processo de hierarquização Munanga (2000) vai dizer que:

[...] o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. E conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2000, p. 21).

Nota-se, que o discurso sobre o conceito de raça biológica traspõe as barreiras do campo do conhecimento das hereditariedades, dos genes e das variações de organismos para se fazer presente no campo das Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, na Antropologia e, notadamente na esfera educacional. Conforme Silva, Carneiro e Borges (2013), o uso universal do termo raça pode possibilitar mecanismos ideológicos, portanto nocivos, para evidenciar a subalternização que frações da sociedade brasileira experimentaram e ainda o faz, como é o caso da população negra.

Assim, Munanga (2000) explica o significado da palavra raça mediante uma análise dos elementos que a constituem na sua evolução histórica. Logo, em uma reflexão etimológica, o autor diz que o conceito de raça teve sua origem no

vocábulo italiano *razza* enraizado na palavra *ratio* do latim, significando sorte, categoria, espécie. Em vista disso, o conceito de raça “tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial” (MUNANGA, 2000, p. 17).

Segundo o autor:

No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois era utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada com a plebe. Não apenas os francos se consideravam como uma raça distinta dos gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2000, p. 17).

A tese defendida por Guimarães (1999, p. 9) diz que “raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”. Segundo o autor, tal concepção está vinculada à denotação de raça como categorização social, fundada numa conduta negativa perante grupos sociais distintos e transmitida por uma percepção exclusiva de natureza, como algo endodeterminado (GUIMARÃES, 1999). Nesse entendimento, o racismo se configura como “uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Esse conceito, dessa maneira, é uma elaboração social e cultural de cunho sociológico, porém não há ligação alguma com o caráter científico da ponderação sociológica; “é uma categoria social construída em um contexto histórico preciso” (FUERTES, 2009, p. 159). Logo, por causa de seu caráter de estruturante social, tal categoria não é inerte, e os parâmetros se diversificam conforme o momento, os contextos e a nação no qual essa categoria seja articulada (FUERTES, 2009).

O debate atual sobre raça e seu conceito se encontra na esteira do campo social e político. Raça, então, é uma abstração ideologizada que suscita a opressão e a pseudo-hierarquização que superioriza alguns em detrimento de outros, que valoriza os brancos/as em depreciação da alteridade dos negros/as, demonstrando dessa forma os lados opostos no jogo de uma relação de poder

violenta. “Pois a raça para o racista é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, ou seja, as manifestações que estão relacionadas ao sujeito que sofre o racismo” (SILVA, 2016, p. 52).

Para Silva (2016), a distinção racial dificulta a mobilidade social do contingente negro nos diversos espaços sociais, culturais, profissionais e educacionais, e isso se intensifica de forma veemente quando se insere nesses espaços as mulheres negras, que, não obstante, são triplamente, em muitos casos, discriminadas, por serem mulheres, negras e pobres.

[...] a teoria social crítica permite analisar a situação da mulher negra, assim como entender a supressão e a desvalorização do pensamento feminista negro pelas correntes teóricas dominantes. A teoria social crítica emerge como única possibilidade de se compreender as mulheres como grupo historicamente dominado, oprimido e que sobrevive ainda em condições socioeconômicas desfavoráveis (COLLINS, 2008, p. 100).

Segundo Collins (2008), a base teórica possibilita mostrar o conflito entre o segmento dominante e as mulheres negras, bem como expor as violências e sujeições as quais essas mulheres estão submetidas, e ainda, compreender a realidade das comunidades pobres e marginalizadas nas quais elas estão em maior número, confinadas em razão da escassez de oportunidades experimentada por elas e pelos homens negros.

Nesse instante, é pertinente inserir na discussão a questão social, de classe social, até mesmo para entender as razões que levaram as mulheres negras, sujeitos do nosso estudo, a buscar a educação formal superior. A conexão mulher negra X classe social se faz preponderante, posto que essa articulação é para visibilizar a exclusão dessa mulher enquanto sujeito cidadão de direito e autora de sua própria história (SILVA, 2016).

De acordo com Guimarães (1999), o termo classe, como utilizado nos Estados Unidos na década de 30, se referia à divisão vertical ou ordenamento hierárquico de uma sociedade distinta. Classes, para o autor “[...] são um tipo específico de estrato vertical, caracterizado pela predominância de relações sociais abertas” (GUIMARÃES, 1999, p. 102). Portanto, a classe significa a camada de uma estrutura vertical. Estrutura que distribui os privilégios, deveres, obrigações e oportunidades de forma desigual entre as frações sociais legitimadas como superiores e inferiores (GUIMARÃES, 1999).

À maneira marxista, a classe está vinculada aos modos de exploração do trabalho, “a formas de parasitismo social, à manutenção de privilégios e à exclusão social” (GUIMARÃES, 1999, p. 104).

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideais; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensam; na medida portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Indubitavelmente a posição que determinada classe se encontra na estrutura social define muitos aspectos da vida material dos sujeitos. Estabelecendo não somente a aquisição do capital material e econômico, como também regula a mobilidade social, as atividades diárias dos indivíduos e sua fragilidade diante dos determinantes sociais. A estratificação social controla as aspirações materiais, as vivências e a flexibilidade para agir coletivamente. Organiza a aproximação aos meios de produção e talha as experiências nas atividades laborais e na prática do consumo, engendrando consequências secundárias em outros aspectos da vida social como o trabalho, renda, saúde, comportamentos, educação, etc. Por certo, as dessemelhanças sociais não devem ser traduzidas como desigualdades de classe, contudo, essas possuem funções cruciais no arranjo de outros modelos de desigualdades, como as de natureza racial e de gênero (BARATA, et al., 2013).

Uma das questões mais relevantes nos estudos sobre as desigualdades é a análise da estrutura social. Através dela é possível identificar o formato de uma sociedade; a maneira como se desenham e articulam as relações entre as classes ou estratos revela, em última instância, uma imagem daquela. Uma sociedade será tanto mais justa e igual quanto melhor for a distribuição dos indivíduos pelos diversos estratos que a estruturam (SCALON, 2009, p. 51).

A estrutura social, no pensamento *bourdieusiano*, pode ser compreendida tendo como base a topologia social que, não obstante, vai analisar o lugar em que determinadas categorias são alocadas, porquanto é nesse espaço que são designadas tais posições e se demarcam os limites que as desassocia. Nesse sentido, “[...] o que existe, é um espaço de relações o qual é tão real como um espaço geográfico, no qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforços e, sobretudo em tempo [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 137). Essa reflexão concede abertura para pensar as classes enquanto organizações nas quais os indivíduos se localizam de modo semelhante no espaço social, e isso possibilita que interesses e atitudes sejam apossados de modo homogêneo.

O estabelecimento do sistema capitalista converteu a realidade cotidiana dos sujeitos, assim como a experimentada pelas sociedades gregas e feudais, em campo de luta e relações de força e poder, luta pela riqueza. “Os indivíduos passaram a considerar todos os outros como adversários, e a sociedade se converteu na arena em que essa luta se desenvolve” (LESSA; TONET, 2011, p. 79), a partir daí funda-se a luta das classificações.

Bourdieu (2015) ratifica essa reflexão dizendo que:

Na luta e por exigências da luta é que funcionam princípios de divisão, indissolivelmente, lógicos e sociológicos que, ao produzirem conceitos, produzem grupos, os próprios grupos que os produzem e os grupos contra os quais eles são produzidos. O pretexto das lutas a propósito do sentido do mundo social é o poder sobre os esquemas classificatórios e os sistemas de classificação que se encontram na origem das representações e, por conseguinte, da mobilização e desmobilização dos grupos: poder evocador da enunciação que faz ver de forma diferente (é o caso, por exemplo, quando uma simples palavra, tal como *paternalismo*, transforma toda a experiência de uma relação social) ou que, ao modificar os esquemas de percepção e apreciação, faz ver outra coisa, outras propriedades, até então despercebidas ou relegadas para segundo plano (tais como os interesses comuns, até então, dissimulados pelas diferenças de etnia ou nação); *poder separador*, distinção, *diacrisis*, *dicretio*, que faz surgir unidades discretas da continuidade indivisível, a diferença do indiferenciado (BOURDIEU, 2015, p. 444).

A lógica marxista sugere, portanto, a politização das ações para assim haver possibilidades de compreensão da realidade de maneira a descortiná-la nos diversos campos sociais, seja o político, cultural ou econômico. E quando se trata de mulheres negras, estudantes universitárias, o percurso de entendimento da realidade é indispensável, pois é a partir das interpretações de suas vivências, da leitura e releitura da ordem das coisas, que elas poderão operar a transmutação da

coisa nomeada. É na independência relativa da estrutura que essas estudantes, em consonância com reivindicações coletivas, poderão lutar por ações e intervenções políticas que reconheçam seus direitos, os quais ainda são negados.

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

Assim, no âmago de uma mesma classe, considerando o campo em que os sujeitos se encontram, podem-se constatar colocações ideológicas desiguais nas práticas comunicativas e nos interesses, seja esse campo regido pelo controle simbólico ou pelo controle econômico (BERNSTEIN, 1990). A condição de classe, todavia, é fator preeminente para que a cultura familiar e a moral da perseverança e do esforço se constituam, se desenvolvam e sejam transmitidos, como ressalta Lahire (2008). Mas para isso, “é preciso certamente condições econômicas de existência específicas” (LAHIRE, 2008, p. 24).

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

É em um contexto desfavorável que se percebe que a origem escrava e de ser negra no Brasil constitui um real obstáculo na trajetória da busca da cidadania e da ascensão social. A mobilidade social das mulheres negras pode ser analisada por vários aspectos e área da vida como: os aspectos sociais, profissionais, educacionais e econômicos. Afinal, a posição social da mulher negra não se baseia apenas na possibilidade de aquisição ou consumo de bens, mas outras situações como gênero, raça, também dificultam a mobilidade delas na sociedade brasileira (SILVA, 2016, p. 55).

Em termos de pensamento científico, “o problema racial brasileiro está diluído no oceano das desigualdades sociais em geral” (PAIXÃO, 2003, p. 75). Destarte, a condição econômica das mulheres negras surge como um fator que implica dificuldades de diferentes maneiras. Essas condições, entretanto, definem

referenciada na leitura de mundo e da própria vida das estudantes negras universitárias pesquisadas, a posição social que elas ocupam.

Para Fernandes (2008):

A posição social serve, no fundo, para explicar a inferioridade do “negro”, como se ela funcionasse como uma ratoeira: prende-o inexoravelmente à “situação inferior”, num círculo vicioso perene, já que de um “meio” como o seu “não pode sair outra coisa” e a herança cultural originária só produziria “bárbaros”. O “negro” que sobe, por sua vez, possui interesses que o levam a reduzir as diferenças diante do “branco” às implicações da posição social. Contudo, ele enfrenta dificuldades em “sair da própria pele”. Ao forçar a participação das “prerrogativas de direito”, inerentes à sua posição social, descobre que esta não é tudo e que a cor se impõe como um fantasma real (FERNANDES, 2008, p. 331).

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

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

Nesse ponto de vista, como espaço elitizado⁴¹, a universidade vai funcionar como instrumento capaz de possibilitar a essas estudantes negras o “direito de ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

⁴¹ Para qualificar a universidade como espaço elitizado, nos apoiamos em leituras realizadas em Bourdieu, as quais apontam o ambiente universitário como um cosmo dividido por classes, no qual as elites são mais adequadas ao *habitus* acadêmico. Mediante essa reflexão, concluímos e estamos considerando, neste texto, a universidade como espaço elitizado.

Sobre o universo acadêmico, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA para o ano de 2015 vão apresentar um quadro acerca da proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade com 12 anos ou mais de estudos com base nos marcadores raça e gênero. Os indicadores apontaram que, do público feminino, 20,2% possui 12 anos ou mais de estudos. Com relação ao masculino, a taxa é de 16,7%.

A população branca com 25 anos ou mais de idade e que possui 12 anos ou mais de estudos apresenta os seguintes índices: 24,4% para o contingente masculino e 27,1% para o feminino. Com relação às mulheres negras e aos homens negros na mesma faixa etária citada e com o tempo de estudo igual ao mencionado, a taxa é de 13,7% e 10,1% respectivamente (IPEA, *on line*)⁴².

Esse retrato demonstra que as mulheres possivelmente veem na educação superior um dos caminhos para a busca da autonomia, de melhores condições de vida e de ascensão social. Nos últimos anos, o número de mulheres nos espaços universitários vem crescendo, e se mantém constante. Com relação aos homens, a taxa de escolarização no Ensino Superior também tem crescido, mas ainda não se iguala à das mulheres. Quanto aos negros e as negras, houve, sem dúvidas, uma ampliação do acesso nas universidades para esse contingente, viabilizado, principalmente, pelas políticas de Ações Afirmativas. Ainda assim, as mulheres negras são minoria nas instituições de educação superior. Observa-se que o Ensino Superior para o segmento branco da sociedade é uma realidade mais ajustada à suas características fenotípicas, provavelmente isso está relacionado ao fato de que o espaço acadêmico carrega estereótipos que o define como um espaço elitizado, branqueado e com fortes práticas eurocêntricas, as quais evidenciam a branquitude “como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão” (MIRANDA, 2011, p. 17).

Ao analisar os dados referentes à média de ano de estudos da população de 15 anos ou mais de idade, considerando os marcadores sexo, raça e situação de pobreza para o ano de 2015, constata-se que, mesmo estando em patamares iguais de condições econômicas, os/as brancos/as possuem maior taxa de escolarização do que os negros e as negras.

⁴²INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>. Acesso em: 23 set. 2017.

Assim, na população branca, a média de ano de estudos daqueles/as que se encontram em extrema pobreza era de 7,4 anos de estudos, quanto aos que se consideram pobres a média de ano de estudos era de 6,3; os vulneráveis, 7,3 e os não pobres, 10,2. No que cerne à população negra, para o mesmo ano, o quadro é o seguinte: a média de ano de estudos para os/as que se consideram extremamente pobres era de 5,9 anos; pobres, 5,7; vulneráveis, 6,7 e não pobres, 9 anos.

Os homens brancos sob as diversas condições econômicas possuem maior tempo de estudos do que os homens negros, esse fato pode ser corroborado com base nos dados apresentados também pelo Ipea: a média de anos de estudos em 2015 para os homens brancos que se consideraram extremamente pobres era de 7 anos; pobres, 5,9 anos; vulneráveis, 7,1 anos e não pobres 10,1 anos. Quanto aos homens negros: extremamente pobres, 5,3 anos, pobres, 5,1; vulneráveis, 6,4 e não pobres, 8,8 anos.

Um retrato sobre a média de anos de estudos das mulheres com 15 anos ou mais também revela disparidades. Entre as mulheres brancas, a média de anos de estudos se estabeleceu da seguinte forma: 7,6 anos para aquelas que se consideram extremamente pobres; pobres, 6,8 anos; vulneráveis, 7,5 anos e não pobres, 10,3 anos. Referente às mulheres negras o quadro dispõe: as que se definem extremamente pobres, a média de anos de estudos compreende 6,4 anos; pobres, 6,2 anos; vulneráveis, 7 anos e não pobres, 9,3 anos.

Diante do exposto, desvela-se um panorama no qual residem as desigualdades de raça, visto que os dados trazem uma comparação da escolarização entre negros/as e brancos/as com condições econômicas equivalentes. A situação da população negra quanto à média de anos de estudos é precária. Nas escolas públicas as chances de negros e negras terem êxito são inferiores a dos brancos/as. Quando são confrontadas as diferenças entre discentes negros/as e brancos/as, tem-se um quadro no qual a evasão e repetência estão mais presentes na realidade escolar daqueles do que desses. Os/as estudantes de cor percebem a exclusão escolar desde cedo. A defasagem escolar entre negros/as é maior quando conferida com a realidade dos/as brancos/as. A descontinuidade escolar constante, transitória ou permanente, quase sempre se dá em razão de que os negros/as precisam se inserir no mercado de trabalho cada vez mais prematuramente (FERREIRA; CAMARGO, 2011, [on line]).

Os indicadores apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA sobre aqueles/as que acessam o sistema de ensino brasileiro, corroboram para a reflexão de que a escola ainda é excludente, e que a universidade se mantém como espaço reservado ao contingente branco e às classes elitizadas. Logo, “os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado capital cultural, possuem, ao mesmo tempo, títulos de ascendência de nobreza cultural, [...] garantida pela família” (BOURDIEU, 2015, p. 79), como é o caso dos filhos das classes abastadas.

A população negra, nesse contexto, parece caminhar a passos lentos quando se quer mencionar a sua trajetória em busca de uma certificação que lhe respalde certa ascensão social, e nessa circunstância, “o peso da posição social é muito forte e persistente no sistema escolar brasileiro” (BARBOSA, 2009, p. 161).

Uma vez inseridas na universidade, as unidades de investigação que dão legitimidade a este estudo, não obstante, se auto-declararam pretas e pardas, fazem parte de uma pequena fração de negros e negras considerados/as como classe média. Diante do exposto, nota-se que “toda trajetória social deve ser compreendida com uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*” (BOURDIEU, 1996, p. 292).

Para Bourdieu (2015),

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, havia tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes (BOURDIEU, 2015, p. 124).

Baseando-se no pensamento de Bourdieu, o diploma se configura como garantia de pertença em uma determinada estrutura social, ou seja, assegura um espaço nas classes sociais elevadas, ainda que o sujeito não seja detentor de um capital econômico valorizado. Desse modo, a universidade para os/as negros/as, no bojo desse debate, surge como um caminho possível de ascensão social e amenização da desigualdade. Esta desigualdade segundo Barbosa (2009) “não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização social específico [...] que transforma essas diferenças em desigualdades sociais” (BARBOSA, 2009, p. 18).

3.2.2 Contribuições outras que permitem compreender a formação da subjetividade da mulher negra enquanto sujeito político

A construção do campo interdisciplinar dos estudos de gênero, só se solidificou mediante a inserção de estudantes feministas nas universidades. Desse modo, “as feministas começaram a utilizar a palavra gênero mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72).

No Brasil, a articulação gênero e raça pelas pesquisadoras feministas ocorreu morosamente. Isso fez com que parte do movimento de mulheres negras lançasse críticas a essa realidade. Para Moreira (2011), os estudos que abordavam a questão das vivências racialmente assinaladas foram consolidados por teóricas negras que, por ser minoria, não tiveram condições de dar maior expressividade às investigações.

As pesquisas sobre gênero, portanto, só ganham fôlego na década de 90, contemplando vieses como a perspectiva de gênero nas relações de trabalho, violência, identidade, diferença, corporeidade, educação, etc. Esses objetos de estudos que, não obstante, indissociáveis agora da compreensão de gênero, foram pontos de partida para a elaboração e concretização de muitos trabalhos investigativos, bem como subsidiaram a formação de grupos de estudos aprovados pelos órgãos financiadores de pesquisa no processo evolutivo desse campo empírico de conhecimento no Brasil (MOREIRA, 2011).

Para a autora, “o desafio que ora se apresenta ao feminismo não é necessariamente pela disputa de espaço no âmbito acadêmico, mas a conciliação entre a produção teórica e a sua recepção pela militância” (MOREIRA, 2011, p. 85). Ainda que o movimento feminista negro tenha chegado às universidades, e a partir daí construiu um conjunto de teorias e estudos inerentes às subjetividades, identidades e alteridades das mulheres negras e suas posições nesse novo cenário social, o que se observa é a carência de estudos que tratam da mulher negra numa perspectiva relacional com esse novo universo do qual ela faz parte, ou seja, o universo acadêmico.

Nesse campo empírico de análise crítica no qual essas mulheres se inserem, haja vista que, o ingresso das mesmas no Ensino Superior vem crescendo, viabilizado principalmente pelas políticas de Ações Afirmativas, faz-se necessário

entender essa dinâmica e os significados atribuídos por essas mulheres negras à formação superior. É inquestionável o fato de que a organização de mulheres negras no Brasil proporcionou meios para que as mesmas assumissem um posicionamento político, o qual as levaram a se transferir para outros patamares na estrutura social, e um deles é o acadêmico. Diante disso, é necessário que os estudos feministas abordem o papel, a representatividade, e a importância da mulher negra no Ensino Superior, não só para o desenvolvimento do conhecimento científico visto por um ângulo fora dos padrões eurocêntricos e dominantes. Mas, sobretudo, para mostrar que a desigualdade de raça, gênero e classe ainda persiste.

Nos dias atuais, o Movimento Negro, ou parte desse movimento, tem convergido suas práticas no sentido de mitigar o panorama da desigualdade racial. De acordo com Moreira (2011), desde o início dos anos 90 essas práticas foram permeadas por intenções variadas que, segundo a autora, se expressam pelos seguintes exemplos:

Denúncia que organizações sindicais e negras fizeram à Organização Internacional do Trabalho, pelo descumprimento do Brasil em reconhecer e promover medidas de promoção de igualdade no emprego e ocupação; no tocante a relação raça e gênero em 1993, como preparativo para a Conferência Mundial de População e Desenvolvimento que aconteceria no Cairo, o Instituto da Mulher Negra (Géledes) organizou um seminário para discutir direitos reprodutivos das mulheres negras, que resultou em um documento guia para os movimentos negro e feminista acerca da questão acima; a Marcha Contra Racismo, pela Cidadania e Vida, e, 1995, teve como objetivo cobrar da instância governamental o compromisso firmado, no qual estabelecia a formulação de políticas para a promoção da igualdade racial (MOREIRA, 2011, p. 54).

Diante dessa circunstância, despontam-se ações e propostas de condutas possíveis, que usualmente são produtos de intentos educacionais no domínio das entidades negras. São intenções que buscam restabelecer a historicidade e os aspectos culturais afro-brasileiros mediante orientações singulares de ensino e de mobilização dos escolares acerca da produção e reprodução do preconceito e da intolerância racial. A abertura das universidades a jovens negros e negras, como também a estruturação de mecanismos favoráveis que lhes subsidiem condições de permanecerem frequentando o Ensino Superior, são fatores que estimulam os esforços de tais entidades, sobretudo mediante a reserva de vagas, concessão de bolsas de estudos, cursinhos pré-vestibulares, etc. (ABRAMOWICZ; BARBOSA; SILVÉRIO, 2006).

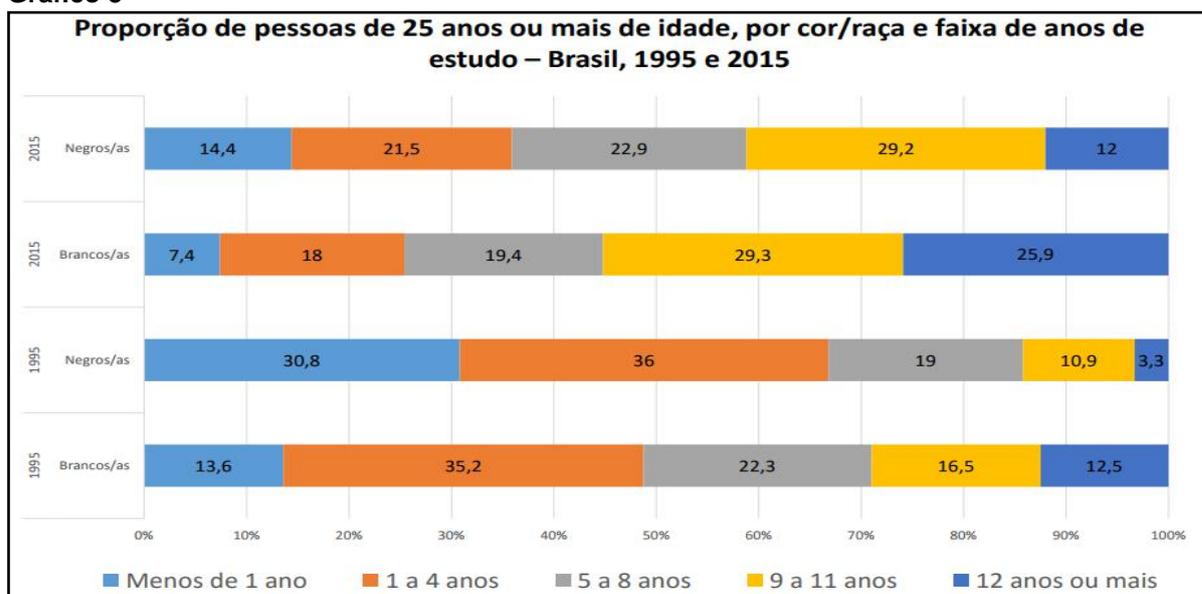
Destarte, o esforço dos movimentos negros brasileiros, ante ao novo cenário internacional que passa a demandar reformulações da agenda inerente à luta contra o racismo, exteriorizada na III Conferência Mundial contra o Racismo na África do Sul em 2001, fortificou, no Estado Brasileiro, o debate referente à carência de elaboração e implementação de Ações Afirmativas que contemplassem o contingente negro no Ensino Superior nas universidades públicas do país. Logo, ao que parece, a partir de 2003, a temática racial ganha notoriedade na pauta governamental do Brasil, produzindo assim, um movimento de abertura dos departamentos governamentais ao contingente negro, um processo marcado, no entanto, pela criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR⁴³.

As Ações Afirmativas raciais nas políticas educacionais brasileiras, notadamente no Ensino Superior, que despontaram como consequência das pressões dos movimentos negros, e posteriormente da mobilização da SEPPIR, vêm promovendo um aumento do acesso de estudantes negros e negras nas universidades públicas desde a sua sistemática institucionalização há quase quinze anos.

Apesar do decréscimo, a disparidade de escolarização no Ensino Superior entre raças ainda é significativa. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA mostra que nos últimos anos, mais pessoas têm ingressado na universidade. No período entre 1995 e 2015, por exemplo, a população adulta negra com 12 anos ou mais de estudo deu um salto de 3,3% para 12% conforme é apresentado no gráfico 5.

⁴³ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) é um órgão do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003. Tem como objetivo promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra.

Gráfico 5



Fonte: IPEA/2015.

Contudo, o índice atingido em 2015 pelo contingente negro representava o mesmo patamar em que se encontravam os brancos em 1995. Com relação à população branca, levando em consideração o mesmo tempo de estudo apresentado no gráfico, quase que duplicou nesse período de 20 anos, alternando de 12,5% para 25,9% (IPEA, 2015).

Outros dados revelam ainda dessemelhanças expressivas na escolarização de homens e mulheres, negros/as, brancos/as. Consoante os dados do IPEA (2015), os últimos 20 anos, correspondentes ao período entre 1995 e 2015, consolidaram o avanço das mulheres em comparação aos homens no âmbito da educação formal. Num recorte temporal entre 2008 e 2015⁴⁴, os dados indicam as seguintes disparidades: em 2008 a taxa de escolarização dos homens brancos era de 18,2% e passou para 21,7% em 2015. Com referência aos homens negros, o cenário apresentava uma porcentagem de 6,2% em 2008 e 10,3% em 2015. Ao comparar, separadamente, a evolução dos índices de escolarização dos homens brancos e negros, nota-se que os homens negros avançaram mais do que os brancos. Pois entre o ano de 2008 e 2015 os homens negros aumentaram em 4,1% a própria taxa líquida de escolarização. Em contrapartida, os homens brancos alcançaram, no mesmo período, o índice de 3,5%, ou seja, 0,6% a menos do que os

⁴⁴ É importante ressaltar que, o período referendado entre os anos de 2008 e 2015 responde aproximadamente ao percurso construído a partir de 2008 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, data que marca a implementação da política de cotas raciais nessa Instituição, *locus* no qual a pesquisa empírica no mestrado foi realizada.

homens negros. Contudo, aqueles ainda são mais escolarizados do que esses, pois, de modo geral, a diferença da taxa de escolarização, analisada no último período, entre eles é de 11,4%.

No que diz respeito às mulheres, os dados, como mencionados anteriormente, apontam vantagem para elas. As mulheres de fato são mais escolarizadas do que os homens. Segundo informações do IPEA (2015), em 2008 a taxa líquida de escolarização das mulheres brancas era de 22,7% enquanto a das negras era de apenas 9,2%. Em 2015 esses índices sofrem alterações, e a porcentagem de mulheres brancas escolarizadas chega a 28,1% enquanto as negras 15%. Assim como no cenário comparativo entre homens brancos e negros, quando se confronta, isoladamente, o progresso nas taxas de escolarização, nota-se que as mulheres negras evoluíram mais do que as brancas. Tal informação é corroborada pelo percentual encontrado referente a esse crescimento, o qual aponta para o índice de 5,8% para as mulheres negras e 5,4% para as brancas, ou seja, as mulheres negras progrediram no seu processo de escolarização em 0,4% a mais do que as brancas. Porém, como no panorama masculino, as mulheres brancas são mais escolarizadas do que as negras, pois a diferença da taxa líquida global entre elas nos períodos de 2008 e 2015 representam respectivamente 13,5% e 13,1%.

Apesar das mulheres apresentarem superioridade no campo educacional, por via de regra, com índices excelsos do que os homens, essa circunstância satisfatória não encontra lugar no mercado de trabalho, em que a maioria dos indicadores apresentam uma hierarquia estagnada, ou seja, o topo é ocupado pelos homens brancos e a base é ocupada pelas mulheres negras (IPEA, 2015).

Os últimos vinte anos parecem indicar que as brasileiras atingiram um “teto” de participação difícil de ser ultrapassado. Entre 1995 e 2015, a taxa de participação feminina pouco oscilou em torno dos 54-55%, não tendo jamais chegado a 60%. Isto significa que quase metade das brasileiras em idade ativa está fora do mercado de trabalho. O percentual masculino chegou a 85% e vem caindo, tendo alcançado menos de 78% no último ano da série (IPEA, 2015, p. 2).

Tais dados são indicativos de que a questão de gênero e raça é extremamente evidente também no campo trabalhista. As dificuldades para as mulheres ingressarem no mercado de trabalho são reais, ainda que protagonizem os avanços nos índices de escolarização nos últimos anos, sobretudo no Ensino Superior. As mulheres encontram limites quando buscam uma posição, limites como

o sexismo e o racismo. Esses entraves são muito maiores para elas do que para os homens. Para corroborar esse fato, o Ipea mostra que em 2015 a taxa de mulheres sem trabalho era de 11,6%, e de homens sem ocupação era de 7,8%. Com relação às mulheres negras, o índice alcançou 13,3% e a dos homens negros 8,5%. Os maiores níveis de desocupação estão entre as mulheres negras que possuem Ensino Médio, completo ou incompleto, ou seja, com 9 a 11 anos de estudo. Nessa fração, o indicativo de mulheres negras sem trabalho em 2015 foi de 17,4% (IPEA, 2015).

O emprego doméstico, conforme o Ipea (2015) ainda é a principal ocupação feminina, principalmente para as mulheres negras, seguido do serviço público e do trabalho com carteira assinada, que se maximizou expressivamente nos últimos 20 anos. Tais atividades eram exercidas por 24% das mulheres que trabalhavam em 1995 e por 36% das que possuíam ocupação em 2015. As mulheres brancas representam, em 2015, 10% no serviço doméstico no Brasil. No que diz respeito às mulheres negras, o trabalho doméstico ainda é a ocupação de 18% delas.

De antiga escrava, a mulher negra ascende à condição de empregada doméstica, quando a nação brasileira se insere numa ordem industrial competitiva, reorganizando os segmentos sociais no mercado de trabalho industrial-fábrica, cabendo, ao segmento negro, a execução de trabalhos manuais (MOREIRA, 2011, p. 30).

Mulheres negras, estivessem elas na condição de escravas, forras, brasileiras e africanas, exerciam as mais diversas atividades laborais nos espaços rurais e/ou urbanos, realizando tarefas produtivas em contextos históricos diferentes. Dentre os trabalhos realizados no decorrer do tempo, evidencia-se o trabalho doméstico. Em verdade, esse serviço sempre foi o campo “de inserção das mulheres no universo do trabalho no decorrer da formação da sociedade brasileira” (SOUZA, 2012, p. 244). Assim como foi em muitas sociedades e culturas precedentes, o trabalho requisitado para a estruturação, organização e ordenamento dos domicílios brasileiros tendeu e pende a ser efetivado, majoritariamente, por mulheres (SOUZA, 2012).

De acordo Moreira (2011), a atividade doméstica para as mulheres negras, surge como uma fonte de sobrevivência mais acessível numa sociedade que ainda “aponta traços de continuidade na representação e na imagem da mulher

negra e de suas atividades durante a escravidão, que persistiram nos tempos pós-abolição, apenas ganhando o caráter de trabalho assalariado” (MOREIRA, 2011, p. 30).

A inserção dessas mulheres no universo de trabalho, por intermédio da realização de atividades domésticas remuneradas, pode ser explicada pela análise de diferentes fatores, entre os quais se destacam as relações entre a escravidão – já que [...], muitas escravas foram alocadas como “criadas de servir” – e os arranjos de trabalho que envolviam a “locação de serviços domésticos” após a conquista da liberdade. Diante das restritas opções dos ex-escravos para a inserção no “mercado de trabalho livre”, inúmeras libertas buscaram se ocupar com a prestação de serviços domésticos – mesmo que fossem, por isso, mal remuneradas [...] (SOUZA, 2012, p. 251).

Tal fato permite a reflexão sobre o percurso histórico do lugar da mulher negra, o qual suplanta toda uma história de luta e resiliência. A significação e subjetividade que particulariza a mulher negra brasileira passa, ao que tudo indica, despercebida na sociedade contemporânea e, “é representada, na maioria das vezes, por estereótipos, conceitos, como os de [...] domésticas, lavadeiras e outros, que legitimam o conceito de inferioridade e desqualificam a mulher negra” (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

Diante disso, as militantes negras, no interior dos movimentos, se organizam em fóruns e posteriormente em organizações que têm suas origens, parcialmente, nos movimentos negros e feministas. Essas organizações, no entanto, buscavam enfrentar e questionar a opressão de gênero, raça e cor (MOREIRA, 2011).

Para além da luta contra a tríplice opressão, as mulheres negras se empenham no “resgate das suas histórias, recriando em suas potencialidades a tentativa de buscar mudanças que permitam novas experiências relacionais de poder na sociedade” (MOREIRA, 2011, p. 80). Pode-se dizer que, provavelmente, tais mudanças são pensadas a partir de uma condição de desigualdade social que tem seus fundamentos nas questões de gênero, raça e classe enquanto princípios preponderantes da organização social.

Nesse contexto, ao refutar o que a sociedade lhe outorga, a mulher negra externa a sua compreensão sobre a situação de discriminação da qual é vítima, conseqüentemente passa a se dedicar à luta pelo reconhecimento de seus valores e dignidade. Numa análise analógica do universo das mulheres brancas e negras, notam-se visões divergentes sobre a vida, a família, as relações sociais que, não

obstante, são diferentes e regidas pelos determinantes socioeconômicos e raciais. Dessa forma, “as mulheres negras que pertencem às classes mais pobres, pouco escolarizadas, vivem no dia a dia a desvalorização pessoal e têm consciência de que são diferentes das mulheres brancas” (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

Na tentativa de amenizar essa situação, a mulher negra tem buscado a universidade como um dos caminhos para eliminar as práticas de inferiorização relacionadas às dessemelhanças inerentes à raça, classe e gênero. Assim, o Ensino Superior se configura como viés possível de enfrentamento das desigualdades e de transformação social.

Porém, quando analisados os índices das mulheres brancas com os das mulheres negras, nota-se uma considerável discrepância cuja solução parece caminhar a passos lentos. A isso, agrega-se o fato de que as mulheres negras formam um coletivo que passa despercebido, quer nos debates de igualdade de gênero, que se pautam nos assuntos relacionados às mulheres brancas pertencentes às classes médias, quer nas discussões da questão racial, tendo o homem como cerne determinante (BONETTI; ABREU, 2011). De acordo com Moreira (2011, p. 109), “se formos fazer uma comparação atual das condições de vida das mulheres negras, percebemos que ainda está muito longe do ideal, mas na área educacional aponta avanços, ainda que pequenos”.

Ao que parece, esses avanços, ainda que ínfimos, têm sido possibilitados a partir das políticas de Ações Afirmativas que têm como objetivo suprir as demandas, as solicitações e proposições de grupos que estão à margem da sociedade, principalmente as propostas e pressões dos movimentos sociais. Nesse âmbito, ressalta-se a política de cotas raciais que, certamente, “ajudam a instituir no Brasil, talvez pela primeira vez em nossa história, um clima de real concorrência na academia e nas profissões” (CARVALHO, 2009, p.142).

Para uma estimativa baseada nos dados do Ipea (2015), a população brasileira atingiu os 207,8 milhões de habitantes. Desses, 54% é composto por negros e negras, somam-se a esse contingente os que se declaram pardos e pardas, o que corresponde a 112,2 milhões de habitantes, ou seja, a maior parte da população brasileira é composta por negros/as e pardos/as. As mulheres negras, incluindo as pardas, correspondem a 52,7% do total da população negra, o que equivale a 59,1 milhões de mulheres negras. Somente 15% desse conjunto ingressou no Ensino Superior, isto é, 8,8 milhões de negras compõem a taxa líquida

de escolarização nessa modalidade de ensino. Essa parcela de mulheres negras que adentraram na universidade ainda é pouco em comparação com as mulheres brancas universitárias.

A título de ilustração, aqueles que se declararam brancos/as somam 46% de toda a população brasileira, isso equivale a 95,6 milhões de pessoas. Dentro desse universo as mulheres brancas representam 44,6%, ou seja, elas condizem a 42,6 milhões de pessoas. Dessas, 28,1% frequentam a universidade, o que corresponde a quase 12 milhões de mulheres brancas no Ensino Superior, 3,2 milhões a mais do que o conjunto das acadêmicas negras.

As informações articuladas acima mostram que, mesmo sendo mais numerosas, as mulheres negras estão em menor número nas universidades públicas brasileiras. Isso é resultado de um longo percurso histórico que as marcaram com estigmas e manifestações de dupla discriminação, que certamente as impactam, fazendo com que as mesmas, uma vez vitimadas pelo racismo e sexismo, se deparem com dificuldades de ingresso e permanência no Ensino Superior. Outro fator que influencia negativamente nesse processo é a condição socioeconômica dessas mulheres, que quase sempre pertencem às camadas populares. Para corroborar essa reflexão, Miranda (2015) vai dizer que “as trajetórias sócio-escolares de jovens pobres refletem importantes problemas a serem enfrentados no interior do sistema educacional” (MIRANDA, 2015, p. 631). Por certo, os marcadores de raça, gênero e também classe social precisam ser considerados nas análises dos fundamentos que dificultam ou, até mesmo, inviabilizam a integração e a evolução do grupo de mulheres negras nas universidades brasileiras.

Ainda que possa haver imperfeições ou ambiguidades nas informações, índices e/ou outros dados acerca da presença dos negros nas universidades, principalmente das mulheres negras, é imprescindível estudar suas trajetórias nesses espaços. São as trajetórias dessas mulheres que vão nos guiar e apresentar as intrincadas relações travadas nesse campo social, ou seja, as universidades públicas do Brasil.

3.3 Currículo Praticado: aspectos empíricos que se relacionam ao estudo da mulher negra universitária

Pensar o currículo requer reflexões relevantes para assim haver a possibilidade de considerar as características subjetivas inerentes à compreensão do mesmo, que não obstante, vem sendo elaborado pelos agentes sociais envolvidos ou não com o processo educativo no percurso histórico da educação no Brasil. A alocação dos sujeitos em distintas posições e os princípios ideológicos apropriados por eles são fatores, contudo, influenciadores na materialização de um currículo que oscila entre a assistência das oficialidades prescritas pela legislação educacional e as experiências reais de vida dos alunos, bem como suas destrezas e competências (SILVA, 2016).

A corporificação do currículo, portanto, atende aos preceitos que estão ligados à posição dos indivíduos no cosmo, em um campo de visão que permite a construção, a defesa ou a refutação de ideologias peculiares admitidas pelos sujeitos sociais nos seus contextos de vida. Nesse sentido, é possível dizer que, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2016, p. 15). É com base nesse pensamento que se faz oportuno e preeminente o seguinte questionamento: Como a mulher negra, no campo universitário, vai se constituindo enquanto objeto de estudo mediante as contestações pós-críticas do currículo, conseqüentemente, das práticas educativas emanadas dele e que, no entanto, interferem no processo de escolarização dessas mulheres?

Assim, a análise política e sociológica contemporânea do currículo se inscreve em uma nova perspectiva de pensá-lo, considerando as desigualdades educacionais associadas às relações de gênero, raça e classe num processo interseccional, uma vez que se torna impossível acessar as questões da educação e currículo discutindo tais categorias de forma isolada.

Nesse cenário, caracteristicamente pós-fundacional, insere-se o debate inerente à mulher negra no Ensino Superior. O entendimento para discutir a temática parte justamente do princípio da transfiguração de preceitos considerados socialmente normativos, objetivistas e essencialistas, os quais posicionam a mulher, nas relações sociais, como subcategoria do homem. Essa premissa torna-se inexorável quando se agrega a ela os marcadores raça e classe social.

O currículo percebido enquanto “lugar, espaço, território, [...] trajetória, autobiografia, relação de poder, texto, documento de identidade” (SILVA, 2016, p. 150), revela-se como instrumento imprescindível de reflexão para entender a

dinâmica escolar, a prática pedagógica e o nexos com o saber no campo da Educação Superior. Aliás, como salienta Apple (2006), o currículo é um instrumento de controle social alicerçado pelos aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade, e que “[...] responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa” (APPLE, 2006, p. 84). A axiomática recai, portanto, no fato de que o currículo é elaborado e formado por saberes tidos como legítimos, saberes que são socialmente concebidos como genuínos.

De acordo com Sacristán (2000),

Os currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns poucos podem cumprir. Por outro lado, o currículo é, de forma particular, um objeto não neutro, especialmente nos conteúdos dos cursos de Letras, Ciências Sociais e humanidades, nos quais há uma peculiar dependência e relação com o “capital cultural” que o aluno procedente do exterior traz. Tais conteúdos são ensinados através de procedimentos que realizam continuamente apelos implícitos à base cultural do próprio aluno. Não se pode esquecer, além disso, que cada um desses componentes curriculares tem desigual projeção no futuro e nas aspirações dos diversos grupos sociais (SACRISTÁN, 2000, p. 61).

Em vista disso, falar sobre a mulher negra no campo acadêmico requer uma discussão pautada em dois estruturantes essenciais: gênero e raça. Esse binômio está intimamente associado às relações sociais de poder e desigualdade. Assim, gênero e raça, a partir das discussões pós-críticas do currículo, vêm conquistando espaço na reflexão sobre o mesmo. Em tal contexto, o currículo é um artefato que engendra relações de gênero. É também um texto racial, de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2016). As questões de gênero e raça não jazem somente nas suas perspectivas epistemológicas, mas estão relacionadas da mesma forma às contrariedades e inquietações que são substanciais para o mundo e o momento histórico hodierno.

Todas essas inquietações e fluxos se trespasam, se fundam e eventualmente se digladiam. São “marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social” (LOPES, 2013, p. 17). Logo, influenciam distintivamente no campo do currículo mediante contestação das teorias críticas de marcas sociológicas, do mesmo modo contribuem para restabelecer e transformar as premissas debatidas preliminarmente no domínio da perspectiva fenomenológica e autobiográfica (LOPES, 2013). Impactam também na maneira de entender as

concepções essenciais do campo, com resultados relevantes para a relação entre currículo e suas práticas.

As mulheres negras universitárias estão subsumidas em um espaço que, habitualmente, sempre foi legado às elites brancas, sobretudo homens brancos. A inserção da mulher no campo acadêmico superior é um acontecimento recente. No Brasil, o movimento de mulheres nas décadas de 70 e 80, unindo-se a outros movimentos sociais, se articula em defesa dos seus direitos, contrapondo-se às desigualdades sociais atribuídas às relações de gênero, possibilitando assim a abertura política para mudanças sociais (OLIVEIRA, 2006).

O surgimento do Movimento Negro Unificado na década de 70 significou um avanço importante das lutas da comunidade negra no Brasil. A partir daí há uma ordenação do Movimento Negro que se esforça para questionar de forma incisiva o ideário da democracia racial e da equiparação das relações raciais. Além disso, esse Movimento traz a público a impossibilidade de compreender o lugar do negro na sociedade sem ponderar a natureza racista da mesma, é “sob a perspectiva de raça, que as mulheres negras se organizam” (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

O empenho das mulheres negras, doravante, é buscar resgatar suas histórias, reproduzindo nas suas competências o esforço de procurar novos caminhos que possibilitem transformações e inovações nas vivências relacionais de poder na sociedade (MOREIRA, 2011).

A procura por um ponto de vista que abarque a pluralidade de experiências existentes entre as mulheres negras reforça a ideia de que, a despeito dessas diferenças entre essas mulheres, elas dividem a comum experiência de opressão segundo um lugar comum – negra – embora outros elementos como formação escolar, capital cultural possibilitem experiências singulares perante à opressão racista e sexista (MOREIRA, 2011, p. 81).

A presença das mulheres negras nas universidades brasileiras estabelece uma esfera de criação do campo multidisciplinar para o estudo das questões raciais e de gênero. É nesse panorama que tais questões passam a ser discutidas e pensadas no plano curricular, pois o currículo é um campo de luta por significações (LOPES, 2013).

Se as reivindicações da diversidade são mais consideráveis, e essas reivindicações contemplam as questões de gênero, raça, sexualidade, religião e tantas outras questões que se originam a partir de um processo contínuo de

diferenciação, as exigências por um currículo pluricultural ampliam-se. A prática de uma educação que atende às várias culturas permite que, tanto educandos quanto educadores reflitam modelos hierárquicos e opressivos das relações de poder, engendrando, conseqüentemente, a transposição daquilo que é preconizado pelos modelos curriculares e práticas que valorizam os sistemas eurocêntricos e colonialistas (LOPES, 2013).

No entanto, o estabelecimento dessas questões como pano de fundo para repensar um currículo renovado, que de fato atenda às reivindicações atuais, perpassa por um caminho árduo e que parece está, hodiernamente, na contramão do pensamento anti-patriarcal/racista/sexista e elitista, veementemente defendido pelas lutas do movimento de mulheres, e nesse âmbito, das mulheres negras.

Em face disso, é perceptível que a cidadania no Brasil é precária e está circundada por muitas tensões, permanecendo ajustada aos limites da democracia naturalmente masculina, liberal, racista e burguesa. É importante enfatizar que a supremacia masculina, em forma de dominação, está presente em todas as classes sociais, presente, do mesmo modo, no plano da discriminação racial.

Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na “ordem das bicadas” é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres (SAFFIOTI, 1987, pg. 16).

Considerando o termo “ordem das bicadas”⁴⁵, a mulher negra, nessa ordem, ocuparia o último lugar na estrutura social brasileira. Pois ela é duplamente discriminada por ser mulher e negra. Segundo o padrão naturalmente oficializado pela sociedade, mulheres negras são estereotipadas de acordo dois papéis bastante “naturais”: o de empregada doméstica e o de objeto sexual (SAFFIOTI, 1987).

No Brasil, como nas sociedades em que a herança patriarcal e racista é muito imperativa, “as escolas ensinam, em geral, aquilo que as classes dominantes determinam, quer diretamente, quer através do Estado” (SAFFIOTI, 1987, pg. 103). Indubitavelmente, “o quê” e o “como” se ensina, estão permeados por arbitrariedades que buscam preservar as posições de controle atribuídas ao homem branco da elite social.

⁴⁵ Termo coloquial utilizado pelo naturalista norueguês Thorlief Schjelderup-Ebbe para descrever o sistema hierárquico da organização social.

A explicação de Bernstein para essa forma de arbitrário cultural recai na premissa de que,

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

Numa visão crítica, é no currículo que primeiro esses códigos são articulados. Eles atuam como mecanismos que oprimem e discriminam determinados grupos, como também agem no controle dos arranjos sociais. Pois o “código refere-se a gramáticas semióticas específicas reguladas pelas distribuições de poder e princípios de controle” (BERNSTEIN, 1996, p. 160). Percebe-se que o código atua como um regulador cultural, como local de contradições, objeções e mudanças (BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, é possível apreender os motivos pelos quais os indivíduos estão subordinados a introduzir em suas subjetividades um saber exógeno, pré-formado e posto como legítimo. Essa subordinação ocorre com mais precisão no ambiente formal de aquisição e articulação do código que, não obstante, se traduz no conhecimento voltado à formação dos sujeitos. Mediante o currículo, orientador das práticas educativas, tudo aquilo que já se encontra no mundo e que foi, da mesma forma experienciado, como o modo de ser, de se comportar, o que aprender, os conteúdos e muitas outras concepções sociais, passa a ser entalhado, por intermédio de instrumentos de produção e reprodução, como elemento normatizador, aceitável e, portanto, natural.

A realização da educação escolarizada acontece por intervenção das práticas pedagógicas, pois o “currículo acaba numa prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Porém, a estrutura da prática também atende a outros vários determinantes. Assim, Sacristán vai dizer que a prática pedagógica é construída levando em consideração diversos fatores que não são somente os estabelecidos nos planos curriculares.

A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas. O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, têm outros determinantes e uma história (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

A prática curricular nas condições dominantes cria e recria um conhecimento caracteristicamente dominante, o qual é articulado e dinamizado sob uma perspectiva hegemônica pautada na razão, no paradigma de uma experiência que tomou a branquitude como universal, dificultando a aquisição do capital cultural pelos grupos subalternizados, o que contribui para reforçar as desigualdades raciais, de gênero e de classe. É importante mencionar que os objetivos que subjazem os currículos se diferenciam pela natureza do interesse que advogam os sistemas educacionais. Logo se faz pertinente ressaltar a oposição entre a prática educativa voltada para as habilidades vocacionais e outra que valoriza a autonomia do conhecimento. Segundo Bernstein:

Argumentar-se-á que as práticas pedagógicas do novo vocacionalismo e as da velha perspectiva da autonomia do conhecimento representam um conflito entre diferentes ideologias elitistas, uma baseada na hierarquia de classe do mercado e a outra baseada na hierarquia do conhecimento e seus suportes de classe social. O argumento básico será: quer estejamos considerando a oposição entre a prática pedagógica conservadora e a progressista, quer a oposição entre a prática pedagógica orientada pelo mercado e aquela orientada pelo conhecimento, é provável que as desigualdades de classe existentes serão reproduzidas (BERNSTEIN, 1996, p. 94).

Sob esta circunstância, lamentavelmente, pode-se dizer que as práticas curriculares emanadas de um currículo que serve aos interesses hegemônicos, dificilmente assumirão uma postura diferente daquela que regula e controla as práticas e os processos de ensino e aprendizagem. O que inviabiliza a possibilidade do encontro com novas perspectivas de conhecimento e saberes diversos advindos das culturas menos valorizadas. Nesse ponto de vista, e considerando a articulação de uma cultura dominante tida como verdadeira e legítima no ambiente escolar, Bernstein assegura que, “uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural” (BERNSTEIN, 1996, p. 94). Pode também ser entendida como um mecanismo que constrói a cultura escolar, seus valores, comportamentos e oportunidades.

Para Sacristán, “a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com os moldes *sui generis*” (SACRISTÁN, 2013, p. 20). Isso significa que a cultura que é veiculada nos currículos é aquela que se baseia na identidade europeia dominante.

Na perspectiva crítica multiculturalista, o currículo não se limitaria apenas em ensinar a tolerância e o respeito. Para além disso, se empenharia em refletir os processos pelos quais as diversidades são construídas mediante relações de oposição e assimetria (SILVA, 2016). A implicação resultante dessa perspectiva seria a formação de identidades sociais por meio da cultura, do discurso e das práticas sociais.

No espaço acadêmico superior, os agentes culturalmente subordinados, como mulheres, LGBTQs e negros/as, esboçam fortes críticas ao currículo universitário tradicional. Para esses grupos, o currículo universitário precisaria agregar elementos representativos das contribuições e influências das várias culturas subordinadas (SILVA, 2016). Nessa lógica, desponta a mulher negra militante, que alicerçada na primeira onda do feminismo, período em que lutavam pela igualdade e contra a opressão, se desvencilha do campo político (segunda onda) e ingressa na universidade, passando a contribuir com produções acadêmicas no estudo de gênero e raça sob o enfoque multicultural (terceira e quarta onda).

Por outro lado, a trajetória de escolarização das mulheres negras não é um processo fácil, atrelado a ele estão alguns fatores que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência delas na universidade. Muitas dessas mulheres chefiam as próprias famílias, e, além disso, possuem jornadas diárias duplas e/ou triplas. Quanto à sua permanência no Ensino Superior, esse decurso é ainda permeado por situações de invisibilidades e discriminações em detrimento de sua condição enquanto mulher e negra.

CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA DE SUBJETIVAÇÃO DA MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓPTICA DAS NARRATIVAS DAS ESTUDANTES DA UESB

Com o propósito de responder à questão problematizadora constante na introdução deste trabalho, buscamos nas análises das trajetórias de vida das estudantes negras, mediante suas narrativas, compreender as subjetividades incorporadas por elas, contextualizando os indícios dos significados atribuídos ao mundo das coisas e desestruturando as “verdades” que imbricam os debates sociais de tendências eurocêntricas.

Refletir as narrativas de mulheres negras enquanto campo empírico, sistematizando a vida pregressa e as novas conjunturas, implica contribuir na apresentação da história das mesmas, que quase sempre é transpassada por dois coeficientes: o racismo e o sexismo. Isso evidencia a importância de analisar outros elementos encadeadores que estão relacionados à temática, como: gênero, raça e classe social. Esses estruturantes, portanto, possibilitam um olhar aguçado sobre as lutas perpetradas pelas mulheres negras enquanto sujeitos políticos.

Pretendemos que este trabalho se torne um canal pelo qual as estudantes negras universitárias apresentem suas trajetórias de escolarização no Ensino Superior por meio de suas vozes.

Contudo, ressaltamos que nossas reflexões, ideias e pensamentos oriundos das compreensões auferidas a partir das falas das entrevistadas, não significam concepções conclusivas, chaves absolutas, tampouco se pretende um estudo encerrado. Mas construir um espaço suscetível a novas inquietações.

Enquanto pesquisadores, tencionamos decodificar e interpretar neste capítulo as motivações e estratégias utilizadas por elas para ingressarem no Ensino Superior, como também as dificuldades enfrentadas, suas relações com os cursos, as influências que as práticas curriculares incidem nos seus processos de escolarização e o cotidiano para além do espaço acadêmico.

4.1 Breve apresentação das mulheres negras que compuseram nosso universo de estudo: origem familiar e social

No intuito de fazer uma breve apresentação das participantes e suas realidades, aplicamos um questionário (Apêndice E) para levantarmos informações mais precisas que estabelecessem um perfil socioeconômico das mesmas. Assim, de acordo com Goldenberg (2001), o questionário proporciona um maior conforto para uma resposta imediata, o que possibilita o pensamento e a reflexão sobre o que está sendo inquirido. No quadro 8, apresentamos, ainda que breve, o perfil das pesquisadas, considerando, no entanto, os seus anonimatos. Logo, os nomes apresentados são fictícios. Dessa forma resguardamos a privacidade e segurança das envolvidas.

Quadro 8. Perfil das unidades de investigação.

Nome	Sônia	Teresa	Helena	Lindaci
Idade	22 anos	23 anos	23 anos	28 anos
Estado civil	Casada	Solteira	Solteira	União estável
Forma de ingresso na universidade	Cotas raciais	Cotas para alunos oriundos de escolas públicas	Cotas para alunos oriundos de escolas públicas	Cotas raciais
Curso/Graduação	Licenciatura em Ciências Sociais	Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Ciências Sociais
Situação ocupacional	Não trabalha	Trabalha	Trabalha	Trabalha
Cor/raça	Preta	Preta	Preta	Parda
Escola em que fez o Ensino Médio	Pública	Pública	Pública	Pública
Situação da pesquisa (entrevista semiestruturada)	As entrevistas ocorreram na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sala de reuniões do DFCH do módulo de Ciências Sociais e na sala 1 do mesmo módulo entre os dias 17 e 19 de maio de 2017. A escolha dos locais e os horários atenderam às solicitações das entrevistadas.			

Fonte: Elaboração própria, 2017.

De modo geral, as estudantes entrevistadas, como pode ser conferido no quadro acima, se assemelham nas condições socioeconômicas. A idade entre

elas não são relativamente discrepantes. Apresentam faixa etária que oscila entre os 22 e 28 anos. Apresentamos os sujeitos, objetos principais da nossa investigação:

SÔNIA: “[...] SOU DE FAMÍLIA BEM HUMILDE, [...] NÃO TINHA TEMPO DE ESTUDO... UMA VIDA DE ESTUDANTE NORMAL, PORQUE EU TRABALHAVA E ESTUDAVA [...]”.

Sônia vem de uma família que possui pouca escolarização e recursos. Coursou todo o Ensino Médio em uma escola pública do município em que morava no interior da Bahia, e apesar de querer continuar seus estudos no nível superior, a cidade em que residia não lhe oferecia muitas oportunidades. Mudou-se para Vitória da Conquista, também na Bahia, no intuito de ingressar na universidade. Hoje, já mãe, Sônia é a primeira de sua família a cursar o Ensino Superior.

TERESA: “[...] ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR ME DEU UMA PERSPECTIVA DE VIDA MELHOR [...]”.

Dentre as entrevistas que realizamos, essa talvez fosse a que mais nos preocupou, pois Teresa possui um ritmo de vida muito corrido, e tínhamos a inviabilidade das suas narrativas pela razão da escassez de seu tempo. Felizmente a entrevista se concretizou.

De acordo com a entrevistada, a mesma pertence a uma família considerada de classe média, embora ela seja a única a trabalhar com carteira assinada no seu núcleo familiar. Seus pais são pouco escolarizados. Teresa não possui filhos. Mora em Vitória da Conquista e reside com sua família. Trabalha o dia inteiro e estuda à noite, e nos finais de semana estuda para concursos.

HELENA: “[...] NA MINHA CASA, A ÚNICA PESSOA QUE INGRESSOU NA UNIVERSIDADE FUI EU... EU SONHAVA ENTRAR NA UNIVERSIDADE UM DIA”.

Helena é um exemplo típico de resiliência, coragem e persistência. Residia na zona rural de um município baiano. Ascende de uma família simples, pouco abastada, cujos pais são pouco escolarizados, mas as dificuldades nunca a impediram de cruzar velhas fronteiras e buscar novas perspectivas. Helena não possui filhos, mudou-se para Vitória da Conquista para concretizar seu sonho: cursar o Ensino Superior.

LINDACI: “[...] EU VINHA MAIS NESSA QUESTÃO DE QUEBRAR ESSA BARREIRA, DE QUE EU NÃO POSSO CHEGAR À UNIVERSIDADE... NÃO!... EU QUERO CHEGAR! EU VOU CHEGAR!”.

Lindaci é militante de movimento social, mora com seu companheiro e recentemente se tornou mãe. Trabalha com movimento de juventude na periferia de Vitória da Conquista. Assim, como a maioria das demais entrevistadas, tem suas origens numa família modesta, detentora de poucos recursos. Lindaci apresenta notáveis preocupações com relação às questões sociais, sobretudo as atuais. É a única de sua família e de seu grupo de amigos que ingressou na universidade.

4.2 Motivação: força propulsora na busca por novos horizontes

Para compreender as atitudes comportamentais do ser humano é imprescindível entender o conceito de motivação. No dicionário, motivação significa o “ato ou efeito de motivar. Exposição de motivos ou causas. Conjunto de fatores os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo” (FERREIRA, 2004, p.473). Nesse sentido, chamamos de motivação a razão que estimula o indivíduo a interferir na sua própria condição atual, instigando-o a transpor um estado interior que para ele não é mais desejado, e que vai produzir novas escolhas, seja qual for o âmbito da vida.

A psicologia trabalha o conceito de motivação como:

[...] uma força sem que se especifique de que natureza. Logo a seguir, motivação é uma experiência interna, algo que sentimos e ninguém pode observar. No uso comum, o leigo costuma utilizar esses dois significados como dois aspectos de um mesmo fenômeno. Motivação é uma força interna que nos leva a agir, e por ser interna só nós mesmos a podemos sentir (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 2).

No entendimento de que tudo que queremos alcançar é fundamental, antes de qualquer coisa, que estejamos motivados, pretendemos nesta seção, como objetivo, conhecer as razões que motivaram o ingresso no Ensino Superior das mulheres negras pesquisadas.

Ao considerar os espaços, usualmente relegados à mulher negra, nota-se um processo histórico impregnado por referências simbólicas que constituíram e determinaram as funções sociais e a posição da mulher negra na sociedade. Tradicionalmente, a representação social dela, limita-se ao estereótipo da mulher que realiza os serviços domésticos, que trabalha na roça, que serve o café.

No cenário pós-abolição, houve uma reelaboração do mercado de trabalho⁴⁶. Diante dessa nova conjuntura, o contingente negro, por falta de políticas de inserção, se viu diante das dificuldades de integração nesse novo mercado que se formava. Nesse contexto, a mulher negra, para sobreviver e garantir o sustento dos filhos passa a trabalhar como vendedora de quitutes nas ruas, ou como doméstica nas casas de seus ex-donos.

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

Não se pode perder de vista que a condição de trabalho da mulher negra no Império Brasileiro reflete a complexidade das relações de trabalho nos dias atuais. A mulher negra contemporânea vem enfrentando a lógica social que diz que a função dela é a servidão (BONETTI; ABREU, 2011). Contudo, algumas mulheres negras, embora indo de encontro a essas situações adversas e demais dificuldades que continuam a ser impostas, conseguem ingressar na universidade e lograr uma posição social notável. Em contrapartida, tantas outras permanecem marginalizadas, isoladas em guetos, com dificuldades de sobrevivência e a mercê de uma sociedade desigual e opressora (NOVA; SANTOS, 2013). Essas mulheres negras se encontram, portanto, em proporções maiores, num panorama em que as diferenças sociais, raciais e de gênero são mais consideráveis do que para as mulheres brancas.

Em vista disso, percebe-se uma dinâmica social na qual, as mulheres de cor encontram mais obstáculos ao ingressar no Ensino Superior. E quando elas

⁴⁶ A implantação de uma dinâmica capitalista – materializada nos negócios ligados à exportação de café, como casas bancárias, estradas de ferro, bolsa de valores etc. – vai se irradiando pela base produtiva. Isso faz com que parte da oligarquia agrária se transforme numa florescente burguesia, estabelecendo novas relações sociais e mudando desde as características do mercado de trabalho até o funcionamento do Estado. Para essa economia, o negro cativo era uma peça obsoleta. Além de seu preço ter aumentado após o fim do tráfico, em 1850, o trabalho forçado mostrava-se mais caro que o assalariado. Fonte: Ipea (2011). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>. Acesso em: 28 set. 2017.

conseguem ocupar um espaço no campo universitário, as mesmas são sub-representadas. Nesse sentido, Bourdieu (2015, p. 385) ratifica tal reflexão dizendo que “os representantes de cada categoria são tanto menos representativos do grupo em seu conjunto quanto menos representada é a categoria de que fazem parte”.

Na universidade, as mulheres negras e as mulheres de um modo geral estão situadas em espaços de carreiras acadêmicas consideradas femininas, com menor valor social e pouca preponderância no mercado de trabalho, usualmente nas licenciaturas, como é o caso das nossas pesquisadas, que não obstante, estão inseridas nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Filosofia da UESB, revelando, desse modo, uma divisão axiomática evidenciada pelos marcadores de gênero, raça e classe social. Assim, observa-se nas carreiras de maior notabilidade e prestígio como o direito, a medicina e as engenharias, uma participação ínfima de estudantes negras.

Tomando como base os dados do Ipea (2015) apresentados anteriormente, que mostram uma crescente inserção da mulher negra no Ensino Superior nos últimos vinte anos, apesar de que esse crescimento ainda é pouco representativo quando comparado ao cenário educacional total, e considerando o contexto escolar de nossos sujeitos de investigação, é fundamental questionar: o que motivou essas mulheres negras a ingressarem no Ensino Superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia?

Para Sônia, a motivação partiu da reflexão própria sobre as dificuldades socioeconômicas e sobre a possível melhora da condição de vida. Haja vista que a mesma tem sua origem em uma família humilde (SÔNIA, entrevista, 2017). A educação para ela passou a ser vista como uma fonte de oportunidades que possibilitaria a sua transformação social e a dos demais pertencentes ao seu núcleo familiar.

[...] acho que foi no Ensino Fundamental que comecei a ter uma visão mais ampla da vida, das dificuldades. Então eu quis buscar estudar mais... eu sempre ouvia dizer que através dos estudos você poderia mudar a sua vida... através da educação... alcançar os objetivos. E nisso fui colocando minha cabeça, estudar *pra* ter uma condição de vida melhor, ajudar minha família [...] (SÔNIA, entrevista, 2017).

O lugar de origem de Sônia é simplesmente o marco no qual se inicia uma trajetória, um parâmetro tomado para assim estabelecer o significado da

carreira social, ou seja, da ascensão social. Nessa perspectiva, Bourdieu (2015) vai dizer que a mobilidade dos indivíduos no espaço social não ocorre imprevisivelmente.

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

Dessa maneira, Sônia consciente de sua pertença de classe, mas não condescendente com ela, caminha para a construção de um capital cultural que lhe permita transformar sua posição social, contrariando, no entanto, a força das injunções implícitas. Primeiro a partir de si, para em seguida estruturar condições de legitimação simbólica que possibilitem a concretização de novas práticas sociais através de uma dinâmica escolar imbricada por consensos e dissensos. Nesse sentido, Lahire (2002) afirma que:

Longe de serem os simples produtos das incitações-solicitações parentais mais explícitas e, mais geralmente, das intencionalidades educativas adultas, os filhos constroem para si mesmos, frequentemente, entre prescrições formuladas e contextos mais amplos nos quais são enunciadas essas injunções. Esses contextos constituem em si mesmos espécies de injunções implícitas, não ditas, mas que têm a força da evidência (LAHIRE, 2002, p. 184).

Outro aspecto relevante observado na narrativa de Sônia é o fato de desejar alterar o histórico escolar de sua família. Até porque nenhum outro, na sua trajetória familiar, ingressou no Ensino Superior.

[...] na minha família eu não tenho histórico de pessoas formadas... ter curso superior [...] ninguém que ingressou na faculdade, ou fez um curso... (SÔNIA, entrevista, 2017).

A família de Sônia é pouco escolarizada, e os recursos são escassos. Mas ela traz consigo o sentimento de mudança, que lhe confere significados a outros contextos socializadores, diferentes daqueles que sua família experimentou, é o caso da universidade.

De modo semelhante, Teresa e Helena apresentam motivações análogas à de Sônia. De fato, as pesquisadas são exemplos incontestes de trânsfugas sociais, pois se encontram em processo de construção de suas mobilidades por intermédio de uma dinâmica forjada no interior de duas grandes matrizes de socialização convergentes, “dois grandes universos contraditórios (por exemplo, o universo familiar popular e o universo escolar, no caso dos “bolsistas” que se tornam “trânsfugas de classe”)” (LAHIRE, 2002, p. 42), ou mesmo aqueles que se valem das políticas de Ações Afirmativas.

Helena e Teresa relatam que o que as motivaram a ingressar no Ensino Superior foi a inclinação para o sentimento de querer mudar de vida, de obter uma colocação mais favorável no mercado de trabalho, e assim mitigar “o conjunto dos efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de existência” (BOURDIEU, 2015, p. 410). Logo, elas deixam patente que a razão para buscar a universidade pauta-se nos seguintes aspectos:

[...] um fator que me motivou a entrar, foi querer mudar de vida. Porque eu acho que você ter um nível superior é uma possibilidade a mais de você ter um futuro melhor (HELENA, entrevista, 2017).

[...] ter uma melhoria de vida [...] não só *pra* mim, mas *pra* minha família, [...] adentrar no mercado de trabalho (TERESA, entrevista, 2017).

No caso de Lindaci, a sua motivação primeira originou-se na militância, em contato com os movimentos sociais de juventude na periferia de Vitória de Conquista. Desse modo, na sua fala, evidencia-se como se configurou sua inserção no Ensino Superior.

[...] a minha motivação pra ingressar no Ensino Superior veio da minha trajetória como militante de movimento social [...]. Eu não entrei na universidade pensando na ascensão econômica, [...] depois, no decorrer do curso que fui pensando, de que seria também um benefício *pra* mim, porque eu teria uma profissão que me pagaria melhor do que as possíveis atividades profissionais que eu faria (LINDACI, entrevista, 2017).

Percebe-se, mediante a análise dessa narrativa, que a identidade de Lindaci é forjada no movimento social, cujo tem como objetivo “conduzir grupos oprimidos à libertação” (MOREIRA, 2011, p. 40). O seu ingresso na universidade parte de uma perspectiva política que subsidia a construção e reconstrução de sua identidade enquanto militante que, a princípio, buscou uma formação intelectual no

intuito de quebrar os paradigmas que estigmatizam aqueles/as oriundos/as das periferias brasileiras, como os que não chegam à universidade. Assim como expressa Lindaci:

[...] a gente entendia que o espaço também teria que ser nosso, aí eu vinha mais nessa questão de quebrar essa barreira, de que eu não posso chegar na universidade... não!... eu quero chegar! Eu vou chegar! (LINDACI, entrevista, 2017).

No âmago do campo político, as desigualdades não desvanecem. De maneira oposta, o campo político possibilita expressões, atitudes e deliberações orientadas por uma sociedade que se importa em demasia com o sucesso. Sociedade que outorga a alguns poucos a legitimidade de estabelecer normas e padrões sobre determinados grupos, como também sobre os espaços formais e informais nos quais esses grupos se confrontam, sancionando assim, a exemplo de Lindaci, a lógica do estigma⁴⁷.

De acordo com Bourdieu (2015),

A lógica do estigma lembra que a identidade social é o pretexto de uma luta em que a réplica do indivíduo ou grupo estigmatizado e, de forma mais geral, de qualquer sujeito social, enquanto é um objeto potencial de categorização à percepção parcial que o confina em *uma de suas propriedades* é possível apenas ao enfatizar, para se definir, a melhor de suas propriedades e, de forma mais geral, ao lutar para impor ao sistema de classificação dominante o conteúdo mais adequado para valorizar o que ele tem e é (BOURDIEU, 2015, p. 441).

Os estigmas ainda persistem demarcando as hierarquias sociais, no sentido de que cada espaço é destinado a um determinado grupo. Assim como acontece com os negros e os índios, cujos espaços a eles relegados tradicionalmente se encontram em uma ordem das relações concretas orientada verticalmente, do topo para a base, em nenhum momento para os lados (OLIVEIRA, 2006). No contexto das nossas análises, tal reflexão pode ser relativizada ao fato de

⁴⁷ Na concepção de Goffman (2006), a sociedade cria meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande. Algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem, e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

que, hodiernamente, ser mulher e negra no Brasil significa, portanto, pertencer a um grupo marginalizado, estigmatizado tanto social quanto racialmente (SANTOS; NOVA, 2013). Assim, por não se conformarem com as regras dessa lógica, as estudantes pesquisadas veem no conhecimento institucionalizado uma forma de ruptura nítida com esse ritual comum.

Diante das motivações apresentadas pelas entrevistadas, observa-se que as razões para estarem na universidade e concretizar essa ruptura de que falamos, não são equidistantes uma das outras. As preocupações das estudantes negras da UESB estão fundamentadas, basicamente, em duas pretensões essenciais em suas trajetórias: a melhoria de vida com uma colocação satisfatória no mercado de trabalho e a assistência às famílias. Assim sendo, o diploma no nível superior parece significar a certeza de transposição social, um instrumento capaz de proporcionar transformações imediatas nas vidas dessas estudantes. Contudo, Lahire (2008) vai explicar que,

na situação social contemporânea, caracterizada por uma muito grande proporção de assalariados e de exigências cada vez mais elevadas em matérias de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais. Mesmo o filho do lavrador que quiser assumir a propriedade familiar tem de passar pela escola e submeter-se a suas exigências. Com a crise do emprego, o diploma até se torna particularmente determinante para se conseguir um emprego estável (LAHIRE, 2008, p. 256).

A formação escolar, indubitavelmente, é um diferencial ao pleitear uma colocação no mercado de trabalho. Como descritos anteriormente, os dados do Ipea (2015) mostram que as mulheres negras têm alcançado patamares mais satisfatórios na escala da escolarização no Ensino Superior. É importante ressaltar que, no mercado de trabalho, elas também apresentam avanços. Portanto, faz-se necessário, nesse ponto da discussão, abrir um parêntese para trazer um pouco desse cenário.

Em 2008, por exemplo, o número de mulheres negras com 12 anos ou mais de estudo e que possuíam uma ocupação era de 2,2 milhões. Em 2015, esse número subiu para 3,9 milhões (IPEA, 2015). Contudo, não foi possível elaborar uma representação da distribuição percentual da população de mulheres negras ocupadas com 12 anos ou mais de estudo segundo posição na ocupação, já que o

Ipea não relacionou os marcadores anos de estudo à posição ocupada no campo trabalhista.

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

Tabela 2. Distribuição percentual da população feminina ocupada em 2015 com 16 anos ou mais de idade, por cor/raça, segundo posição na ocupação.

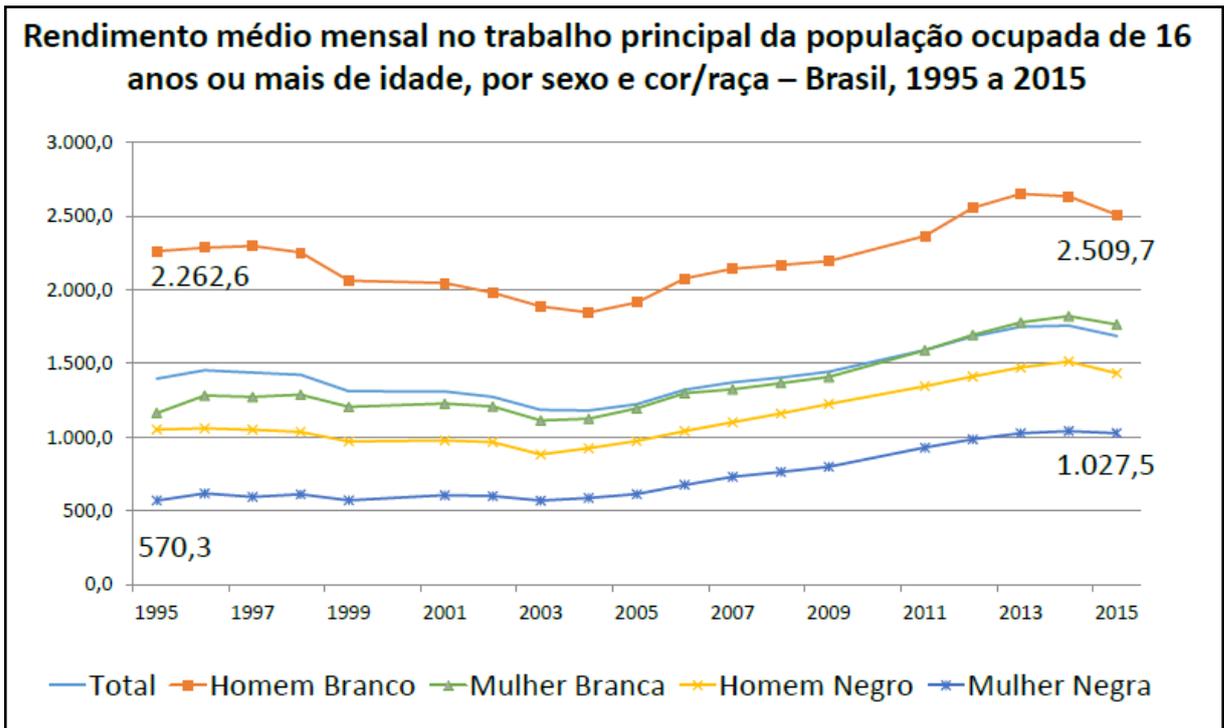
Posição na Ocupação em 2015	Mulheres brancas	Mulheres negras
Funcionário Público/Militar	11,8%	9,1%
Empregado com Carteira Assinada	40,9%	31,4%
Empregado sem Carteira Assinada	10,5%	11,8%
Conta Própria	16,7%	18,1%
Empregador	3,5%	1,3%
Empregado Doméstico	10,3%	18,0%
Outros	6,3%	10,2%

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os dados mostram que as mulheres negras permanecem em desvantagem com relação às mulheres brancas, pois o quadro que se coloca não é positivo. Essas últimas são maioria em trabalhos formalizados como o serviço público e o trabalho com carteira assinada, ou quando são empregadoras, ou seja, donas do próprio negócio. Em contrapartida, as mulheres negras ocupam as posições menos valorizadas socialmente, como o emprego doméstico. Muitas delas exercem atividades outras ou sem carteira assinada, o que possivelmente

representa uma parcela que trabalha na informalidade, o que, sem dúvidas, compromete a sua segurança social, quer no presente, quer no futuro. As informações auferidas a partir dos dados do quadro acima apontam para uma inferiorização dos postos de trabalhos direcionados às mulheres negras, o que significa também, menores salários, como é ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 6



Fonte: IPEA/2015.

Considerando os rendimentos, nota-se que as mulheres recebem os menores salários em comparação aos homens. A mulher negra, no entanto, é a última nesse quadro de discrepância econômica, percebendo o salário mais inferior, ou seja, R\$1.027,50, enquanto a mulher branca recebe em média R\$1.750,00.

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

Fechando parênteses e retornando ao contexto das motivações expressas pelas quatro pesquisadas, que, todavia, influenciaram o ingresso das mesmas no mundo acadêmico, constata-se mediante suas narrativas que elas vêm de famílias pertencentes às camadas populares, cujos pais possuem pouco capital econômico e cultural (BOURDIEU, 2015). Em razão disso, a atenção voltada à escola pelas famílias menos abastadas tenderia a ser mais rápida e razoável. Contudo, entender esse cuidado é um exercício difícil. Demanda empenho e abstração, dado que, uma reflexão descuidada tenderia para um pensamento de que os pertencentes às camadas populares são completamente indiferentes às ações da escola. E por deterem uma economia simbólica de capitais insuficiente não se esforçariam, de maneira alguma, em permanecer no campo de luta (TRINDADE, 2015).

Porém, mesclando as experiências motivacionais analisadas, compreende-se que as estudantes universitárias ao ultrapassarem cada etapa dos níveis de escolarização do sistema educacional, provam que estão buscando se manter nesse campo de luta (BOURDIEU, 2015). Diante das circunstâncias de classe social da qual têm suas origens, demonstram, no entanto, ter boa vontade com a escola e permanecem construindo o seu capital cultural e escolar.

Mas qual a interferência da família na trajetória de formação universitária dessas estudantes? Para tanto, Bourdieu (2015, p. 82) assegura que a “família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento [...]”.

4.2.1 Família X Escola: a dinâmica de dois mercados

A família é uma instituição que transcende àqueles/as que a compõe, esse fato é corroborado pelas genealogias e seus processos que se perenizam mediante as ascendências e descendências, marcadas, principalmente, pela herança dos sobrenomes. Na família reside um sentido e significado comum que seus membros atribuem às coisas externas. Todos comungam da mesma percepção de mundo, e o vê de forma peculiar, como inalterado e evidente.

Para Oliveira (2006),

A família se organiza como um grupo que idealiza a vida comunitária e a intimidade entre os seus membros, em oposição ao mundo exterior, privado e público, gratuito e comercial. Na família, as boas maneiras de viver as relações domésticas supõe a ausência de cálculo nos intercâmbios, é o reino da doação e do devotamento (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

A família é um território particular, um espaço de socialização, de dependência sócioafetiva e de transmissão de capitais simbólicos (LAHIRE, 2008). É o cosmo em que os indivíduos se entalham geograficamente e recebem a primeira educação, ainda que informal. “Por isso, comumente se separa o período de socialização ‘primário’ (essencialmente familiar) de todos aqueles que se seguem e que se chamam ‘secundários’ (escola, grupo de iguais, trabalho, etc.)” (LAHIRE, 2002, p. 32). Contudo, é impensável conceber a formação de um indivíduo sem articular esses dois períodos de socialização.

No conjunto das experiências das estudantes negras pesquisadas, observa-se que, apesar dos progenitores possuírem um limitado capital escolar (LAHIRE, 2008), como também poucos recursos econômicos, não significou que as possibilidades de valoração escolar se extinguissem por completo. Nesse caso a família pode se sentir tocada pela educação dos filhos e atribuir um lugar afetivo à escola. Conforme afirma Lahire (2008):

[...] famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não possuam de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um *lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou um *lugar afetivo* ao “escolar” ou à “criança letrada” no seio da configuração familiar. Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não têm vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares (LAHIRE, 2008, p. 343).

Assim, o êxito dos filhos ao ingressarem no Ensino Superior, por exemplo, está alicerçado por uma herança imbricada de sentimentos. Os adultos que experimentaram a escassez cultural, econômica e o fracasso escolar podem transportá-los aos seus filhos, mas podem também, sobretudo quando se trata de pais pouco escolarizados, transferir aos seus filhos inspirações sentimentais como no caso das nossas entrevistadas. Nessa essência, Lahire vai expressar que:

a “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimento [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, p. 172).

O autor chama atenção também para o fato de que os arranjos familiares absolutamente homogêneos são incomuns, uma vez que são caracteristicamente constituídos por aqueles concebidos enquanto produtos da experiência de socialização. Desse modo, o *habitus* herdado pelos pais das pesquisadas são distintos e pertencem a um determinado campo de interações sociais em um período histórico particular. Tanto os pais quanto as estudantes, configuram-se como atores plurais.

Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes (LAHIRE, 2002, p. 36).

Muitos filhos coexistem solidamente no interior da esfera familiar de socialização com demandas plurais e com peculiaridades diferenciadas, em que se encontram paradigmas e disparidades – pai analfabeto e filha universitária – o seio familiar conseqüentemente é o *lócus* em que se entrelaçam fundamentos de socialização antinômicos (LAHIRE, 2002).

Desse modo, as dessemelhanças inexplicadas pela conexão com o capital escolar e que se apresentam, sobretudo, ligadas à origem social, possivelmente dizem respeito tanto a “diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 78).

Segundo Bourdieu (2015):

A generalização do reconhecimento atribuído ao diploma teve, sem dúvida, o efeito de unificar o sistema oficial dos diplomas e qualidades que dão direito a ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos do isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização [...] (BOURDIEU, 2015, p. 127).

A inerência entre as posições sociais e a redução dos efeitos de isolamento nos espaços hierarquizados está distante de ser uma relação mecanizada. No entremeio dessa relação encontra-se o espaço dos possíveis, espaço daqueles/as que buscam superar suas condições de origem por intermédio da formação escolarizada. Ainda que a constelação familiar das pesquisadas não tenha se apropriado de um capital escolar mais significativo, não se nota a existência de um sentimento desinteressado com relação à escola, tanto por parte das estudantes quanto dos seus pais. Afinal, “nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais” (LAHIRE, 2008, p. 342).

Assim, os espaços das tomadas de posição, são espaços de potencialidades objetivas, das tomadas de posições definidas e que devem ser superadas (BOURDIEU, 1996). Em vista disso, a convicção da evolução social viabilizada pela escola parece ser estimulada pela vontade da maioria das estudantes participantes desta pesquisa em ascender socialmente. Assim, enveredando pelos caminhos filosóficos *bourdieusianos*, é possível perceber que a “boa vontade cultural pura e esvaziada, inteiramente definida pelos imperativos da ascensão, tem seu equivalente no plano da moral” (BOURDIEU, 2015, p. 330). Sendo assim, elas dispõem suas esperanças de ascensão social na escola e no moroso caminho de escolarização.

4.3 A relação com o curso e o espaço acadêmico

Para avançarmos na discussão acerca da trajetória dos sujeitos da nossa pesquisa na universidade, inquirimos sobre a relação com os cursos já mencionados, e o espaço acadêmico. As respostas auferidas mostram aspectos negativos e outros favoráveis. Ou seja, as entrevistadas apresentam duas facetas no processo interacional travado no ambiente universitário.

[...] no início eu fiquei bem perdida. Quando eu entrei no curso eu senti muita dificuldade em algumas matérias mesmo [...] no início a gente fica meio frustrado, mas eu fui me adaptando... a entender o que você tá fazendo, você também passa a gostar do que você tá praticando [...] (SÔNIA, entrevista, 2017).

A relação com o curso escolhido quase sempre está permeado por dificuldades, desconfianças e desânimos. Tais fatores são reflexos de uma trajetória

escolar marcada por defasagens e precariedade tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ao chegar à universidade, as estudantes se veem diante de um ambiente díspar, competitivo e muitas vezes perverso, fazendo com que elas, amiúde não se sintam pertencentes àquele lugar.

Quando passou a frequentar o curso, Helena experimentou a mesma situação que Sônia.

A princípio houve um estranhamento. Eu cheguei a ter vontade de desistir do curso. [...] É um curso muito bom. [...] É um curso difícil, de muita leitura. Você tem que se dedicar ao máximo. É complicado! (HELENA, entrevista, 2017).

As experiências dessas estudantes evidenciam as barreiras impostas pelas origens sociais. Fica patente que o capital escolar que as acompanha até a universidade não é suficiente para lhes assegurar um efetivo desempenho no processo de socialização do conhecimento que é articulado no curso superior. Para contrapor essa realidade, seria fundamental garantir a homogeneidade da qualidade da educação, o que permitiria a potencialização das capacidades de todos/as os/as educandos/as, mediante um mecanismo que fizesse com que eles/as, igualmente, alcancem um mesmo patamar de desempenho cognitivo, asseverando assim, um nível padrão de educação, independente das classes de origem dos/as estudantes (BARBOSA, 2009).

Nesse sentido, Barbosa (2009) afirma também que:

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

Ao refletir sobre as tendências das desigualdades educacionais no Brasil, situamos os processos históricos, sociais, econômicos e culturais que atravessam o desenvolvimento do Ensino Superior e demais níveis de educação. Esses processos são diversos, e, por isso, recaem sobre eles o benefício da dúvida; se o sistema universitário, por exemplo, seria capaz de concretizar e/ou favorecer a equalização social. Diante das discrepâncias das realidades vivenciadas pelas alunas pesquisadas, Barbosa (2009) afirma que as desigualdades no sistema de Ensino Superior tende a crescer, pois, “fatores estruturais indicam uma importante

tendência ao fortalecimento da desigualdade no mesmo quadro de expansão significativa da matrícula nesse nível de ensino” (BARBOSA, 2015, p. 258).

Outro fator preponderante a ser considerado nessa relação da estrutura de classe com as desigualdades sociais e a linguagem escolar é a sistematização do discurso pedagógico que vai de encontro ao *habitus* adquirido por essas alunas nas suas trajetórias de escolarização. Haja vista que, a linguagem utilizada pelas classes menos favorecidas, por exemplo, não é a mesma utilizada pela escola ou pela universidade. Com relação a isso, Bernstein (1996) vai afirmar que:

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

As dificuldades encontradas por Sônia e Helena no curso que ingressaram estão ligadas às discrepâncias existentes entre os seus capitais simbólicos, característicos da classe trabalhadora, e a linguagem universitária, singularmente de natureza elitista, branca e europeia. Assim, como corrobora Barbosa (2009, p. 23), “a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas, acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades”.

As experiências de Teresa e Lindaci mostram situações mais favoráveis. O impacto com a estrutura do curso e as ideias, discussões, conhecimentos e reflexões que foram veiculados no início, talvez tenha sido atenuado pelo fato de Teresa, por exemplo, ter sua origem em uma família de classe média, assim considerado por ela, cuja mãe possui o Ensino Médio e o pai o Ensino Fundamental. E Lindaci, por ser militante e estar engajada no movimento social.

As práticas familiares, e principalmente a figura da mãe, estão relacionadas aos benefícios que a classe média logra na educação (APPLE; BALL; GANDIN, 2013). Geralmente as mães são responsáveis por acompanhar a vida escolar dos filhos. Isso é bastante característico da classe média. “Alguns pais podem, portanto, ter uma elevada expectativa escolar para os filhos e, com isso controlar sua escolaridade [...]” (LAHIRE, 2008, p. 257). Com base nessa reflexão, é que podemos considerar que Teresa, por exemplo, tem um bom relacionamento com o curso, como está expresso na sua fala:

Eu costumo brincar que é um casamento. Tem hora que estou super apaixonada... tem hora que não! Mas eu gosto muito do curso, sou encantada com o curso (TERESA, entrevista, 2017).

No caso de Lindaci que, no entanto, se considera pertencente às camadas populares, o bom relacionamento com o curso vem de uma aquisição prática do conhecimento, em sua maior parte, viabilizada pela militância no movimento social que, não obstante, aguçou-lhe o desejo de querer entender a dinâmica social. Assim como relata na sua fala:

A minha relação com o curso é boa. Eu gosto, é um curso que eu escolhi por conta da minha militância, por conta das minhas inquietações interiores de querer entender a sociedade, de como ela se organiza (LINDACI, entrevista, 2017).

Lindaci manifesta na sua fala uma relação amistosa com o curso. Percebe-se que há um sentido maior para realizá-lo, já que a mesma vem de um movimento social que lhe proporcionou experiências políticas significativas, um movimento com práticas insurgentes, engajado na luta “contra a opressão e a invisibilidade de um segmento social [...]” (MOREIRA, 2011, p. 60).

Foi nesse sentido de luta contra as adversidades, que Lindaci, a princípio, evitou se relacionar com o espaço acadêmico, apesar da sua relação positiva com o curso escolhido. Como é narrado por ela:

[...] a minha relação com espaço acadêmico está melhorando ao longo do curso. Eu sempre evitei muito contato com esse espaço, [...] eu rejeitava muito, eu não queria ser uma acadêmica. Como venho de militância... você tem aquela *pegada* muito da revolução, de querer fazer diferente, de desconstruir. Mas com o tempo a relação foi melhorando, eu fui me envolvendo com projeto de pesquisa, com a iniciação científica, com o projeto de extensão dentro da universidade. E isso me trouxe mais *pra* esse local. Eu sempre tentei me distanciar da universidade... eu só estou aqui para fazer a minha formação, *pra* ter meu diploma, *pra* mostrar *pra* sociedade que eu consegui. Com o tempo eu fui mudando, e eu vejo a importância que teve e *tá* tendo no meu contato extra sala de aula (LINDACI, entrevista, 2017).

Apreende-se que Lindaci não reconhecia a universidade como lugar seu. Isso significa dizer que ela, diante dessa estrutura significativa, pretendia, a princípio, apenas acumular um determinado capital simbólico, dominar aquilo que o dominante domina para fins de confrontos com as estruturas formais de poder, ou seja, as estruturas políticas e econômicas (MOREIRA, 2011), e assim obter

legitimidade para validar seus pensamentos e expressões no interior de uma sociedade marcada por uma permanente luta de classes. Nesse sentido, Bourdieu (1996) diz que:

[...] a iniciativa da mudança cabe quase por definição aos recém-chegados, ou seja, aos mais jovens, que são também os mais desprovidos de capital específico, e que, em um universo onde existir é diferir, isto é, ocupar uma posição distinta e distintiva, existem apenas na medida em que, sem ter necessidade de o querer, chega a afirmar sua identidade, ou seja, sua diferença, a fazê-la conhecida e reconhecida (“fazer um nome”), impondo modos de pensamento e de expressão novos, em ruptura com os modos de pensamento em vigor, portanto, destinados a desconcertar por sua “obscuridade” e sua “gratuidade” (BOURDIEU, 1996, p. 270).

Com esse raciocínio, assegura-se que Lindaci, além de sugerir a existência de outros espaços educativos como o movimento social, requer a reconstrução de uma nova ideia de sociedade pautada na transformação e na ruptura com pensamentos arcaicos. Seus anseios implícitos, portanto, baseiam-se nos questionamentos oriundos do movimento social que aspira a autenticação da sua identidade e dos seus direitos legais e morais.

Com relação a Teresa e Helena, a interação com o espaço acadêmico se deu de forma objetiva, assinalada pela presteza dos que as receberam. Elas não indicaram momentos que pudessem ser traduzidos como barreiras para a sua mobilidade no *campus*, embora os capitais gerados aí estejam arranjados desigualmente. Ao contrário, enfatizaram a boa receptividade que tiveram por parte dos funcionários da instituição. Isso significa, possivelmente, que se sentiram acolhidas, e a partir do significado que dispensaram a esse sentimento, se empenharam em assumir suas posições nos “espaços dos possíveis” (BOURDIEU, 1996).

[...] eu gosto daqui da UESB, eu gosto do ambiente, [...] o pessoal do colegiado sempre solícito [...] (TERESA, entrevista, 2017).

[...] eu fui bem recebida pelo colegiado, [...] o pessoal muito atencioso (HELENA, entrevista, 2017).

Ao contrário de Teresa e Helena, Sônia esteve à mercê de situações que para ela foram embaraçosas. Ao que tudo indica, o seu processo de transferência de um campo para outro foi marcado pelas distâncias, diferenças, distinções, posições, precedências, etc.

[...] no início do curso eu não sabia nem mexer no SAGRES⁴⁸. Até um tempo atrás eu pedia uma pessoa pra fazer minha matrícula porque eu não entendia. Não entendia algumas divulgações (SÔNIA, entrevista, 2017).

Uma justificativa para o problema de mobilidade enfrentado por Sônia está nos estilos de vida dessemelhantes presentes nas diversas frações de classe. Ela veio de uma pequena cidade, de uma família humilde, provavelmente com pouca acessibilidade a dispositivos culturais. Dessa forma, fundamentando-se no pensamento *bourdieusiano* para explicar os percalços enfrentados por Sônia, seria conveniente “levar em consideração sua distribuição em um espaço geográfico socialmente hierarquizado” (BOURDIEU, 2015, p. 114).

Para Bourdieu (2015),

[...] as possibilidades de que um grupo venha a apropriar-se de uma classe qualquer de bens raros - e que avaliam as expectativas matemáticas de acesso – dependem, por um lado, de suas capacidades de apropriação específica, definidas pelo capital econômico, cultural e social [...] (BOURDIEU, 2015, p. 114).

Explicação dessa natureza apresenta fundamentos etnocêntricos, pois demonstra, por exemplo, indícios da repercussão bloqueadora da herança cultural, distribuídas entre negros/as e brancos/as (FERNANDES, 2008). Indubitavelmente, em razão do processo de transferências entre os campos, o emocional de Sônia interferiu em sua capacidade perceptiva e cognitiva.

Quando inquiridas sobre as possíveis atividades extracurriculares desempenhadas, obtivemos retornos que mostram realidades opostas. Como denotam as respostas das pesquisadas.

[...] eu estudo pra concurso (TERESA, entrevista, 2017).

[...] sou bolsista de iniciação científica (LINDACI, entrevista, 2017).

Atualmente não! [...] eu trabalho na madrugada, não tenho muito tempo de fazer as atividades (HELENA, entrevista, 2017).

Não! Adoraria!... meu tempo é bem limitado, porque eu tenho uma filha pequena ainda [...] (SÔNIA, entrevista, 2017).

⁴⁸ O Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (SAGRES) é um portal de tecnologia educacional adotado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para acompanhamento dos processos acadêmicos (notas, matrículas, avaliações, solicitações, ementas, fluxogramas, etc.) dos alunos.

Os dois extremos dessas narrativas deixam patente o quanto a condição pessoal incide no processo de formação integral de Helena e Sônia. Ambas são sucumbidas por fatores que as impedem de participar de outras esferas complementares da educação universitária. Fatores como: “trabalho na madrugada” e “tenho uma filha pequena ainda”. Dois retratos comumente partilhados com tantas outras jovens negras das camadas populares de uma sociedade que “fecha a maioria de seus mecanismos de mobilidade social vertical ao negro [...]” (FERNANDES, 2008, p. 230).

Por outro lado, Teresa e Lindaci gozam da ocasião favorável de se inserirem em outras perspectivas que vão além da sala de aula. Essas oportunidades estão relacionadas ao fato de um distanciamento maior com atividades que demandam muito tempo como o “cuidar dos filhos” ou de um trabalho mais exaustivo como o “trabalhar na madrugada”. Diante das circunstâncias produtoras, elas buscam estruturar suas realidades para conseguir êxito, ainda que em condições penosas. “Em regra, uma forte compulsão “para subir” acaba sendo o único ponto de apoio com que os indivíduos podem contar em quaisquer circunstâncias” (FERNANDES, 2008, p. 230).

4.4 Práticas curriculares e suas influências no processo de escolarização de mulheres negras

A prática curricular que se pode verificar em um dado momento histórico está relacionada às heranças tradicionais, ao *modus operandi* e as concepções dominantes que rodeiam a realidade do currículo em uma metodologia educativa estabelecida. À medida que os processos educativos e suas estruturas se encontram em um patamar evolutivo satisfatório, há uma inclinação para o ajustamento do currículo, aproximando-o às possíveis transformações qualitativas da educação. Isso se deve a duas razões: a importância do ensino é indissociável dos seus conteúdos e modos de socializá-los; e depois, decerto, pelas impotências ou incredulidades ante as expectativas de conversões não limiares do complexo educativo que, por sua vez, demonstram a relevância de caminhos mais tênues para a ação que caracteriza a prática. É penoso alterar a estrutura, e isso se torna contraproducente se não realizar, a princípio, uma mudança intensa dos conteúdos e de suas dinâmicas intrínsecas (SACRISTÁN, 2000).

A pretensão das análises nesta seção é mostrar que práticas curriculares dos professores impactam na escolarização das pesquisadas e de que maneira essas práticas influenciam o desempenho escolar delas. Para tanto, aduziremos a concepção de escolarização para contrapor o sentido de educação, pois ambos se encontram em esferas distintas.

Logo, podemos chamar de escolarização o processo que produz o sujeito social. Assim, “a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 141).

Ao contrário do que se pensa, escolarização e educação repousam em campos epistemológicos totalmente contrapostos. Para Ferreira (2004), escolarização significa submeter-se ao ensino escolar. Esse, no que lhe concerne, possui a função de socializar os sujeitos, capacitando-os para distribuir a cultura, uma mesma cultura sob as perspectivas funcionalistas deliberadas pelo Estado. Dessa forma a escolarização promove a construção de sujeitos cultivados (LOPES; MACEDO, 2011) mediante um conjunto de conhecimento arranjado sob forma de disciplinas (YOUNG, 2010).

Ao diferenciar educação e escolarização, nota-se a intrincada proporção e realidade que as instituições escolares experimentam. Considera-se que, ao contrário da escolarização, como processo secundário de socialização cultural; a educação tem suas raízes na socialização primária, nos valores e princípios que são repassados pelos familiares aos seus descendentes.

A educação, na concepção de Freire (2003), ocorre, por exemplo, quando os pais andam juntos com os filhos no caminho escolar destes. À medida que a família está presente no decurso escolar de seus filhos, estes compreenderão o significado da escola e passarão a atribuir-lhe importância. A educação na perspectiva *freiriana* é, portanto, um viés de transmissão de princípios elementares como o caráter, a honestidade, a solidariedade, etc.

No entanto, enquanto canal secundário de dinamização da cultura, a escolarização funciona como aparelho de produção e reprodução de um determinado arbitrário cultural que imprime marcas, ora negativas ora positivas, impactando, de alguma forma, o desenvolvimento dos indivíduos.

Essas ações são inerentes às práticas que se fundamentam nos textos curriculares, os quais “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que

gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao analisar as narrativas das alunas negras, sobre em que medida as práticas curriculares dos professores impactam o desenvolvimento de sua escolarização, obtivemos respostas que apontam para aspectos favoráveis e também desfavoráveis, os quais permitem a identificação da arena de significados e conflitos sociais. Contudo, ainda imperam as práticas opressoras e arbitrárias de imposição, naturalizadas como legítimas e que refletem na evolução da formação universitária. Dessa forma, “professores podem induzir, com o ensino que propõem o sucesso ou fracasso dos estudantes” (SILVA, 2009, p.269).

A título de exemplo, apresentamos as falas das pesquisadas. Optamos pelos parágrafos porque as alunas narram sequências de fatos ocorridos na interação aluna X professor/a no interior da sala de aula, e que remetem às reflexões expostas anteriormente.

Um determinado professor... quando uma determinada colega foi perguntar, ela falou: “professor eu tenho duvida”, e ele falou: “você tem dúvida em quê?”... “eu tenho dúvidas no conteúdo da aula do dia 3”, aí ele falou bem assim: “mas você tinha que ter tirado naquele dia, isto não é dúvida!” Acaba criando resistência, tanto à pessoa do professor quanto à matéria. Foi uma matéria que eu tive uma dificuldade muito grande de cumpri-la toda por conta disso. Porque o professor não tinha dinâmica nenhuma de tratamento. Na matéria, meu desempenho foi ruim, eu acabei sendo reprovada... vou ter que encarar esse professor novamente! (TERESA, entrevista, 2017).

[...] durante a minha graduação, eu tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras que eu achava que poderíamos fazer uma outra leitura daquele autor... ou daquele momento. Só que, por conta da dureza da ciência... a gente não conseguir. [...] já aconteceu, por conta disso, eu não querer vir na aula. Eu já evitei!... eu cheguei lá no meu limite das minhas 15 faltas. Eu tinha muito interesse pela área de Ciências Política, só que me afastou por conta desse contato difícil com o professor que dava a disciplina, e aí eu evitei, acabei me distanciando até... *tipo*, se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado! (LINDACI, entrevista, 2017).

[...] pelo fato de eu já ter visto a resposta de alguns professores com relação a alguns alunos... os alunos perguntavam e eram respondidos de forma as vezes grosseira, então isso me causou um certo medo, e me deixava assim, meio que paralisada *pra* perguntar, com medo da resposta, de ser, talvez, ridicularizada na frente da turma. Isso sempre afeta porque é um conhecimento que você poderia ter, mas que de certa forma você não teve coragem de perguntar e... acabou perdendo por isso (HELENA, entrevista, 2017).

[...] pelo fato dos professores serem mais rígidos, acaba amedrontando... No início do curso teve muita discussão, muitos colegas desistiram... acho por não dar certo com o professor. Do professor achar: “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!” (SÔNIA, entrevista, 2017).

As narrativas demonstram a relação de forças que permeiam os espaços de aprendizagem, cujas práticas de alguns professores/as estão carregadas por um “poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (BOURDIEU, 1992, p. 27). A conduta desses professores desprivilegia todas as possibilidades culturais, sociais, morais e educativas dessas alunas. Isso vai de encontro à perspectiva reflexiva que diz que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2016, p. 54).

As resistências que aureolam as pesquisadas se convertem em prejuízos na sua formação acadêmica, tendo em vista que as mesmas, ante a rigidez dos professores, se mantêm distante da interação com eles, pois temem situações que podem lhes causar desconfortos e constrangimentos diante dos demais. São as práticas que silenciam, práticas reforçadas por um enquadramento forte, no qual o professor “controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Diante do exposto, pode-se acrescentar a esses fatores negativos, os prejuízos cognitivos e emocionais. Cognitivos porque, em socializações conturbadas como as narradas, as estudantes negras se retraem, e de certa forma, é criado um bloqueio que as impossibilita de receber o conhecimento, de discuti-lo e internalizá-lo. Consequentemente, essas mulheres se sentem incapazes de transpor as barreiras simbólicas existentes, e isso se agrava quando a elas é negado o lugar da fala, da expressão de suas ideias e de suas posições, causando nelas um sentimento de inferioridade. Essa pode ser a realidade de muitas alunas negras que, possivelmente, comungam das mesmas angústias: “eu acabei sendo reprovada...”, “se tiver optativa dessa área, eu vou evitar, porque é complicado!”, “você não teve coragem de perguntar e acabou perdendo por isso”, “Ah! esse aluno não quer nada com a vida!”.

Muitas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras universitárias são também resultados de práticas curriculares que as silenciaram em algum ponto de sua formação. Há possibilidades de que muitas dessas mulheres carregam consigo um sentimento de inferioridade que surgiu a partir de um currículo controlado e regulado, o qual atende a princípios ideológicos e culturais, os quais surgem em algum ponto da estrutura hierárquica e os representa (APPLE, 2006). Pois o currículo, conforme Sacristán (2013):

Tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

A prática curricular, que não obstante, está centrada na escola, “é a expressão da função social da instituição de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p, 170). Ela contempla as atividades escolares, mas isso não quer dizer que essas práticas se traduzem unicamente nas intenções e conteúdos dos currículos. A interpretação da prática curricular pode ser compreendida através das atividades que completam o tempo no qual se processa a vida escolar, e em como se articulam umas tarefas com as outras (SACRISTÁN, 2000).

Nesse caso, é fundamental reconhecer que a conexão entre conteúdos curriculares e atividades é bilateral. Assim, “a riqueza dos conteúdos condiciona as tarefas possíveis e estas, por sua vez, mediatizam as possibilidades do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 222). Com base nessa análise, percebe-se que o currículo praticado entrelaça as atividades de professores e estudantes numa sequência distinta, repetível e que conduz a um propósito, coerentemente, teórico-prático (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2000), no currículo se cruzam práticas diversas, as quais se convertem em práticas educativas exequíveis nas aulas e nas escolas. Podendo, inclusive, estabelecer um determinado discurso ideológico e/ou controle técnico-pedagógico que cooperam para um movimento excludente, contribuindo, desse modo, para que muitos discentes negros e negras assimilem, interior e inteiramente, o racismo e o prejulgamento racial. Mas essas práticas, contudo, não

estão presentes apenas nas escolas, elas aparecem em todos os lugares, não significa que ela é exclusivamente escolar.

[...] a prática educativa não é uma atividade obrigatoriamente escolar; [...] ela está presente em todo e qualquer espaço social, influenciando e determinando a formação dos gostos por meio dos processos de aprendizagens. Assim posto, existe prática educativa onde existem pessoas ou indivíduos em processo de aprendizagem; a escola, o sindicato, o museu, a associação do morador, os movimentos sociais e outros espaços são *loci* da prática educativa (CRUSOÉ, MOREIRA, PINA, 2014, p. 82).

E em todos esses locais nos quais ocorrem as práticas educativas, a invisibilidade que atinge a mulher negra a torna mais resistente. Ela, nesse jogo de poder e controle no campo curricular, rechaça o estigma de inferioridade, bem como o servilismo que “tem sido considerado atributo natural ou papel social designativo das funções da mulher negra na sociedade” (MOREIRA, 2011, p. 26), transformando, de modo paradoxal, a dupla discriminação sofrida no acesso ao mundo dos possíveis (LAHIRE, 2008), em tomada de posição na hierarquia social.

Se por um lado as entrevistadas apresentaram pontos inversos inerentes às práticas curriculares dos docentes, por outro, algumas delas também ressaltaram elementos proveitosos existentes nas práticas de outros professores/as. As mesmas narraram que no decorrer do curso, vão se inspirando naqueles/as que querem seguir como modelo. Assim como está registrado nas falas de Teresa e Helena.

[...] o professor, ele é uma referência na verdade. Tem professores que a gente consegue manter um bom relacionamento e conquistar uma amizade, tá ali sempre *pra* ajudar, não só no semestre em que ele tá ministrando determinada matéria, mas durante todo o curso. Então a gente vai tendo os modelos a seguir. Aquilo que a gente quer ser no futuro. Então a gente ver uma coisa boa e fala: “aquilo ali dá *pra* captar!” (TERESA, entrevista, 2017).

[...] tem professores que são incríveis, te motivam mesmo a querer seguir a carreira de professor (HELENA, entrevista, 2017).

Nesse contexto relacional, verifica-se nas falas das pesquisadas, a visível internalização do sistema de disposições que vai orientar as atividades futuras dessas mulheres. Como também, a formação identitária delas enquanto professoras negras. Nessa dinâmica, apreende-se, portanto, “os princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas maneiras de implementá-las” (BOURDIEU, 2015, p. 64). Da mesma forma, inconscientemente,

elas acabam agregando às suas trajetórias os conflitos vividos e presenciados em outros contextos, como os relatados anteriormente, o que significa a continuidade da aquisição do *habitus*, pautada, sobretudo, na junção dos capitais simbólicos inculcados num ambiente relacional em que se encontram a competência e a competitividade, mas também as ideologias racistas e sexistas (OLIVERIA, 2006).

Dentre as diversidades de experiências vivenciadas na sala de aula, Sônia destaca uma prática docente que, apesar de ser concebida como rígida por ela, lhe deu base para enfrentar as dificuldades que atravessam a sua formação no Ensino Superior. Sônia, portanto destaca práticas curriculares de professores que possibilitaram o seu amadurecimento cognitivo e pessoal.

Acho que a postura de alguns professores me fez levar mais a sério as coisas, a ter mais compromisso. A cobrança... “tem que fazer isso, aquilo”, a gente passa a ter mais maturidade e responsabilidade também. Aprendi a encarar a dificuldade, e entender que eu também sou capaz! (SÔNIA, entrevista, 2017).

Ao analisar a fala de Sônia, dentro das “regras do jogo” no cosmo dominante, compreende-se que ela construiu um dispositivo que entende as imposições determinadas por uma prática curricular hierarquizada como um mecanismo que facilita ou lhe permite a mobilidade no campo da produção cultural. É como “descobrir o universo finito das *liberdades sob coação* e das *potencialidades objetivas* que ele propõe, [...] possibilidades estilísticas ou temáticas a explorar, contradições a superar, ou mesmo rupturas revolucionárias a efetuar” (BOURDIEU, 1996, p. 266).

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

4.5 Obstáculos que se interpõem no ingresso ao Ensino Superior

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

Nesta seção, faremos menção aos obstáculos e aos mecanismos de superação interpostos no processo de escolarização no Ensino Superior das mulheres negras, sujeitos deste estudo. As adversidades confrontadas por elas, portanto, estão relatadas nos depoimentos concedidos após serem questionadas acerca dos limites, das barreiras ou desafios enfrentados. Para tanto, as respostas apresentam fatores diversos para a mesma categoria.

De acordo com Lindaci, a principal dificuldade que ela teve que enfrentar foi a financeira, assim como está registrado na sua narrativa:

[...] a dificuldade maior foi a financeira, [...] por conta de deslocamento, às vezes você não tem dinheiro *pra* xerox, às vezes você não tem dinheiro *pra* fazer um trabalho do jeito que deveria fazer, porque você tem que se deslocar e você não pode (LINDACI, entrevista, 2017).

As dificuldades de locomoção e financeira também são barreiras na realidade de Helena, principalmente no início do curso, momento em que ela ainda morava na zona rural de outra cidade. Sobre os principais desafios Helena cita:

[...] a locomoção aqui *pra* universidade. Porque eu morava na zona rural de Anagé. Aí *pra* pegar o ônibus eram 3 km da minha casa, então eu tinha que arrumar um carro *pra* vir *pra* esse ponto, e nem sempre tinha alguém *pra* mim levar. Além da financeira... mesmo você estando na universidade pública, você tem gastos. Foi bem complicado no início. Mas depois eu vim morar aqui em Conquista. E a outra eu tô enfrentando agora, porque trabalho na madrugada e [...] tenho que conciliar o trabalho e os estudos (HELENA, entrevista, 2017).

As condições socioeconômicas das entrevistadas revelam entraves significativos na busca pela formação universitária. Mais difícil que ingressar na universidade é permanecer nela, dado que as demandas acadêmicas exigem que os alunos possuam recursos suficientes capazes de garantir certa mobilidade

acadêmica. De fato, muitas são as demandas: livros, cópias de materiais, transporte para chegar à universidade, alimentação e demais necessidades. Apesar de que, a instituição da qual elas fazem parte possui alguns mecanismos que auxiliam nesses tipos de consumo. Como por exemplo, o Programa de Assistência Estudantil – PRAE⁴⁹. Nesse sentido, Barbosa (2015, p. 275) vai ressaltar a importância desses programas para a permanência dos/as alunos/as nas instituições. A autora assegura que, “[...] mesmo em condições adversas, tais como a origem social modesta dos alunos e a entrada em um curso pouco valorizado socialmente, as condições oferecidas pela instituição podem redefinir as probabilidades de sucesso escolar”.

No entanto, para adquirir os benefícios oferecidos pelas instituições de Ensino Superior o/a estudante enfrenta um caminho burocrático penoso, e isso faz com que ele/ela, muitas vezes desista de tais solicitações.

Contudo, no cenário dos obstáculos, “a mulher negra tem de empreender maior esforço [...]. Para elas, a permanência depende da validação e do reconhecimento da competência individual” (OLIVEIRA, 2006, p. 55). Porém, nem todas logram êxito na universidade e nem todas são munidas de oportunidades acadêmicas satisfatórias e de condições sociais e econômicas apropriadas que lhes possibilitem concluir a faculdade (GOMES, 2009).

Com relação a Helena, existe outro fator que influencia a sua evolução acadêmica, que é o trabalho. Sua atividade laboral na madrugada exige que ela disponha de maior empenho para o estudo. É uma condição adversa que engendra sentimentos desanimadores e um estado de cansaço mental e físico, sobretudo quando Helena se desdobra para conciliar trabalho e estudo. De fato, a aquisição do conhecimento, a transposição de campo e a apropriação cultural se torna um desafio diante das condições contrárias dessas mulheres. Além do mais, “o interesse pela cultura, sem o qual não existe corrida, nem concurso, nem concorrência, é produzido pela própria corrida e pela própria concorrência que ele produz” (BOURDIEU, 2015, p. 234).

⁴⁹ O programa de Permanência tem por objetivo implementar ações relativas às condições de acesso, permanência e conclusão de cursos aos estudantes de graduação da UESB, comprovadamente carentes econômica e socialmente, compreendendo ações para viabilizar moradia, transporte, alimentação, atendimento à saúde, creche e acessibilidade, na perspectiva de inclusão social. Disponível em: < http://www2.uesb.br/prae/?page_id=173>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Em referência a Sônia, a mesma foi convidada a sair de sua cidade para trabalhar em uma residência em Vitória da Conquista, com a promessa de que poderia estudar. De fato a matricularam em um cursinho, porém a história tomou outro rumo, assim como relata Sônia:

[...] me fizeram uma proposta de emprego *pra* trabalhar e estudar aqui, estudar entre aspas, mais trabalhar do que estudar, mais explorar do que estudar. Trabalhar dia e noite... chegar em casa e não poder estudar. Em casa era muito difícil botar em prática, porque de manhã tinha que cuidar da casa. A tarde, já saía assim... lavando a louça... ia *pro* cursinho, chegava e tinha que fazer janta, mexer na casa de novo. Na verdade eu terminava muito tarde da noite *pra* poder estudar, botar em prática o que tinha visto no cursinho (SÔNIA, entrevista, 2017).

Sônia apresenta uma história bem típica daquelas em que a moça humilde é levada de seu lugar para trabalhar em casa de família em outra cidade, com promessas que raramente se cumprem. Ela aceitou a mudança porque queria muito estudar, e no seu município a continuidade dos estudos após o término do Ensino Médio era praticamente impossível. A dificuldade de Sônia residia no impasse que inviabilizava a conciliação entre o estudo e o trabalho doméstico exaustivo.

As condições de competição de Sônia, portanto, são mínimas diante, por exemplo, dos filhos dessa família para quem ela trabalhava. A lógica desse processo pode ser compreendida pelas esperanças subjetivas de Sônia postas na educação, ainda que em condições diversas, mediante a luta de concorrência travada no seu dia-a-dia. “Em suma, em vez de condições diferentes, a luta de concorrência eterniza a *diferença das condições*” (BOURDIEU, 2015, p. 158).

No caso de Teresa, que vem de uma família, considerada por ela, de classe média⁵⁰, os únicos desafios enfrentados ao ingressar no Ensino Superior foram a adaptação no início do curso, e o cansaço físico que a acompanha até os

⁵⁰ A definição de classes se estrutura numa perspectiva sociológica baseada em preceitos econômicos, ou seja, nos rendimentos da população. Assim, considerando os critérios por faixas de salários mínimos estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, define-se, como classe média, aquela fração da população que possui rendimentos de 10 a 20 salários mínimos. A pesquisa realizada por André Ricardo Salata da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS intitulada “Quem é Classe Média no Brasil? Um Estudo sobre Identidades de Classe”, mostra que não há uma identidade de classe muito clara para este perfil socioeconômico intermediário. Somente no tipo “AB” – formado por indivíduos com nível superior de escolaridade, profissionais, administradores, com maiores chances de possuir plano de saúde, previdência privada, cujos filhos estudam em colégios particulares, e que frequentam teatros e fazem viagens internacionais – é que a identificação com a “classe média” se mostra nitidamente. O tipo “AB”, perfil mais abastado da população brasileira, é o único em que as pessoas se identificam de modo bastante claro com a “classe média” (SALATA, 2015, p. 127).

dias atuais. Assim, diante do questionamento sobre as dificuldades enfrentadas, ela diz:

[...] acho que de adaptação. Porque o novo, na verdade, ele acaba assustando [...]. O cansaço físico também, porque eu não estava acostumada a ter que chegar em casa onze horas e às vezes ainda ter que estudar, pra no outro dia acordar cedo (TERESA, entrevista, 2017).

Teresa apresenta apontamentos diferentes das suas colegas para o que ela considera ser dificuldade enfrentada no processo de inserção na universidade. Provavelmente, suas condições sociais a privaram dos dissabores experimentados pelas demais pesquisadas que, não obstante, herdaram as carências sociais, culturais e econômicas presentes em suas trajetórias. Nesse sentido, fica patente que os indivíduos cruzam, no passado, diferentes contextos sociais e continuam a experimentá-los. “Os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles. [...] são os frutos de todas as experiências que viveram em múltiplos contextos” (LAHIRE, 2002, p. 198). Tais experiências, portanto, nem sempre são semelhantes, nem sempre acumuláveis, e amiúde, eminentemente antinômicas (LAHIRE, 2002).

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

[...] quando eu decidi que faria o vestibular, eu comecei a estudar em casa. E aí, quando eu fui fazer a inscrição, eu vi que tinha cotas *pra* estudantes de escola pública. Aí eu usei esse método de cotas *pra* estudante de escola pública (TERESA, entrevista, 2017).

[...] eu tento ler, uma coisa que eu tive que aprender, porque eu não sabia ler. Ler texto, fichar texto foi algo que aprendi aqui que me ajudou muito (LINDACI, entrevista, 2017).

[...] o cursinho me ajudou muito, teve coisas que eu não vi lá atrás, no Ensino Médio... eu pude ver no cursinho (SÔNIA, entrevista, 2017).

[...] entrei pelo vestibular, optando por cotas *pra* alunos de escola pública (HELENA, entrevista, 2017).

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

4.6 Relações sociais: o contexto fora da universidade

É possível, mediante as respostas concedidas pelas unidades de investigação, compreender a vida das pesquisadas fora da universidade como um retrato que é comum nas frações de classe, ou seja, das camadas populares. Por isso, verifica-se, através dos depoimentos delas, uma vida cotidiana traduzida, sobretudo, nos afazeres domésticos. Quando não estão na universidade, algumas estudantes despendem a maior parte de seu tempo em tarefas do tipo: arrumar a casa, lavar roupas, cuidar do filho, assim como relata Sônia.

[...] eu tenho uma filha, eu tenho que dar atenção a ela... e cuido da casa (SÔNIA, entrevista, 2017).

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

Tenho que arrumar a casa todos os dias. Quando chego da universidade eu tenho que providenciar o almoço, [...] final de semana eu tenho que lavar roupa... e tem o trabalho com tranças, eu tranço cabelo (LINDACI, entrevista, 2017).

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

Algumas pesquisadas relataram que frequentam outros espaços de relações sociais, por exemplo, a igreja. De modo geral, as mulheres negras do nosso estudo, apresentam uma boa vontade cultural (BOURDIEU, 2015). Assim como exposto nas suas narrativas:

[...] me envolvo também com as questões do *Hip Hop*. Meu lazer ultimamente está sendo... ficar em casa, assistir um filme. Geralmente assistindo série, documentário, essas coisas assim (LINDACI, entrevista, 2017).

[...] gosto de ler, de assistir filmes. De vez em quando a gente vai ao cinema (SÔNIA, entrevista, 2017).

[...] gosto mais de ficar em casa... gosto muito de ler [...] de música. Acho que uma das coisas que eu mais faço é ler (HELENA, entrevista, 2017).

[...] gosto de sair, gosto de festa. Eu leio muito (TERESA, entrevista, 2017).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos essa dissertação apresentando uma análise relativa ao entrelaçamento que contornou as trajetórias de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior. Trajetórias, essas, construídas em linhas atemporais e em lugares de pertença tão particulares como as de Lindaci, Sônia, Helena e Teresa. Mas em que ponto essas trajetórias díspares, fracionadas nesse estudo pelo recurso das narrativas se reinventam?

É a partir desse ponto, que procuramos decodificar as subjetividades que tomam corpo no próprio corpo das pesquisadas, revelando as circunstâncias que dão lugar ao prenúncio de seus significados e à desconstrução das máximas que entrecruzam os discursos sociais.

Diante da problemática da pesquisa, tivemos a incumbência de analisar como as práticas curriculares impactaram a trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior. No entanto, para entender a trajetória dessas mulheres, suas descobertas, conquistas e resiliências, nos enveredamos por caminhos outros que não se desconectam do objeto de estudo. Assim, o uso de trajetórias como possibilidade metodológica, nos permitiu interpretar as negociações e as estruturas que ensejaram palco para as tensões, as inquietações, os conflitos, as dúvidas, os esforços, os ímpetos vividos e experienciados pelos sujeitos do estudo em tela, através de todo um sistema de disposições (*habitus*) enquanto modos de perceber, sentir, fazer, pensar que conduzem os indivíduos a atuarem de forma particular em uma circunstância pré-estabelecida em campos sociais distintos (BOURDIEU, 2015).

Nesse sentido, as trajetórias das estudantes negras que protagonizaram o campo empírico dessa investigação, serviram como ponte relacional de aproximação entre o passado e o presente, o subjetivo e o objetivo, o sujeito e o mundo. Essa perspectiva relacional potencializada, contudo, por Pierre Bourdieu, permitiu compreender a realidade dessas estudantes sob a óptica da relação de dependência. Ou seja, a percepção de suas realidades só foi possível a partir da compreensão da posição relativa que elas ocupam no espaço social (campo).

Destarte, entender os lugares de fala dessas estudantes exigiu que desbravássemos outros campos epistêmicos que, todavia, não podem estar dissociados do estudo sobre a mulher negra e sua relação com a universidade. Em

vista disso, sob uma perspectiva interseccional, o caminho de otimização do conhecimento científico, nessa esfera, perpassa pelo entendimento de como se estrutura os arranjos sociais dos sexos biológicos. Dizer isso tem certa aproximação com o pensamento de que é necessária a produção de reflexões que permitam ponderar, dentro da dinâmica de disputas sociais, as desigualdades entre homens e mulheres, já que os espaços, os quais as mulheres estão presentes, ainda são delimitados pela correspondência no jogo do poder, pelas diferenças de gênero, raça e classe, o que influencia na construção do conhecimento, uma vez que a configuração de poder nas dinâmicas desse trinômio podem se apresentar de modo assimétrico (HIRATA, 2014).

É importante salientar que o conhecimento da realidade, num ponto de vista da construção subjetiva, não refuta a materialidade do objeto. Esse caráter relacional das relações sociais hodiernas corrobora para o fato de que “o ser das coisas não está dado, o que existe é o resultado de uma construção. Desse modo a natureza do que existe é político, já que implica disputa, confrontação” (OLIVERIA; FRANGELLA, 2017, p. 84).

Interpretamos essa assertiva, assimilando raça e gênero como estruturantes sociológicos e políticos fundamentais para compreender as mobilizações essencializadas entre os diferentes grupos sociais. Entendemos que a acepção de gênero e raça, no seu sentido mais amplo, emerge das diferentes vivências da prática social, bem como da alocação de recursos e poder na realidade de vida individual e coletiva, nos modelos culturais e no exercício de significações.

No cotidiano da realidade social brasileira, as complexas categorias raça e gênero, associados à categoria classe, constroem as disparidades sociais, econômicas, simbólicas e culturais que permeiam, nesse contexto, a categoria mulher negra. Entender a dinâmica das camadas populares nas quais ela está presente em maior número, assim como o homem negro, significou questionar as condições de confinamento impostas pela falta de oportunidades. A categoria classe social foi, portanto, imprescindível para o estudo, uma vez que a mesma possibilitou conhecer os motivos que orientaram as mulheres negras universitárias, protagonistas desta pesquisa, em direção ao Ensino Superior.

Ao adentrarem na universidade, essas mulheres deixaram patente que o objetivo era ocupar os espaços dos possíveis, e combater os estereótipos que as condicionam enquanto sujeitos submissos. Nessa esteira elas atuam como agentes

capazes de se construir como sujeitos políticos, habilitados a transformar a realidade que experimentam.

Na última década, o acesso à universidade pela população negra, sobretudo pela mulher negra, tem sido possibilitado pelas políticas de Ações Afirmativas, de natureza sócio-assistencialistas, fomentadas por governos de correntes ideológicas distintas. Elas se interpõem no dia a dia das pessoas promovendo a ampliação das oportunidades na educação superior em detrimento de um sistema público de ensino desigual e de baixa qualidade.

Para além das cotas, as Ações Afirmativas buscam assegurar o acesso na educação superior de frações da sociedade, a exemplo da população negra, indígena e demais pertencentes às camadas populares, no intuito de promover a igualdade racial e, de certo modo, a mitigação do racismo. Quanto a isso, estudos já revelaram que as Ações Afirmativas ainda não foram capazes de promover essa igualdade racial almejada, tampouco a diminuição do racismo.

A presença de negros/as nas universidades do Brasil ainda é bastante frágil. O número de mulheres (brancas e negras) nas instituições de Ensino Superior do país excede ao dos homens. Porém, a presença da mulher negra nesse espaço ainda é ínfima. Esse fato é confirmado no percurso de nossa pesquisa, momento em que identificamos um número bastante reduzido de alunas negras nos cursos de licenciaturas instituídos após a implementação do sistema de cotas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em 2008. Essa realidade, sobretudo em muitos estabelecimentos brasileiros de educação superior, tem prejudicado as pesquisas que abordam a mulher negra enquanto campo empírico de estudo.

As estudantes pesquisadas por nós se auto-afirmaram negras, e todas utilizaram o sistema de cotas para ingressar na universidade. As Ações Afirmativas, diante dos desníveis referentes à qualidade da educação escolar pública que cada uma vivenciou, surgiram como caminhos de reparação das desigualdades que as sucumbiram em suas historicidades e como possibilidade de ascensão social. Nesse cenário, elas possuem as mesmas representatividades sociais, pois são oriundas de camadas populares, detentoras de poucos recursos, sempre tiveram que trabalhar. Ingressar na universidade significou para essas estudantes romper com os paradigmas de que esse espaço não as pertencia, e ao cruzar a fronteira dos mercados sociais (universidade, classe, raça e gênero), elas se tornaram as

primeiras de suas famílias a assumir, no Ensino Superior público, os espaços dos possíveis.

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

Oriundas de famílias com poucos recursos, elas enfrentam, dentre algumas preocupações, a de se manter nos cursos que frequentam, haja vista que, segundo suas narrativas, pôde se constatar que a maioria delas passa por dificuldades financeiras. “Às vezes não tem dinheiro *pra xerox*, [...] *pra* fazer um trabalho, [...] porque você tem que se deslocar[...]” (fala de uma entrevistada, 2017).

“O novo, na verdade, acaba assustando” (fala de uma entrevistada, 2017), porém a adequação à universidade foi e está sendo imprescindível para garantir a mobilidade acadêmica. “Ler, foi uma coisa que eu tive que aprender” (fala de uma entrevistada, 2017), assim, a incorporação cultural e as exigências curriculares aparecem como obstáculos a serem superados frente às condições adversas que essas mulheres academicistas vivenciam. Porém, suas experiências nem sempre são homogêneas, coadunáveis e algumas vezes são paradoxais (LAHIRE, 2002).

Ao tentar entender o processo de construção subjetivo da mulher negra universitária, em atendimento ao que foi exigido pelo objetivo geral desta investigação, buscamos analisar os contextos de subjetivação nos quais essas atrizes sociais se forjam, relacionando-os às disputas pela hegemonização das oportunidades sob a plataforma de um currículo praticado, o qual “transforma a prática em espaço de resistência” (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

As práticas curriculares, em muitos casos, abrem caminhos para um movimento excludente, cooperando para que negros/as se sintam pré-julgados/as. A forma como alguns professores abordam temas controversos ou não, pode, de certo modo, restringir o campo de atuação e socialização do conhecimento do/a aluno/a. “Eu tive algumas discussões com alguns professores por conta de posições muito duras” (fala de uma entrevistada, 2017). Essa situação cria uma esfera de interações as quais são determinadas entre um e outro mediante a prática de um currículo, de

um currículo que inspira a prática do poder, de significação, e de atribuição de sentidos (OLIVEIRA, 2017) que, muitas vezes podem descaracterizar as adversidades ao invés de promovê-las. É importante chamar a atenção para o fato de que esses conflitos testemunhados na sala de aula entre professores e essas alunas, quase sempre tem o sujeito homem no topo dessa relação hierarquizada impondo a dominação masculina, a qual se concretiza pelos vieses simbólicos “da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2005, p. 7).

Nessa lógica, ficou patente nos depoimentos das estudantes negras que, quando necessitam participar das discussões, elas precisam guerrear para ter acesso à fala e se fazer ouvir, e quando conseguem a atenção, logo são, inexoravelmente, diminuídas, “cortam-lhe a palavra, orientam, com a maior boa fé [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 74) como se uma colocação considerável não pudesse vir de uma mulher. Essa violência simbólica acaba por orientar atos discriminatórios, ainda que velados, excluindo essas estudantes de suas reivindicações, “reduzindo-as, de algum modo, à sua feminilidade” (BOURDIEU, 2005, p.74).

Por outro lado, algumas práticas, que podem ser mais bem compreendidas como pedagógicas, facilitaram a mobilidade educacional no processo de escolarização de algumas dessas estudantes. Levando-as a criarem mecanismos orientadores no decurso das descobertas de um universo restrito de possibilidades, de superação de contradições e rupturas a serem consolidadas (BOURDIEU, 1996), o qual é gerido sob a vigilância daqueles que comandam a estrutura hierárquica das inter-relações educacionais.

Por fim, gostaríamos de salientar a incontestável existência de lacunas em nosso estudo, afinal ele não é um trabalho conclusivo. Uma das questões que surgiram no percurso da pesquisa, mas que não foi possível desenvolvê-la, sobretudo na sua etapa final, se funda na incerteza de como o currículo instituído dos cursos de licenciaturas estão trabalhando as questões da diferença, sob as perspectivas de gênero, raça, sexualidade, etc., uma vez que as resoluções que direcionam para as licenciaturas orientam para a construção de espaços que possibilitem os debates sobre direitos humanos, relações de gênero, diversidade sexual e étnica.

A construção de uma base nacional curricular comum, nos anos mais recentes, tem sido permeada por visões recrudescidas de perspectivas

conservadoras. À guisa de exemplo, pode-se citar o conjunto de demandas reacionárias desenvolvidas sobre a base de uma educação anti-doutrinária preconizada pelo movimento Escola sem Partido, o qual se intitula “sem partido”. Tais demandas estão direcionadas mais para a exclusão de exigências político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade do que para o que deve compor o currículo (MACEDO, 2017, [on line]). Essas manifestações têm como corolário explícito a retração de direitos, conquistas e perspectivas de grupos minoritários que, parcamente têm alcançado alguns espaços.

Nesse contexto, fica a dúvida de como trabalhar as relações de gênero, as questões raciais, a sexualidade diante da coação das contingências tradicionais conservadoras. Indubitavelmente, são muitas as incertezas que pairam sobre como tratar a questão da representatividade dessas estudantes negras, a questão de suas negritudes frente a um processo de encaminhamento legalizado do currículo sob uma perspectiva acrítica e apolítica na educação.

Destarte, nossas considerações são transitórias, e estão subordinadas a alterações e reconsiderações. Pois o conhecimento científico é uma elaboração perene que precisa ser reestruturado no tempo e no espaço.

Na tela desse estudo, sinto a necessidade de conceituar meus pensamentos; recorro à primeira pessoa do singular, para exteriorizar o meu lugar de fala. Sou homem e branco, incapaz de definir mulher negra, raça, racismo e tantas outras particularidades intrínsecas a esse assunto. Percebo que na universidade, os negros e, especialmente, as mulheres negras possuem pouca representatividade, apesar de que os/as mesmos/as resistem e continuam a adentrar os espaços acadêmicos, se moldando a partir de suas próprias experiências.

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

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercídia Mara Facure. **Política e sociedade no Brasil, (1930-1964)**. São Paulo: Annablume, 2002.

ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra militante**: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=27717@1>. Acesso em: 03 set. 2017.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma; VAZ-REBELO, Piedade. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.

AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.

APPLE, Michael, W.; BALL, Stephen, J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Tradução: Cristina Monteiro; revisão técnica: Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

BARATA, Rita Barradas. et al. Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. **Rev Saúde Pública**; 47(4):647-55, 2013.

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

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

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

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

BOAKARI, Francis Musa. **Afrodescendência**: categoria crítico-construtivista em discussão. Teresina-PI: Roda Griô: GE Afro – Gênero, Educação e Afrodescendência. Reunião do dia 02 de outubro de 2015.

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

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

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

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL (2017). **Edital nº 69, de 12 de julho de 2017**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/TematicaAction.php?acao=abrirVinculos&tematica=3131148&cod_modulo=85&cod_menu=1315>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. (2016). **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas> >. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. (2012). **Lei n. 12.711, de 29 de agosto 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. (2010). **Lei n. 12.288, de 20 de julho 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nºs 7.716, de 5 de fevereiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm >. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. (2004). **Lei 10.639/2003**: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

_____. (1996). **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Programa de Financiamento Estudantil**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>> Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Programa Universidade Para Todos**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>> Acesso em: 13 ago. 2017.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos de Pesquisas**, [S.l.], v. 36, n.127, p. 129-149, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0636127.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n.64, p. 171-187, abr/jun. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000200171&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 02 ago. 2017.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. Vol. 17, nº 49, São Paulo. Set/Dez. 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008>. Acesso em: 16 set. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 3.

CARVALHO, Maria Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./abr. 2012.

COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. In: OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição. **RECIIS – R. Eletr. De Com. Inf. Inov. Saúde**, Rio de Janeiro, 2008.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Gracyelle Silva. **Trajetória de escolarização de jovens negras no ensino médio**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt214332.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Disponível em: < <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>>. Acesso em: 13 set. 2017.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **Mulheres Negras no cotidiano universitário: flores, cores e sentidos plurais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba/UNISO. Sorocaba/SP, 2014. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/Teses_2014/maria_crisostomo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 19, nº 31, jul/dez. 2014.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa** [online], v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DOSSIÊ MULHERES NEGRAS: experiências, vivências e ativismos. **Revista GÊNERO**, Niterói, v. 16, n. 2, 2016.

FERES JUNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 1.

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

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação e desigualdade social: quando as minorias étnicas adentram a Universidade. In: MEIRELLES, Mauro... et al. (Org.). **Ensino de Sociologia: Diversidade, Minorias, intolerância e Discriminação social**. Porto Alegre: Evangraf / LAVIECS, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Positivo, 2004.

FERREIRA, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 127. Ano XI. Dez. 2011.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicol. cienc. prof.** vol. 31 no.2 Brasília, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200013>. Acesso em: 23 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2003.

FUERTE, Digna Castañeda. A diversidade étnico-racial e o sistema de educação cubano (1959-2005): Sucessos e desafios. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 3.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: a identidade deteriorada**. 1ª ed. 10ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2008. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251833/1/Gomes_JanainaDamaceno_M.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa Pelo Direito Constitucional Brasileiro In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005. Cap. 1.

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

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 83-92, 2007.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. Campos - **Revista de Antropologia Social**, v. 12, n. 1 (2011). Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/campos/article/view/28562>>. Acesso em: 14 de jul. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 1.

_____. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, jun/2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>>. Acesso em: 13 set. 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**, n. 34. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____/Ouvidoria. **[e-Ouv - Sistema de Ouvidorias] Manifestação Respondida no Sistema sobre Censo da Educação Superior 2015/INEP.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <Ouvidorias@cgu.gov.br> em 21 de agosto de 2017.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** (2015). Disponível em:< <http://ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>> Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada et al. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.

_____. **Boletim de Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 13, edição especial 2007.** (2007). Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view%20=article&id=5776&Itemid=9> Acesso em: 16 ago. 2017.

JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial:** uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009.

JULIO, Ana Luiza dos Santos. **Negros e negras no ensino superior privado:** um estudo sobre raça e gênero. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica /PUC-RS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4847>>. Acesso em: 01 set. 2017.

KERN, Gustavo da Silva. Questão racial, ações afirmativas e currículo: uma discussão em torno das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 324-344, jan./jun. 2014.

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

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

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEWANDOWSKI, Ricardo. (2012). Voto – **Audiência Pública Constitucionalidade das Cotas**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAc ao Afirmativa>> Acesso em: 23 ago. 2017.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. **GÊNERO**. Niterói, v. 16, nº 1, p. 11-13, 2. Sem. 2015.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos** – CEBRAP, nº 87. São Paulo: Jul. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005> . Acesso em: 12 ago. 2017.

LIMA, Marcus; VALA, Jorge. Racismo e democracia racial no Brasil. In: **Percursos da investigação em psicologia social e organizacional**. Lisboa: Edições Colibri, 2004, pp. 233-253.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVERIA, Marcia Betania de Oliveria (Org.). **Políticas de Currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 39. 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 26, mai/jun/jul/ago, 2004.

LOPES, Robson da Silva. **O movimento negro no Brasil**: lutas e conquistas em prol de uma sociedade equânime. 2014. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/wp-content/uploads/2014/08/Movimento-Negro-Brasileiro-Robson-S.-Lopes.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200507&lng=pt&tlng=pt#fn13>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). **Dissiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** vol.17, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 2.

_____. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005. Cap. 2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2015). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. (2013). **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência**. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. (2007). **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais: Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

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

MIRANDA, Cláudia e PASSOS, Ana Helena. Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais. **Sociedade Brasileira de Sociologia**. GT 16, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/sbs2011_GT16_Claudia_Miranda.pdf> Acesso em: 15 de jul. 2017.

MOREIRA, Núbia Regina. **A presença das compositoras no samba carioca**: um estudo das trajetórias da Teresa Cristina. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) SOL/UNB Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. (cadernos PENESB;5). Niterói: EdUFF, 2000. Disponível em: < <http://www.uff.br/penesb/index.php/publicações>>. Acesso em: 21 set. 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et al. Promessas e limites: o sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, nº 33. Belo Horizonte. 2017.

NOVA, Adeildo Vila; SANTOS, Edjan Alves dos. **Mulheres Negras**: histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira. Duque de Caxias, 2013.

NUNES, Margarete Fagundes. Raça/Etnia e ações afirmativas no Brasil contemporâneo. In: MEIRELLES, Mauro et al. (Org.). **Ensino de Sociologia: Diversidade, Minorias, intolerância e Discriminação social**. Porto Alegre: Evangraf / LAVIECS, 2013.

OLIVEIRA, Ana. A tradição da centralidade do conhecimento nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (Org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVERIA, Anandra Santos Ribeiro de; SILVA, Ivair Ramos. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v.33, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33e153900.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (Org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REICHMANN, Rebecca. Mulher negra brasileira: um retrato. **Revista estudos feministas**, nº 2, v.3, p. 496-505, 1995.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Estudantes cotistas: retratos autobiográficos. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de.; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela (Org.) **Educação e cidadania**. Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasi; v.2. Teresina: EDUFPI, 2016.

ROSA, Maristela da; DALLABRIDA, Noberto. Uma mulher de vanguarda: trajetória social de Eglê Malheiros. **Estudos feministas**, Florianópolis, 22(2): 429-447, maio-agosto/2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 4.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/1109141321.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. **Cad. psicol. soc. trab.** vol. 17, nº 1. São Paulo, jun. 2014.

SALATA, André Ricardo. Quem é Classe Média no Brasil? Um Estudo sobre Identidades de Classe. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 58, no 1, 2015, pp. 111 a 149. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582015000100111&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 out. 2017.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SANTANA, Jorge Luiz. **Rompendo barreiras: Enedina, uma mulher singular**. Curitiba, 2013. Monografia (Bacharelado em História) - Departamento de Memória e Imagem do Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2013.

SANTOS, Hélio. Desenvolvimento e diversidade étnico-racial. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 3.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. In: LOPES, Vânia Penha; NEVES, Paulo Sérgio da Costa (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Sergipe**, n. 24, (2014): jan./jun. Cap. 2. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185/0>>. Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

SCALON, Celi. **Ensaio de estratificação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior**: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, Daiana Severo da. **Gênero, raça e classe**: discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, RS: 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5179>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Francisco Tiago; CARNEIRO, Maria Helena da Silva; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Educação e “raça” (etnia): percepções de educadores dos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara/SP, v.8, nº 4, p.836-855, jul./set. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. Cap. 4.

_____. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: situando nos enquanto mulheres negras. **Cad. CEDES [on line]**. 1998, vol. 19, n. 45, pp. 7-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000200002&script=sci_abstract&tlng=PT>. Acesso em: 14 out. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIO. **Mapa do Ensino Superior 2016**. São Paulo: Semesp, 2016. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

SOUZA, Flavia Fernandes. Escravas do lar: as mulheres negras e o trabalho doméstico na Corte Imperial. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Vol. 7, nº 1. São Paulo, jun/2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/47>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

TRINDADE, Rosilene Cunha da. **Quatro mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei**. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei/UFSJ, São João Del-Rei. 2015. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%0Rosilene%20Cunha%20da%20rindade.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo**: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto – Portugal: Porto Editora, 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis**: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. 2016. p. 100. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICE A



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Currículo e Práticas Educacionais: práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de mulheres negras no Ensino Superior”. Neste estudo pretendemos analisar o impacto das práticas pedagógicas na trajetória escolar das mulheres negras no Ensino Superior.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que as mulheres negras são vitimadas pelo preconceito racial e de gênero, torna-se expressivamente relevante alterar sobre a conjuntura das mesmas no que diz respeito ao acesso à formação superior, uma vez que este nível de ensino ainda é elitizado e pouco exequível pelos indivíduos culturalmente e economicamente vulneráveis. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA mostram que em 2014 a taxa de escolarização das mulheres negras no Ensino Superior era de apenas 14% e renda per Capita de R\$ 724,00. Enquanto que 27,4% das mulheres brancas frequentavam cursos superiores e tinham renda per Capita de R\$ 1.348,30. A taxa de escolarização no Ensino Superior para os homens, segundo o IPEA, é menor que a das mulheres em geral, porém a remuneração para eles ainda é superior ao delas. Assim em 2014, 22,3% dos homens brancos possuíam nível superior e os homens negros somavam apenas 9,6%. Suas remunerações correspondiam respectivamente R\$ 1.387,20 para os homens brancos e R\$ 766,40 para os homens negros. Segundo o IPEA (2011) cerca da metade da população negra é constituída por mulheres. Elas compreendem aproximadamente 41 milhões de pessoas, o que corresponde a 23,4% do total da população brasileira. É notório que as mulheres negras estão em desvantagem em comparação às mulheres e homens brancos em relação à escolarização e rendimentos. Os indicadores educacionais mostram, com nitidez, as desigualdades que mulheres e homens negros sofrem, e que, seguramente, estas desigualdades se reverberarão de modo ainda mais acentuado no mercado de trabalho. A situação para as mulheres negras ainda é bem pior, pois há contra elas a cruel manifestação da dupla discriminação, que as impactam, fazendo com que as mesmas, uma vez vitimadas pelo racismo e sexismo, se deparem com postos de trabalhos inferiorizados, recebendo assim os menores salários, sendo submetidas ainda a relações de trabalhos informais, o que compromete a sua seguridade social, quer no presente, quer no futuro, como também a sua aposentadoria.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Será realizada entrevista compreensiva no intuito de conhecer a trajetória escolar (mediante narrativas) das mulheres negras até o Ensino Superior, com o objetivo de analisar os impactos que as práticas pedagógicas incidem nesta trajetória. Para tanto, as entrevistas serão gravadas com roteiro pré-determinado, e em datas, locais e horários pré-definidos e pré-agendados, levando em consideração a disponibilidade das entrevistadas.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, pois, baseando-se na resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, existe a possibilidade de um desconforto para as colaboradoras desta pesquisa, haja vista que as mesmas podem se sentir constrangidas em relatar algumas situações que, por ventura, poderá atingir a dimensão moral, intelectual, social, cultural ou espiritual da mesma, seja em qualquer etapa do estudo. Desse modo, serão respeitados os participantes do processo investigativo em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são (A pesquisa beneficia a sociedade, a academia, e ao meio científico, trazendo resultados que configuram como instrumentos capazes de apresentar, para além dos resultados inerentes às influências que as práticas pedagógicas imprimem na trajetória escolar das mulheres negras, a carência de pesquisa e o efeito das práticas sobre o desempenho das discentes. Outro benefício logrado com a pesquisa é a possibilidade de descortinar um novo panorama de estudos sobre as mulheres negras, em que se pretende apresentar relatos sobre oportunidades e trajetórias de luta das mesmas, que veem no Ensino Superior a chance de se qualificarem para assumir postos de trabalho dessemelhantes daqueles tidos como menos valorizados).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

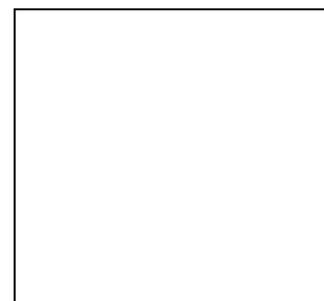
Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do (a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: JOÃO PAULO LOPES DOS SANTOS
ENDEREÇO: RUA FLORES DANTAS, 151 – BAIRRO NOVA CONQUISTA – CÂNDIDO SALES-BA.
FONE: (77) 98802-8605 / E-MAIL: JPUESB@GMAIL.COM*

*CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.ig@gmail.com*

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 Campus de Vitória da Conquista

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS / GUIÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO

Entrevistador: _____ Data: ___/___/_____ Entrevistado: _____ Local: _____ Recursos: _____			
BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E AFERIÇÃO
BLOCO – 1 Legitimação de entrevista.	Explicar a situação e criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO – 2 Histórico familiar.	Obter informações sobre a origem familiar (mobilidade social e educacional).	Falar sobre as experiências de seus pais, a trajetória de vida deles.	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se classifica e classifica sua família quanto à classe social/condição

			financeira? <ul style="list-style-type: none"> • Quantas pessoas possuem nível superior na sua casa? • Seus pais estudaram? Como ocorreu o processo de escolarização deles?
BLOCO – 3 Práticas curriculares.	Adquirir informações sobre os possíveis impactos que as práticas curriculares incidem na trajetória de escolarização.	Conte como você percebe a influência da prática curricular no seu processo de escolarização.	<ul style="list-style-type: none"> • Como as práticas curriculares dos (as) professores (as) impactaram/impactam ou não no seu desempenho escolar? • Seu desempenho escolar é igual, superior ou inferior ao dos demais? • Quais professores melhor trabalham a relação da etnia, da identidade, gênero?
BLOCO – 4 Relação com o curso.	Conseguir informações sobre a relação dos sujeitos da pesquisa com o curso escolhido.	Falar sobre a relação que você tem com o curso e como seu estudo se processa, como também a disponibilidade e condições para o estudo.	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você escolheu este curso? • Como você percebe a sua relação, enquanto aluna, dentro do curso? • Quais os horários que possui para o estudo? • O que te impulsionou a ingressar no Ensino

			<p>Superior?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você ingressou na universidade pelo sistema de cotas?
<p>BLOCO – 5</p> <p>A vida pessoal.</p>	<p>Obter informações sobre as experiências diárias de suas vivências pessoais.</p>	<p>Falar um pouco sobre a própria vida, suas atividades cotidianas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você trabalha? • Tem filhos? • Qual a sua idade? • De onde você é? • Que atividades culturais costuma fazer? • Que tipo de música gosta de ouvir? • Quais as suas opções de lazer?
<p>BLOCO – 6</p> <p>Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista.</p> <p>Agradecimentos.</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.</p>	<p>O que pensa dos objetivos desta mesma investigação, e como vê o contributo que pôde dar à mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 Campus de Vitória da Conquista

INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS / GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistador: _____ Data: ___/___/_____			
Entrevistado: _____ Local: _____			
Recursos: _____			
BLOCO	OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE AFERIÇÃO
BLOCO – 1 Motivação	Lograr informações acerca das razões que motivaram o ingresso no Ensino Superior.	Expor as motivações que aguçaram o desejo de ingressar no Ensino Superior.	- O que te motivou a ingressar no Ensino Superior?
BLOCO – 2 Relação com o curso	Conseguir informações sobre a relação dos sujeitos da pesquisa com o curso escolhido.	Falar sobre a relação que você tem com o curso e como seu estudo se processa, como também a disponibilidade e condições para o estudo.	- Como você se relaciona com o curso e com o espaço acadêmico? Você está engajada em atividades extracurriculares?

<p>BLOCO – 3</p> <p>Práticas curriculares</p>	<p>Adquirir informações sobre os possíveis impactos que as práticas curriculares incidem na trajetória de escolarização.</p>	<p>Conte como você percebe a influência da prática curricular no seu processo de escolarização.</p>	<p>- Que práticas curriculares dos/as professores/as impactaram ou impactam na sua escolarização?</p> <p>- Como as práticas curriculares influenciam no seu desempenho escolar?</p>
<p>BLOCO – 4</p> <p>Dificuldades ao ingressar no Ensino Superior</p>	<p>Obter informações sobre possíveis dificuldades enfrentadas no processo de ingresso na universidade.</p>	<p>Falar sobre as dificuldades/limites inerentes ao ingresso no Ensino Superior.</p>	<p>- Que desafios/barreiras/limites você enfrentou ao ingressar no Ensino Superior? Que mecanismo você fez uso neste processo?</p>
<p>BLOCO – 5</p> <p>Relações Sociais</p>	<p>Obter informações sobre as experiências diárias de suas vivências pessoais.</p>	<p>Falar um pouco sobre a própria vida, suas atividades cotidianas.</p>	<p>- Como é sua vida fora da universidade? Você possui práticas de lazer? Quais?</p>

APÊNDICE D

Levantamento de pesquisas mais recentes relacionadas ao processo de escolarização da mulher negra no Ensino Superior.

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
COSTA, Gracyelle Silva	TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO	37ª Reunião Nacional da Anped/GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais - 2015	Pôster	Jovens Negras. ensino médio. Identidade. Política educacional.
REIS, Maria da Conceição dos; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da	ESTUDANTES COTISTAS: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS"	XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN – Universidade Federal do Piauí/UFPI - 2016	Artigo	–
GOMES, Janaina Damaceno	ELAS SÃO PRETAS: COTIDIANO DE ESTUDANTES NEGRAS NA UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas - 2008	Dissertação	Estudante negra. Ensino Superior. Universidade.
TRINDADE, Rosilene Cunha da	QUATRO MULHERES NEGRAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	SÃO JOÃO DEL-REI - 2015	Dissertação	Sociologia da Educação. Camadas Populares. Mulheres Negras. Ensino Superior.
SANTOS, Carlinda Moreira dos	A MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS	Salvador - 2013	Dissertação	Mulheres negras. Gênero. Raça. Cotas. Universidade.
ALMEIDA, Magali da Silva	MULHER NEGRA MILITANTE: TRAJETÓRIAS DE VIDA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio – 2011	Tese	Mulher negra. Identidade. Racismo. Sexismo. Resistência. Ação afirmativa.

Ana Luiza dos Santos Julio	NEGROS E NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE RAÇA E GÊNERO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS – 2011	Tese	Educação Superior. Raça. Gênero. Desigualdade racial.
CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos	MULHERES NEGRAS NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: FLORES, CORES E SENTIDOS PLURAIS	Sorocaba/SP - 2014	Tese	Mulheres Negras. Educação Superior. Estratégias e Resistência.

OUTRAS PUBLICAÇÕES RELEVANTES PARA O ESTUDO DA MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR				
Revista GÊNERO	DOSSIÊ MULHERES NEGRAS: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E ATIVISMOS	Niterói - 2016	Periódico	–
MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.)	DISSIÊ MULHERES NEGRAS: RETRATO DAS CONDIÇÕES DE VIDA DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL	Brasília - 2013	Dossiê	Mulheres. Discriminação Racial. Negros. Condições de Vida. Brasil.
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA	Brasília - 2011	Revista	Discriminação por Gênero. Discriminação Racial. Desigualdade Social. Indicadores Sociais. Brasil.
BONETTI, Aline de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (Org.)	FACES DA DESIGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA NO BRASIL	Brasília - 2011	Livro	Discriminação por Gênero. Igualdade de Gênero. Discriminação Racial. Desigualdade Social.

APÊNDICE E

Questionário socioeconômico



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
Campus de Vitória da Conquista

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO

Data de Aplicação: ___/___/___

Nome: _____

Curso: _____ Período: _____

1. Idade _____

2. Trabalha? _____

3. Se não trabalha, como se dá sua manutenção financeira?

- A) atividade acadêmica
- B) trabalho formal
- C) trabalho informal
- D) mesada fornecida por membro da família e/ou outro
- E) renda (poupança)

4. Se sim, qual a ocupação exercida?

5. Estado civil _____

6. Se possuir companheiro, o mesmo também pertence à Comunidade Universitária? _____

7. Possui filhos? Quantos?

8. Com quem você mora?

- A) Com os pais
- B) Com o cônjuge
- C) Com familiares
- D) Com amigos
- E) Sozinho
- F) Outro _____

9. Qual a atual situação de moradia de sua família?

- A) Casa própria
- B) Casa alugada
- C) Casa financiada
- D) Casa cedida
- E) Outra. Qual? _____

10. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Universidade?

- A) a pé/ carona
- B) transporte coletivo
- C) veículo motorizado próprio
- D) bicicleta
- E) transporte fretado (van, ônibus)

11. Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:

- A) Branca B) Preta C) Parda D) Amarela E) Indígena

12. De que forma você entrou neste curso?

- A) Vestibular/cotas raciais
- B) SISU/cotas raciais
- C) SISU/proveniente de escola pública
- B) Transferência
- E) Outra. Qual? _____

13. Você utiliza o RU (Restaurante Universitário)?

- A) Diariamente para almoço e jantar
- B) Diariamente para almoço
- C) Diariamente para jantar
- D) Eventualmente
- E) Não utilizo

14. O que você pretende fazer logo após se formar?

- A) Trabalhar
- B) Continuar estudando
- C) Ambos (A,B)
- D) Não tenho a menor ideia

15. Se trabalhar foi a opção acima, imagine-se:

- A) Trabalhando exclusivamente na área em que se graduou
- B) Trabalhando em qualquer área que tiver oportunidade

16. Qual sua principal fonte de informação de acontecimentos atuais?

- A) Jornal escrito B) Telejornal C) Jornal falado (rádio)
- D) Revista E) Internet

17. Assinale, com "X", ATÉ TRÊS os tipos de informações que lhe despertam maior interesse.

- A) Política
- B) Economia/Negócios
- C) Notícias locais
- D) Notícias nacionais
- E) Notícias internacionais

18. Ainda em relação à questão anterior, assinale ATÉ TRÊS tipos de informações que lhe despertam maior interesse.

- A) Cultura e lazer
- B) Esportes
- C) Veículos
- D) Informática
- E) Outro. Qual _____

19. Com que frequência você busca essas informações?

- A) Diariamente B) Semanalmente C) Ocasionalmente D) Nunca

20. Excetuando livros escolares obrigatórios, que tipo de livro você lê?

- (A) Literatura de ficção (romances/contos/poesias/etc.)
- B) Literatura de não ficção (ensaios/biografias/ciência/etc.)
- C) Livro de auto-ajuda
- D) Nenhum

21. Quantos destes livros, aproximadamente, você lê por ano?

- A) Entre 1 e 3
- B) Entre 4 e 6
- C) Entre 7 e 10

- D) Mais que 10
E) Nenhum
22. Você utiliza a biblioteca da Universidade ?
A) Não
B) Raramente
C) Frequentemente, para estudos relacionados ao curso
D) Frequentemente, para atividades de lazer e cultura
E) Frequentemente, para atividades C e D
23. Fala algum idioma:
A) Sim _____
B) Não
24. Qual o membro de sua família que mais contribui na renda familiar?
A) Eu mesmo(a)
B) Cônjuge
C) Pai
D) Mãe
E) Mais de uma ou outra pessoa.
Qual(is)? _____
25. Em que escola você fez o Ensino Médio?
A) Pública
B) Privada
C) Privada com bolsa
26. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?
(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
(D) Ensino Superior
(E) Especialização
(F) Não estudou
(G) Não sei
27. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?
(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
(D) Ensino Superior
(E) Especialização
(F) Não estudou
(G) Não sei
28. Quantas pessoas moram em sua casa?
A) Uma
B) Duas
C) Três
D) Quatro
E) Cinco
F) Mais de cinco
29. Qual é, aproximadamente, a renda familiar mensal?
(A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
(C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
(D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00). (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00). (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00). (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).
(H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).
30. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?
(A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
(B) Na indústria.
(C) Na construção civil.
(D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
(E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
(F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
(G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
(H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
(I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
(J) No lar (sem remuneração).
(K) Não trabalha.
(L) Não sei.
31. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?
(A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
(B) Na indústria.
(C) Na construção civil.
(D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
(E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
(F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
(G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
(H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
(I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
(J) No lar (sem remuneração).
(K) Outro.
(L) Não trabalha.
(M) Não sei.

ANEXO A



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB
Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CONSEPE



RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 37/2008

Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e dá outras providências.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, na forma estabelecida pelo art. 6º da Lei Estadual nº 7.176/97, publicada no D.O.E. de 11 de setembro de 1997, combinado com o art. 8º do Regulamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, aprovado pelo Decreto Estadual nº 7.329/98, publicado no D.O.E. de 08 de maio de 1998,

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UESB, correspondente a 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso e em cada turno, para estudantes que comprovem a procedência de no mínimo 7 (sete) anos de estudos regulares, ou que tenham realizado curso supletivo ou outra modalidade de ensino equivalente, em estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Brasil, compreendendo parte do Ensino Fundamental, a partir do 5º ano, e todo o Ensino Médio, vetado aos portadores de diploma de ensino superior, a serem preenchidas de acordo com os percentuais e critérios abaixo, na seguinte ordem de prioridade:

a) 70% (setenta por cento) destas vagas reservadas serão destinadas aos estudantes que se autodeclararem negros (somatório das categorias pretos e pardos, segundo classificação étnico-racial adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), o que corresponde a 35% do total das vagas regulares;

b) 30,0% (trinta por cento) das vagas reservadas adotarão apenas a procedência de no mínimo 7 (sete) anos de estudos regulares, ou que tenham realizado curso supletivo ou outra modalidade de ensino equivalente, em estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Brasil, compreendendo parte do Ensino Fundamental, a partir do 5º ano, e todo o Ensino Médio, sem qualquer outra condicionalidade ou recorte de composição de qualquer natureza, o que corresponde a 15% do total das vagas regulares.

§ 1º – Em conformidade com o número atual de vagas em cada curso e turno - 40, 30, 25 e 20 - e considerando que, após aplicação do percentual, haverá resultado fracionário, as vagas deverão ser redistribuídas, observando o Quadro constante do Anexo Único desta Resolução.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CONSEPE



RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 37/2008

§ 2º - Caso as vagas reservadas (correspondentes ao percentual de 50%) não sejam preenchidas, deverão ser ocupadas pelos demais candidatos, segundo a ordem geral de classificação no concurso vestibular.

§ 3º - O sistema de reserva de vagas será acionado anualmente em todos os cursos de graduação oferecidos pela UESB

§ 4º - A reserva de vagas também será aplicada nos cursos de graduação que vierem a ser criados durante o prazo de duração do programa de ações afirmativas de acesso.

Art. 2º - Instituir, de forma complementar e cumulativa, a título de quotas adicionais, uma vaga para cada curso de graduação da UESB e em cada turno, para cada um dos seguintes segmentos sociais: indígena, quilombolas e pessoas com necessidade educativas especiais, mediante a apresentação de laudos antropológicos ou certidão de registro fornecidos pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Fundação Cultural Palmares; e laudos médicos que atestem a existência de suas necessidades educativas especiais, respectivamente.

§ 1º - A expressão “complementar e cumulativa” contida no Art. 2º, caput, deve ser interpretada de forma a contemplar tão somente a criação de uma vaga adicional por segmento beneficiário, por ingresso via processo seletivo do vestibular, nos termos e condições disciplinados por esta Resolução.

§ 2º - Caso as vagas criadas no sistema de quotas adicionais não sejam preenchidas, não poderão ser ocupadas pelos demais candidatos inscritos para o concurso vestibular, pois não são consideradas no cômputo de vagas regulares.

§ 3º - As quotas de vagas adicionais também serão aplicadas nos cursos de graduação que vierem a ser criados durante o prazo de duração do programa de ações afirmativas de acesso.

Art. 3º - Os candidatos que optarem pelo ingresso pelo critério de reserva de vagas ou quotas adicionais deverão apresentar, no ato da matrícula, documentação comprobatória das exigências para ocupação das vagas, emitida por instâncias competentes, sob pena de serem desclassificados.

§ 1º - A classificação quanto à procedência (escola pública e privada) e etnia decorrerá das autodeclarações feitas de forma irrevogável pelos candidatos nos formulários de inscrição do Concurso Vestibular.

§ 2º - Os candidatos que não declararem expressamente sua etnia e a natureza pública da escola de origem serão considerados como não concorrentes às vagas reservadas e às quotas adicionais.

ESTRADA DO BEM QUERER, KM 04 - TELEFONE PABX (077) 3424-8800 - CAIXA POSTAL 95 - FAX (077) 3422-2352 - CEP 45100-000 - VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
 RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, 81Nº - JEQUIEZINHO - TELEFAX (073) 3525-8125 - CEP 45200-000 - JEQUIÊ - BAHIA
 PÇA. DA PRIMAVERA, 40 - PRIMAVERA - TELEFAX (073) 3281-1720 - CEP 45700-000 - ITAPETINGA - BAHIA



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CONSEPE



RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 37/2008

§ 3º - O enquadramento como pertencente à população negra (preto e pardo) dar-se-á pelo preenchimento pelos candidatos de um termo padrão de autodeclaração de sua identidade étnico-racial fornecido pela UESB.

§ 4º - Os candidatos selecionados para ocupar as quotas de vagas adicionais terão que comprovar, por ocasião da matrícula, a condição declarada de índio reconhecida pela FUNAI ou morador das comunidades remanescentes de quilombos, registradas na Fundação Cultural Palmares, ou a situação de portador de necessidades educativas especiais atestada em laudo médico correspondente, perdendo o direito à vaga se não o fizerem.

§ 5º - Os candidatos selecionados, em relação aos quais se constate terem prestado, no ato da matrícula, informações não condizentes com a realidade, quando da inscrição no concurso vestibular, perderão o direito à vaga e terão as suas matrículas canceladas, sem prejuízo da representação judicial cabível.

Art. 4º - Os candidatos optantes por concorrer às vagas destinadas às reservas estabelecidas no art. 1º ou às quotas adicionais estabelecidas no art. 2º submeter-se-ão às normas gerais e comuns do concurso vestibular, sendo os candidatos divididos em 02 (dois) blocos: os dos optantes e o dos não-optantes por concorrer às vagas destinadas às reservas ou as quotas adicionais.

Parágrafo único – Aos candidatos que pretenderem concorrer no sistema de reserva de vagas ou quotas adicionais, só será permitido fazê-lo em apenas uma das opções previstas nesta resolução, ainda que preencham os requisitos para inscrever-se em mais de uma.

Art. 5º - Os candidatos optantes, como os não-optantes, inscritos no concurso vestibular, concorrerão em igualdade de condições pertinentes aos 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas em todos os cursos de graduação da UESB, em conformidade com esta Resolução.

Art. 6º - Este Programa de acesso será implementado por um prazo de 15 (quinze) anos, com acompanhamento anual contínuo, pelo Comitê Gestor criado por esta Resolução, e avaliações periódicas, a cada 5 (cinco) anos, pelo CONSEPE, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 7º - Fica criado o Comitê Gestor para implantação, acompanhamento e avaliação anual do Programa de Ações Afirmativas, dentro do organograma da Reitoria da UESB, com a seguinte composição: três representantes da administração, a serem indicados pela Reitoria; três representantes da categoria docente, sendo um de cada campus; três representantes da categoria discente, regularmente matriculados em um dos Cursos de Graduação da UESB, sendo um de cada campus; um representante da categoria dos servidores técnico-administrativos; e um representante dos movimentos e organizações sociais que representarem os segmentos



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CONSEPE



RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 37/2008

sociais beneficiários; a serem escolhidos em fóruns próprios especificados oportunamente, os quais serão nomeados por ato do Reitor.

§ 1º – O Comitê Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UESB será instalado imediatamente, após a publicação no Diário Oficial desta Resolução, sendo eleito o seu coordenador dentre os seus membros que forem servidores efetivos da UESB, nos termos e condições regulamentados em seu regimento interno.

§ 2º Fica vedado a percepção de remuneração adicional a qualquer título aos membros integrantes do Comitê Gestor, sendo, porém, esta representação computada na carga horária registrada no PIT e RIT dos docentes; integralizada na jornada dos servidores técnico-administrativos; e certificada como atividade extracurricular dos discentes.

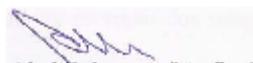
Art. 8º - Será concedida isenção da taxa de inscrição no concurso vestibular para todos os cursos de graduação oferecidos pela UESB, distribuídos em todos os seus campi, até o limite de 5% (cinco por cento) do total de inscritos pagantes no ano anterior, desde que os candidatos solicitantes atendam a pelo menos um dos requisitos abaixo, na seguinte ordem de prioridade:

- a) optantes pelo sistema de reserva vagas ou quotas adicionais, nos termos e condições desta Resolução;
- b) oriundos de cursos pré-vestibulares comunitários e populares, que comprovem ter cursado ou estar cursando o Ensino Médio, por meio de exames supletivos ou cursos equivalentes;
- c) oriundos da Rede Pública de Ensino do Brasil não-optantes pelo sistema de reserva vagas ou quotas adicionais.

Art. 9º- Será concedida redução da taxa de inscrição no concurso vestibular para todos os cursos de graduação oferecidos pela UESB, distribuídos em todos os seus campi, até o limite de 5% (cinco por cento) do total dos inscritos pagantes no ano anterior, desde que os candidatos solicitantes atendam a pelo menos um dos requisitos relacionados nas alíneas “a”, “b” e “c” do artigo 8º desta Resolução, a ser normatizada pelo CONSEPE.

Art. 10 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Vitória da Conquista, Sala de Reuniões do CONSEPE, em 14 de julho de 2008.


 Abel Rebouças São José
 Presidente do CONSEPE



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Credenciada pelo Decreto Estadual nº 7.344, de 27.05.1998
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CONSEPE



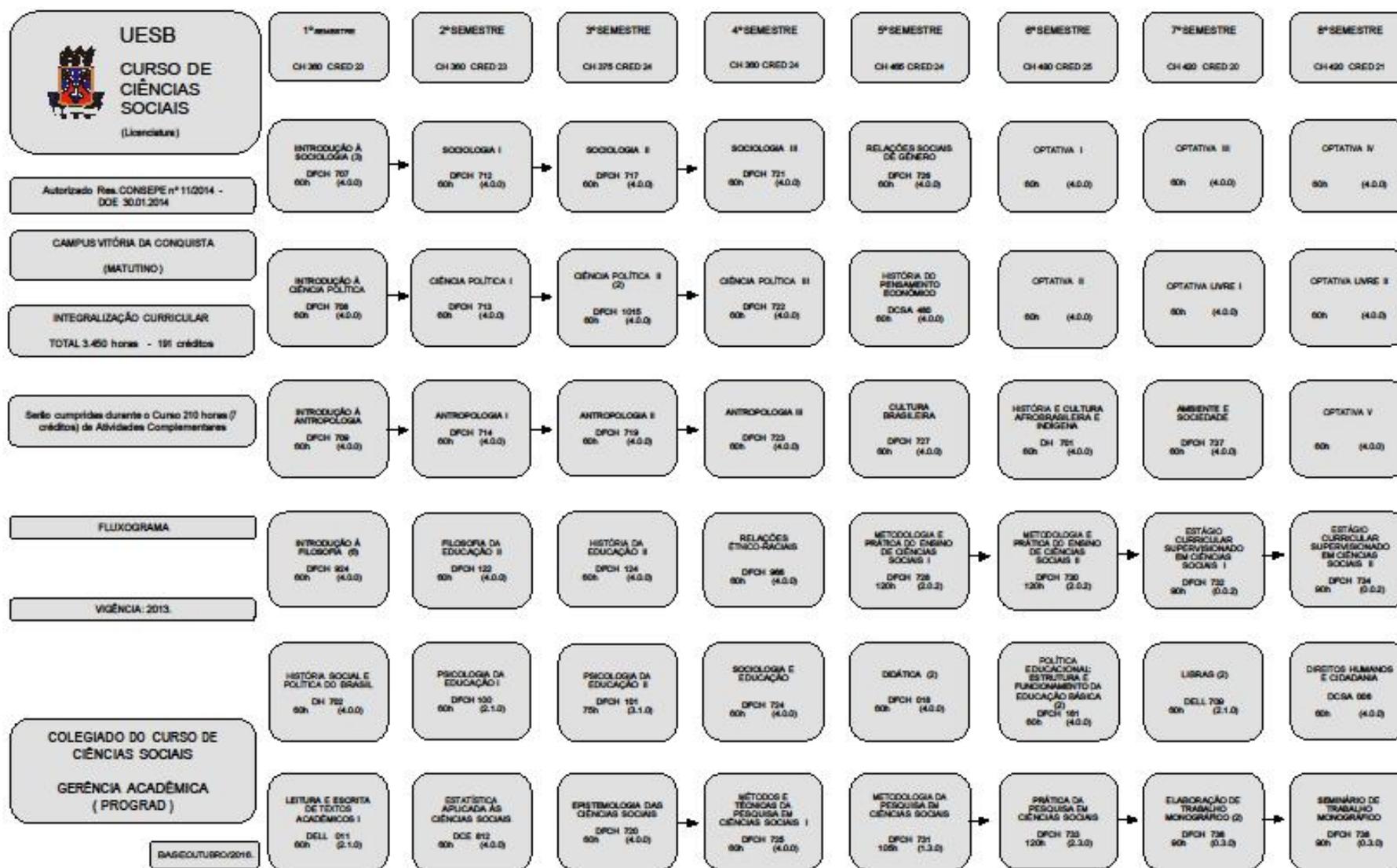
RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 37/2008

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 37/2008

TOTAL DE VAGAS SEM AS QUOTAS ADICIONAIS	VAGAS PARA CANDIDATOS NÃO OPTANTES	QTE. DE VAGAS RESERVADAS PARA ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA		QUOTAS ADICIONAIS PARA ÍNDIGENAS	QUOTAS ADICIONAIS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS	QUOTAS ADICIONAIS PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS
		VAGAS PARA NEGROS (PRETOS E PARDOS)	VAGAS PARA AS DEMAIS CATEGORIAS			
40	20	14	06	01	01	01
30	15	10	05	01	01	01
25	13	08	04	01	01	01
20	10	07	03	01	01	01

ANEXO B

Fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais



OPTATIVAS POR ÁREA 300 h - 18 unidades									CIÊNCIAS SOCIAIS	
ANTROPOLOGIA			CIÊNCIA POLÍTICA			SOCIOLOGIA			OPTATIVAS LIVRES 120 h - 08 créditos	
ANÁLISE DE SITUAIS DFCH 736 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA DA RELIGIÃO DFCH 741 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA V DFCH 740 60h (4,0,0)	ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DFCH 736 60h (4,0,0)	CIÊNCIA POLÍTICA V DFCH 737 60h (4,0,0)	CULTURA POLÍTICA NO BRASIL DFCH 738 60h (4,0,0)	DEMOGRAFIA DFCH 775 60h (4,0,0)	ENVELHECIMENTO, TOTALIDADES E ESPECIFICIDADES DFCH 777 60h (4,0,0)	FAMÍLIA, CULTURA E SOCIEDADE DFCH 778 60h (4,0,0)	ANÁLISE DO DISCURSO DELL 401 30h (2,0,0)	COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE DFCH 399 60h (4,0,0)
ANTROPOLOGIA DA SAÚDE DFCH 742 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA DAS SOCIEDADES CAMPONESAS DFCH 743 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA DAS SOCIEDADES COMPLEXAS DFCH 744 60h (4,0,0)	ECOLOGIA POLÍTICA DFCH 759 60h (4,0,0)	ESTADO E DEMOCRACIA NA AMÉRICA LATINA DFCH 760 60h (4,0,0)	PARTIDO POLÍTICO E SISTEMA ELEITORAL NO BRASIL DFCH 762 60h (4,0,0)	PLANEJAMENTO SOCIAL DFCH 779 60h (4,0,0)	RELAÇÕES DE GÊNERO E VIOLENCIA DFCH 780 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA V DFCH 779 60h (4,0,0)	DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DOSA 187 60h (4,0,0)	ECONOMIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA DOSA 189 60h (4,0,0)
ANTROPOLOGIA DAS SOCIEDADES INDÍGENAS DFCH 745 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA DO NEGRO NO BRASIL DFCH 746 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA E MAGEM DFCH 747 60h (2,1,0)	POLÍTICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA DFCH 763 60h (4,0,0)	POLÍTICA E LITERATURA DFCH 764 60h (4,0,0)	POLÍTICA E PLANEJAMENTO ECONÔMICO DOSA 172 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA DA CULTURA CONTEMPORÂNEA DFCH 781 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DFCH 782 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO DFCH 783 60h (4,0,0)	ECONOMIA REGIONAL E URBANA DOSA 330 60h (4,0,0)	ESTADO MODERNO E CAPITALISMO DH 081 60h (4,0,0)
ANTROPOLOGIA ECOLÓGICA DFCH 748 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA ECONÔMICA DFCH 749 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA POLÍTICA DFCH 750 60h (4,0,0)	POLÍTICA E SOCIEDADE NO BRASIL DFCH 765 60h (4,0,0)	POLÍTICA INTERNACIONAL I DFCH 766 60h (4,0,0)	POLÍTICA INTERNACIONAL II DFCH 767 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DFCH 402 60h (2,1,0)	SOCIOLOGIA DO TRABALHO DFCH 784 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA E MAL-ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE DE DFCH 785 60h (4,0,0)	GEOGRAFIA ECONÔMICA (4) DG (nov) 60h (4,0,0)	HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA DFCH 144 60h (4,0,0)
ANTROPOLOGIA SIMBÓLICA DFCH 751 60h (4,0,0)	ANTROPOLOGIA URBANA DFCH 752 60h (4,0,0)	CULTURA BRASILEIRA II DFCH 401 60h (2,1,0)	POLÍTICA, TRABALHO E AÇÕES COLETIVAS DFCH 768 60h (4,0,0)	POLÍTICAS PÚBLICAS DFCH 769 60h (2,1,0)	POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL DFCH 770 60h (4,0,0)	SOCIOLOGIA RURAL DFCH 110 60h (2,1,0)	SOCIOLOGIA URBANA DFCH 403 60h (2,1,0)	TÓPICOS DE SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA I DFCH 786 60h (4,0,0)	INTRODUÇÃO À ECONOMIA DOSA 001 60h (4,0,0)	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM DFCH 024 60h (4,0,0)
RELAÇÕES INTERÉTNICAS DFCH 753 60h (4,0,0)	SISTEMAS DE PARENTESCO DFCH 754 60h (4,0,0)	TÓPICOS EM ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO DFCH 755 60h (4,0,0)	TEORIA POLÍTICA DE KARL MARX DFCH 771 60h (4,0,0)	TEORIA POLÍTICA DE MAX WEBER DFCH 772 60h (4,0,0)	TÓPICOS EM CIÊNCIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO DFCH 774 60h (4,0,0)	TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA I DFCH 787 60h (2,1,0)	TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA VI DFCH 788 60h (2,1,0)	TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA VII DFCH 789 60h (4,0,0)	SEMÍOTICA DFCH 336 60h (4,0,0)	TEORIAS DA COMUNICAÇÃO DFCH 146 60h (4,0,0)
TÓPICOS ESPECIAIS DE ANTROPOLOGIA CONTEMPORÂNEA DFCH 057 60h (2,1,0)	TÓPICOS ESPECIAIS DE ARQUEOLOGIA E PRÉ-HISTÓRIA BRASILEIRA DFCH 054 60h (2,1,0)		TÓPICOS ESPECIAIS DE CIÊNCIA POLÍTICA I DFCH 773 60h (4,0,0)			TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA VIII DFCH 790 60h (4,0,0)	TÓPICOS EM SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO DFCH 791 60h (4,0,0)		TÓPICOS EM PSICOLOGIA SOCIAL DFCH 053 60h (4,0,0)	VIOLENCIA NA ESCOLA DFCH 780 60h (4,0,0)

