



**LETÍCIA SILVA FERREIRA**

**NOVAS POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR O  
DESENVOLVIMENTO (IN)SUSTENTÁVEL: ACESSO E  
PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS EM CURSOS DE  
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
(UFLA)**

**LAVRAS - MG  
2019**

**LETÍCIA SILVA FERREIRA**

**NOVAS POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR O DESENVOLVIMENTO  
(IN)SUSTENTÁVEL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS EM  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, área de concentração em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha  
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados  
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ferreira, Letícia Silva.

Novas possibilidades para se pensar o desenvolvimento  
(in)sustentável : acesso e permanência de mulheres negras em  
cursos de graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) /  
Letícia Silva Ferreira. - 2019.

124 p.

Orientador(a): Vera Simone Schaefer Kalsing.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Desenvolvimento sustentável. 2. Gênero. 3. Raça. I.  
Kalsing, Vera Simone Schaefer. II. Título.

**LETÍCIA SILVA FERREIRA**

**NOVAS POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR O DESENVOLVIMENTO  
(IN)SUSTENTÁVEL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS EM  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)**

**NEW POSSIBILITIES TO THINK SUSTAINABLE DEVELOPMENT (IN): ACCESS  
AND PERMANENCE OF BLACK WOMEN IN GRADUATION COURSES OF THE  
FEDERAL UNIVERSITY OF LAVRAS (UFLA)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, área de concentração em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de junho de 2019.

Dra. Wânia Rezende Silva                      UEM

Dr. Luiz Fernando de Oliveira              CEFET

Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2019**

*A Deus, Aquele sem o qual nada é possível.*

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Antecipadamente, peço desculpas se deixo de prestar uma homenagem a alguém, por vezes, não há palavras para expressar com exatidão sentimentos que somente o coração sabe sentir!

À professora Vera Simone Schaefer Kalsing que, com sua especial atenção e comprometimento, demonstrou a importância da partilha, orientando-me na realização deste sonho.

Ao amigo Luiz Fernando de Oliveira por acreditar e apoiar meus projetos quando nem sonhava alcançar voos tão altos.

Às companheiras de jornada integrantes do Nedi pelo incentivo e apoio incondicional.

À Universidade Federal de Lavras pela oportunidade, especialmente, ao professor Ronei Ximenes Martins pelo apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão por tornar possível a ampliação do debate em torno das questões de gênero e raça.

Às professoras e aos professores do PPGDE por ampliarem horizontes e partilharem seus conhecimentos.

À professora Wânia Rezende Silva que tão prontamente se dispôs a colaborar com seus conhecimentos nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Sabrina Soares da Silva que se prontificou a participar como suplente das duas bancas.

Às amigas e aos amigos companheiras/os do mestrado, pessoas que levarei para sempre em meu coração.

Às integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Raça por compartilharem seus conhecimentos e ensinarem que juntas somos mais fortes.

Às professoras e aos professores do Departamento de Educação por acreditarem em meu sonho e votarem em favor de meu afastamento para os estudos.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFLA pela liberação da pesquisa.

À professora Izabela Oliveira do Departamento de Estatística que tão prontamente se dispôs a ajudar na seleção da amostra.

Às funcionárias e aos funcionários de todos os departamentos e repartições da universidade que, de alguma forma, colaboraram para que este sonho se concretizasse.

Às mulheres negras que colaboraram com o questionário e com as entrevistas.

À minha família, mãe, pai e irmãos pela compreensão em momentos de ausências e renúncias.

Ao meu companheiro Kico por não me deixar desistir em momentos de exaustão e por acreditar em meu potencial.

À minha linda e querida filha Emilly que me fez sentir viva e feliz.

À minha linda Emanuely que chegou ao meio da jornada, para me fazer compreender que, para além de títulos acadêmicos, o bom da vida é viver.

Meus sinceros agradecimentos!

*Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar.*

*Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado!*

*Nilma Lino Gomes*



## RESUMO

O desenvolvimento sustentável, quando compreendido apenas sob a égide da conservação do meio ambiente e da economia dos recursos naturais, deixa de contemplar questões sociais importantes, como relações de equidade, igualdade de oportunidades e garantias mínimas de acesso à moradia, trabalho, saúde, educação e saneamento básico, necessidades inerentes a todos os seres humanos. Refletindo sobre a importância de uma sustentabilidade que se volte também para as questões sociais, busco elucidar como o desenvolvimento, ao contrário do que se concebe, constrói-se não apenas por meio do crescimento econômico, antes, porém, mediante um prisma social e participativo, gerando relações de equidade e igualdade de oportunidades para todas/os. Considerando, especificamente, a Universidade Federal de Lavras (UFLA), o objetivo principal desta pesquisa é evidenciar, pela análise de dados quantitativos e qualitativos referentes ao acesso e à permanência de mulheres negras e pobres, no âmbito de cursos superiores da universidade, em quais cursos tais mulheres se encontram em maior/menor representação, apresentando os processos, estratégias e dificuldades enfrentadas por essas mulheres, para acessar e permanecer na universidade, demonstrando, ainda, quais os caminhos e com quais variáveis tais mulheres operam em favor da obtenção de títulos acadêmicos. Como metodologia de pesquisa, fez-se uma análise exploratória junto aos dados fornecidos pela PRG (Pró-Reitoria de Graduação) da UFLA, a fim de localizar em quais cursos tais mulheres se encontram, em seguida, após a seleção de uma amostra por acessibilidade, realizou-se um estudo de caso com entrevistas estruturadas e um questionário *on-line*. Os dados obtidos foram examinados, por meio de uma análise compreensiva, à luz dos referenciais teóricos adotados. Observou-se que a maioria das mulheres negras colaboradoras da pesquisa lidam com privações de diversas ordens, o que as impede de acessar e permanecer nos cursos tidos como mais prestigiosos no âmbito da universidade. Estão, em sua maioria, em cursos menos concorridos ou de menor prestígio, em função de não possuírem uma formação básica capaz de lhes garantir o acesso aos cursos mais valorizados socialmente. Suas permanências são igualmente comprometidas, pois lidam com dificuldades financeiras, além de precisarem conciliar estudos, trabalho remunerado e, em alguns casos, educação dos filhos e afazeres domésticos. Evidenciou-se que, por meio de uma discriminação indireta, as mulheres negras são levadas a ocupar cargos de menor prestígio social, demonstrando a existência da interseccionalidade existente entre as questões de gênero e raça, contribuindo para que as mulheres negras estejam entre os estratos mais empobrecidos de nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Raça. Gênero. Mulheres Negras. Cursos Superiores.

## ABSTRACT

The sustainable development, when understood only under the aegis of the environment conservation and of natural resources economy, fails to address important social issues, such as equity relations, equal opportunities and minimum guarantees of access to housing, work, health, education and basic sanitation, inherent needs of all human beings. Reflecting on the importance of a sustainability that is also turned to social issues, it was sought to elucidate how development, contrary to what is conceived, is built not only through economic growth, but rather through a social prism and participatory, generating relationships of equity and equal opportunities for all. Considering, specifically, the Federal University of Lavras (UFLA), the main objective of this research is to show, through the analysis of quantitative and qualitative data regarding the access and permanence of black and poor women, in the scope of graduation courses, in which courses such women are in a greater / lesser representation, presenting the processes, strategies and difficulties faced by these women, to access and remain in the university, showing also the ways and with which variables such women operate in favor of obtaining academics titles. As a research methodology, an exploratory analysis was carried out with the data provided by PRG (Pro-Rector of Graduation) of UFLA, in order to locate in which courses such women are then, after selection of a sampling by convenience a study case was conducted with structured interviews and an online questionnaire. The data obtained were examined by means of a comprehensive analysis in the light of the theoretical references adopted. It was observed that the majority of the black women collaborating in the research deal with deprivations of various orders, which stops them from accessing and staying in the most prestigious courses within the university. They are mostly in less crowded or less prestigious courses, due to the lack of basic education that can guarantee their access to the most socially valued courses. Their permanencies are equally compromised, since they deal with financial difficulties, besides having to reconcile studies, work and, in some cases, the education of their children and domestic tasks. It has been shown that, through indirect discrimination, black women are led to occupy positions of lesser social prestige, demonstrating the existence of the intersectionality between gender and breed, contributing to black women being among the most depleted social stratum of our society.

**Keywords:** Sustainability. Breed. Genre. Black Women. Graduation Courses.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de homens matriculados em cursos das ciências agrárias na UFLA entre os anos de 2013 e 2017. ....	23
Tabela 2 -	Número de mulheres matriculadas em cursos das ciências agrárias na UFLA entre os anos de 2013 e 2017. ....	23
Tabela 3 -	Tamanho da população e da amostra de mulheres cotistas que se autodeclararam PPIs matriculadas nos cursos de graduação presencial da UFLA no ano de 2017. ....	27
Tabela 4 -	Situação socioeconômica da estudante e da família. ....	68
Tabela 5 -	Modalidade de estudo na educação básica. ....	73
Tabela 6 -	Idade de ingresso no ensino superior. ....	80
Tabela 7 -	Os cursos das estudantes, modalidades de oferta e áreas do conhecimento. ....	82
Tabela 8 -	Tipo de residência e companhia. ....	89
Tabela 9 -	Carga horária de trabalho remunerado. ....	90

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Áreas de concentração dos cursos de graduação das estudantes autodeclaradas Pretas, Pardas ou Indígenas, matriculadas nos cursos de graduação da UFLA, no ano de 2017 em números reais. ....	81
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CRA	Coefficiente de Rendimento Acadêmico
DES	Departamento de Estatística
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPGR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Raça
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PETI	Programa de Educação Tutorial Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGDE	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão
PPI	Preto, Pardo ou Indígena
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFF	Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

	<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
	<b>CAPÍTULO 2</b> .....	22
<b>1</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	22
<b>1.1</b>	<b>O campo empírico</b> .....	22
<b>1.2</b>	<b>As escolhas do ponto de vista metodológico</b> .....	24
<b>1.3</b>	<b>A seleção da amostra – 1º momento</b> .....	25
<b>1.4</b>	<b>A seleção da amostra – 2º momento</b> .....	28
<b>1.5</b>	<b>As ferramentas de coleta de dados e a perspectiva da análise</b> .....	29
	<b>CAPÍTULO 3</b> .....	32
<b>1</b>	<b>MULHERES NEGRAS: EDUCAÇÃO, PRECARIIDADE OCUPACIONAL E PROFISSÕES</b> .....	32
<b>1.1</b>	<b>Breve histórico sobre a escolarização das/os negras/os a partir do século XIX</b> ...	32
<b>1.2</b>	<b>Precariedade ocupacional entre as mulheres negras</b> .....	37
<b>1.3</b>	<b>Profissões “escolhidas” por mulheres negras e as dificuldades na busca por títulos acadêmicos</b> .....	41
	<b>CAPÍTULO 4</b> .....	45
<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	45
<b>1.1</b>	<b>Gênero: uma identidade e um conceito</b> .....	45
<b>1.2</b>	<b>As assimetrias de gênero e as relações de trabalho no Brasil</b> .....	49
<b>1.3</b>	<b>Raça no contexto brasileiro</b> .....	51
<b>1.4</b>	<b>Desenvolvimento Econômico versus Desenvolvimento Sustentável</b> .....	56
<b>1.5</b>	<b>Interseccionalidade entre questões de gênero e de raça, e a (in)sustentabilidade no Brasil</b> .....	60
	<b>CAPÍTULO 5</b> .....	66
<b>1</b>	<b>MULHERES NEGRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFLA</b> .....	66
<b>1.1</b>	<b>Condições de acesso</b> .....	68
<b>1.1.1</b>	<b>Dados socioeconômicos</b> .....	68
<b>1.1.2</b>	<b>Educação Básica</b> .....	71
<b>1.1.3</b>	<b>Cor/raça</b> .....	73
<b>1.1.4</b>	<b>Opção pelo uso de cotas raciais</b> .....	74
<b>1.1.5</b>	<b>Idade de ingresso no ensino superior, os cursos, as modalidades de oferta e as áreas do conhecimento</b> .....	80
<b>1.1.6</b>	<b>Escolarização de pessoas do grupo familiar</b> .....	84
<b>1.1.7</b>	<b>Motivação para o ingresso e expectativas quanto à formação em nível superior</b>	85
<b>2.2</b>	<b>Condições de permanência</b> .....	87
<b>2.2.1</b>	<b>Ajuda financeira da família para estar na universidade, tipo de residência e companhia</b> .....	87
<b>2.2.2</b>	<b>Trabalho concomitante com os estudos, bolsas acadêmicas, auxílios estatais, tempo para estudos extraclasse e desempenho acadêmico</b> .....	89
<b>2.2.3</b>	<b>Mudança de curso e dificuldades para permanecer</b> .....	93
	<b>CAPÍTULO 6</b> .....	99
<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INICIAR O DIÁLOGO</b> .....	99
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
	<b>APÊNDICES</b> .....	110

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

O primeiro momento que instigou as reflexões que faço, em torno das temáticas presentes nesta pesquisa, refere-se à realização do trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia (FERREIRA, 2011).

A pesquisa acima mencionada teve por objetivo localizar mulheres negras provenientes de camadas populares, em profissões socialmente proeminentes ou marcadas por representações masculinas, pois uma das hipóteses que subsidiava a realização das análises consistia na consideração de que existem poucas mulheres negras, provenientes de camadas populares com nível superior de ensino, atuando em profissões de maior prestígio social.

Com a conclusão do trabalho, observei que as trajetórias de mulheres negras oriundas de camadas populares, que apresentam nível superior de ensino e que atuam em carreiras socialmente proeminentes, representam exceções aos reflexos de uma sociedade assentada em uma herança patriarcal e escravista e que há fatores que incidem de forma intensificada sobre aquelas, fazendo com que suas trajetórias sejam construídas, por meio da superação do triplo jugo de discriminação social a que estão submetidas: mulheres, negras e pobres.

Mais recentemente, como discente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão (PPGDE), pude conhecer alguns autores como Amartya Sen (2000), Fritjof Capra (2005), José Eli da Veiga (2005) e Juan Diaz Bordenave (1994) que apresentam importantes reflexões acerca do que seria o desenvolvimento sustentável. Tal desenvolvimento reivindica também participação em sociedade, liberdade de escolhas e equidade nas relações sociais e econômicas. Nessa perspectiva, o equilíbrio ambiental está diretamente relacionado ao equilíbrio social e econômico, e o desenvolvimento não pode ser utilizado como desculpa para a promoção da liberdade de uns grupos e da opressão de outros. Para Sen (2000), liberdade consiste na eliminação de tudo o que limita as escolhas e as oportunidades das pessoas. A industrialização, o progresso tecnológico ou a modernização social devem contribuir para a expansão da liberdade humana.

Isto posto, diante dos estudos e pesquisas realizadas até o momento, considero que as mulheres negras brasileiras têm sido levadas a ocupar cargos de menor prestígio social em relação aos homens e chegam a receber salários menores, mesmo quando no exercício de uma função similar à daqueles (GUIMARÃES, 2002; TEIXEIRA; CARRIERI, 2013). De acordo com as considerações de Hildete Pereira de Melo (2005), essas mulheres também estão entre

as pessoas mais pobres do país, desprovidas não só de renda, mas também de boa parte das necessidades básicas às suas sobrevivências.

Os fatores antes elencados nem sempre são observáveis, por meio de uma discriminação direta e de fácil identificação, manifestam-se de modo velado, evidenciando a existência de uma discriminação indireta. Segundo Nilma Lino Gomes (2005), esse tipo de discriminação pode ser observada, quando determinado grupo racial apresenta déficits em indicadores socioeconômicos, em relação aos demais sujeitos sociais. A autora exemplifica essa discriminação considerando, por exemplo, o “pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse nível de ensino” (GOMES, 2005, p. 56).

Considerando que as mulheres negras se encontram entre os mais pobres, em função de sua baixa escolarização ou em função de sua sub-representação em profissões de maior prestígio social, busquei compreender inicialmente como se deu o processo de escolarização dessa parcela da população, desde os seus primórdios, quando ocorre a abolição formal da escravidão<sup>1</sup>.

De acordo com Cynthia Greive Veiga (2008), Daniela Cristina Lopes de Abreu (2011) e Marcus Vinícius Fonseca (2007), existe uma grande dificuldade em localizar historicamente uma educação para os negros no país. Na concepção das autoras e do autor, a equivocada associação do negro a escravos e a compreensão da condição dos afrodescendentes, no país, por meio de uma análise pautada em relações de trabalho, dificultam a localização das especificidades que circundam esse contingente da população, fato que também ocorre com a história da educação desses sujeitos.

As autoras e o autor são unânimes em afirmar que a escola elementar do final do século XIX e início do século XX foi criada também para os negros, no entanto havia uma maior representação de brancos nesses espaços, demonstrando, dessa forma, que também nesse aspecto a população afrodescendente foi prejudicada.

Nas considerações das autoras e do autor, os processos educacionais, aos quais alguns poucos negros tiveram acesso, não foram pautados em suas especificidades, promovendo a ideológica compreensão da superioridade dos ideais burgueses e o exemplo civilizatório de ser branco.

---

<sup>1</sup> Nomeio a abolição da escravidão ocorrida, no Brasil, em 1888 de “abolição formal da escravidão”. Tal posicionamento se dá em função de compreender que o ato imposto pela força da lei não deu condições ao ex-sujeito do trabalho escravo de gerir sua vida livremente. Desprovidas/os das condições necessárias, para que pudessem ser inseridas/os no mercado de trabalho assalariado, as/os negras/os ficaram na maioria dos casos sujeitas/os aos seus antigos senhores ou largadas/os à própria sorte. A esse respeito, ler *A integração do negro na sociedade de classes* de Florestan Fernandes (2008).



É somente por meio dos movimentos sociais que surgiram no país, a partir da segunda metade do século XX, que os negros passaram a ter reconhecidas suas necessidades educacionais em face de suas condições socioeconômicas (ABREU, 2011; FONSECA, 2007; VEIGA, 2008).

No que diz respeito à educação formal das mulheres negras, observa-se que esteve diretamente relacionada ao que se propunha para as demais mulheres da época. Segundo Guacira Lopes Louro (1997) e Norma Telles (1997), o ensino destinado às mulheres não poderia subverter suas funções primordiais: a de serem mães e donas de casa.

Trazendo as discussões para as relações de trabalho, ao se considerar os contextos culturais, econômicos, históricos e sociais, nos quais a sociedade brasileira se assenta, observa-se uma precariedade ocupacional relacionada à inserção da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro em relação aos demais sujeitos sociais (GUIMARÃES, 2002; LIMA, 1995; MELO, 2005; PAIXAO; GOMES, 2008; PRONI; GOMES, 2015; QUADROS, 2004; SOARES, 2000).

Comumente vinculadas a ocupações precárias, a maioria das mulheres negras brasileiras são mal remuneradas e estão representadas, em maior quantidade, em serviços de pouco prestígio social como, por exemplo, no serviço doméstico. Inseridas nas indústrias ou empresas, seus salários chegam a representar menos da metade do salário de um homem branco (GUIMARÃES, 2002; PAIXAO; GOMES, 2008; QUADROS, 2004). Quando conseguem transpor as barreiras impostas por suas condições de gênero e raça e acessam os níveis superiores de ensino, “optam” por cursos que não lhes garantirão melhores condições de vida (GÓIS, 2008; LIMA, 1995; SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009).

Aliadas à escolarização pouco longa das mulheres negras brasileiras, encontram-se as questões de gênero que tratam de inferiorizar as mulheres, em relação aos homens, em função de características biológicas. Tais questões apoiam-se em padrões únicos e hegemônicos de ser mulher ou homem, amparando-se em uma “biologização” dos corpos (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009; KALSING, 2008; SAFFIOTI, 2004; SCOTT, 1995). Caracterizada como essencialismo biológico, essa corrente de pensamento explica e naturaliza as diferenças existentes entre os sexos, cabendo às mulheres o papel de subalternidade em relação aos homens.

Tal subalternidade apresenta-se fortemente representada, no mercado de trabalho, em que profissões e lugares “próprios” para mulheres e outros “próprios” para homens vão sendo construídos, como se houvesse uma predestinação ou até mesmo uma biologização dos espaços e profissões, promovendo, dessa forma, relações desiguais, restando às mulheres a

subordinação em relação aos homens. Em contraposição a tais concepções, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2004) aponta que o corpo por si só não orienta a sexualidade, a qual, é orientada também pela sociedade, pela cultura em que se inserem os indivíduos. Desta forma, a hierarquia que se estabelece entre homens e mulheres se dá em função da contraposição de condutas tidas como femininas e masculinas.

A questão racial também precisa ser elucidada, uma vez que se imputou aos afrodescendentes todos os estigmas de uma sociedade assentada em princípios escravocratas de forma que os negros não conseguiram estabelecer na sociedade brasileira uma relação de reciprocidade e igualdade com os demais sujeitos sociais (FERNANDES, 2008; GOMES, 2008; GUIMARÃES, 2003; NOGUEIRA, 2007; SILVA, 2012; SCHWARCZ, 1996). É importante salientar, ainda, que, nesta pesquisa, trabalho com o conceito de raça utilizado por Gomes (2005) e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003). A autora e o autor consideram que o termo deve ser utilizado, para além de uma simples classificação associada às características fenotípicas de um determinado grupo étnico, antes porém, como forma de reafirmação de valores culturais, políticos e sociais de um povo.

De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (1996), Oracy Nogueira (2007) e Gomes (2008), a problemática racial brasileira localiza-se na hierarquização estabelecida entre brancos e negros, em que os primeiros foram considerados superiores e os últimos e todos os aspectos a eles relacionados, inferiores. Segundo as autoras e o autor, em decorrência dessa hierarquização, surge o racismo e, conseqüentemente, o preconceito racial que acaba por promover lugares em função da cor da pele dos cidadãos brasileiros.

A abolição formal da escravatura se deu, por meio de um viés econômico e pouco preocupado com a questão social do negro no pós-abolição. Os negros que até então possuíam um papel estabelecido pela escravidão passaram a concorrer com os demais sujeitos sociais por postos de trabalho assalariado, porém, em uma situação de total inferioridade (FERNANDES, 2008).

Junto aos aspectos antes elencados, as ciências deterministas do final do século XIX e início do século XX passaram a considerar, por meio de seus discursos médico-higienistas, que os cruzamentos inter-raciais deveriam ser evitados e que a solução, para que o país se afastasse do atraso próprio de sua condição de colônia de Portugal, seria o branqueamento da nação brasileira (SCHWARCZ, 1996).

Apesar de toda essa condição de inferioridade atribuída ao negro, ainda, na primeira metade do século XX, emerge um discurso romantizado de harmonia entre as raças, orientado

pela visão dos estrangeiros que por aqui passavam, considerando a existência de uma possível relação de igualdade entre as raças no Brasil (SCHWARCZ, 1996; SILVA, 2012).

No entanto, mesmo na ausência de atos explícitos de discriminação racial, o preconceito se manifesta de modo institucionalizado de forma que a maioria das/os negras/os permanecem, em uma situação de subalternidade, em relação aos demais sujeitos de nossa sociedade, demonstrando a não existência de uma relação harmoniosa entre as raças no país. Apesar do intenso processo de miscigenação biológica e cultural, as relações entre as raças, no Brasil, estão longe de ser de fato democráticas e igualitárias, pois assentam-se em uma hierarquização de classes em que os negros estão sempre em desvantagem (GOMES, 2008; SCHWARCZ, 1996; SILVA, 2012).

Pautando-se nessa suposta democracia, o povo brasileiro não admite a existência do racismo ou do preconceito racial, contudo eles existem e podem ser reconhecidos, quando se observa, por exemplo, que a maioria da população negra brasileira encontra-se entre os mais pobres do país (GOMES, 2008; MELO, 2005).

A pobreza que caracteriza a população negra brasileira é compreendida neste trabalho como um aspecto para além da carência de renda. Os mais pobres não atuam nas decisões que afetam a coletividade e, constantemente, encontram-se injustiçados pela desigualdade econômica e social que se estabelece em sociedades que se erguem por meio do acúmulo de capital e pelo consumo desenfreado.

Neste sentido, o desenvolvimento pautado na simples concepção de crescimento econômico limita a compreensão da temática que também se relaciona diretamente a questões sociais, culturais, estruturais e ecológicas (VEIGA, 2005).

De acordo com Capra (2005), as grandes mudanças ocorridas, a partir da segunda metade do século XX, em que o mundo passou a se orientar, por meio das novas tecnologias, das novas estruturas sociais e de uma nova cultura, promoveram a chamada globalização. Neste novo cenário, a proposta neoliberal de desenvolvimento sugerida pelo capitalismo tem provocado uma série de problemas ambientais que afetam diretamente os grupos sociais menos favorecidos, promovendo não só mudanças ambientais globais, como também disparidades sociais e econômicas entre os povos.

Compreendendo que tal modelo econômico tende a levar o planeta ao colapso, surge, por meio dos movimentos sociais da década de 1960, a possibilidade de se pensar em um desenvolvimento alternativo, em que os indivíduos se conscientizem de que o equilíbrio ambiental não se dará apenas pela relação do homem com o ambiente físico, mas também por meio de um equilíbrio global, beneficiando todos os grupos sociais, em que aspectos como

sociedade, cultura e economia sejam considerados, chamados de desenvolvimento sustentável (CAPRA, 2005; VEIGA, 2005).

O desenvolvimento sustentável constitui-se em uma importante ferramenta em favor da mudança, na postura da sociedade moderna, objetivando atingir mudanças significativas nos hábitos da população e, sugere, além do atendimento básico às necessidades dos seres humanos, relações de equidade, igualdade social, participação e democracia.

Amparo-me nas considerações de Mário Luiz Neves de Azevedo (2013), para explicar os conceitos de equidade e de igualdade necessários à construção de uma sociedade justa, orientada pelos valores de um desenvolvimento sustentável. Segundo o autor, os dois conceitos integram as bases de uma sociedade humanista e devem orientar procedimentos e políticas comprometidas com a justiça social. Azevedo (2013, p. 131) considera que “igualdade e equidade constituem valores essenciais, para a construção de políticas públicas, voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade”.

As considerações do autor permitem afirmar que perante benefícios sociais, perante o acesso às garantias mínimas de sobrevivência, perante direitos políticos e civis, entre outros, somos todos iguais, neste sentido, o princípio da igualdade se aplica. No entanto, ao considerarmos os indivíduos como únicos, detentores de realidades culturais, econômicas, políticas e sociais próprias, alguns necessitam de uma maior assistência, para que se equalizem aos demais, nesse sentido, aplica-se o princípio da equidade.

Em nossa sociedade, as mulheres negras vão sendo direcionadas a ocupações pouco valorizadas socialmente e, em consequência, tornam-se mais pobres não só de recursos financeiros. “A insegurança no mercado de trabalho, a insegurança no emprego, a insegurança de renda continuam a alimentar a pobreza e a remodelar as formas de exclusão que geram por sua vez tensão social e desgoverno” (MELO, 2005, p. 7). Existem fatores que se inter-relacionam, evidenciando a existência de uma discriminação difícil de ser identificada, pois a análise de categorias isoladas (gênero/raça) não é capaz de explicar a subordinação a que as mulheres em questão são submetidas.

Ao integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Raça (GEPGR), coordenado pela Professora Vera Simone Schaefer Kalsing, também orientadora deste trabalho, pude concluir que a interseccionalidade existente entre as questões de gênero e raça contribui para que a mulher negra brasileira esteja entre os estratos mais empobrecidos de nossa sociedade. Tais fatores operam em favor de direcionar essa mulher a profissões que não lhe garantirão melhores condições de vida, limitando, dessa forma, seu poder de escolha, sua liberdade. De acordo com Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2015), a interseccionalidade entre fatores

como gênero, raça e classe constitui-se em uma rica possibilidade, para se analisar e compreender as desigualdades presentes nas sociedades, considerando não apenas uma variável, mas a associação entre aquelas, de forma a ampliar a compreensão das formas correntes de dominação.

O grupo de estudos supracitado desenvolve um projeto de pesquisa intitulado “Mulheres no ensino superior”, que tem como objetivo geral observar, por meio de dados quantitativos fornecidos pela PRG (Pró-Reitoria de Graduação), em quais cursos as mulheres estão inseridas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), se há prevalências em áreas distintas ou em cursos com maior ou menor prestígio social ou de maior concorrência em relação ao ingresso dos homens.

Constituindo-se em uma extensão do projeto acima mencionado, optei pela realização desta pesquisa à busca pela elucidação de como tem se dado a inserção de mulheres negras em cursos de graduação, compreendendo tal possibilidade como uma ferramenta capaz de garantir uma atuação mais efetiva dessas mulheres na sociedade brasileira.

Considerando, especificamente a UFLA, esta pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos: A cor da pele condiciona a escolha do curso universitário? Como tem se dado o acesso e a permanência de mulheres negras em cursos de graduação no âmbito da universidade?

Detinha como hipótese a compreensão de que as mulheres negras encontram-se, em sua maioria, matriculadas em cursos menos concorridos, no âmbito da universidade, pelas suas condições de gênero e raça.

Diante do exposto, pensando na associação entre o que seria o desenvolvimento sustentável e em como as mulheres negras, em sua maioria, encontram-se, em uma relação de subalternidade quanto aos demais sujeitos sociais, como objetivo geral da pesquisa, busquei compreender como se dá a inserção de mulheres negras em cursos de graduação e quais relações se estabelecem entre esse fato e o desenvolvimento sustentável. Em específico, busquei analisar o acesso de mulheres negras que ingressaram em cursos de graduação na UFLA, utilizando-se ou não de cotas raciais; evidenciar em quais cursos tais mulheres se encontram em maior/menor representação; investigar o processo, estratégias e dificuldades enfrentadas por mulheres negras, para acessar a universidade e permanecer nela, identificando os caminhos e as variáveis com as quais tais mulheres operam em favor da obtenção de títulos acadêmicos.

À procura pelo alcance dos objetivos propostos, esta dissertação se estrutura da seguinte forma: No capítulo dois, apresento o percurso metodológico. Nele, evidencio a

motivação, para a escolha do campo empírico, minhas escolhas do ponto de vista metodológico, os dois momentos que orientaram a seleção da amostra, as ferramentas de coleta de dados adotadas e sob quais perspectivas as informações levantadas são analisadas.

No capítulo três, apresento o estado da arte das temáticas que circundam este trabalho em três partes distintas, sendo a primeira destinada a compreender como ocorreram os processos de escolarização da população negra no pós-abolição. Na segunda parte, apresento os trabalhos e profissões em que as mulheres negras se encontram, em sua maioria, em função de suas condições de gênero e raça. Já na terceira e última parte, saliento as profissões em que as mulheres negras se encontram, em sua maioria, demonstrando ainda suas dificuldades na busca por títulos acadêmicos.

No capítulo 4, exponho o referencial teórico que embasou esta pesquisa, apresentando-o em três partes. Na primeira parte, discuto como surgiram as questões de gênero e como se constituem em importantes possibilidades de reflexão acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres. Na segunda parte, apresento como as relações raciais se estabeleceram em nosso país, demonstrando ainda como a problemática racial encontra suas bases na gênese de nosso processo colonizador. Já na terceira e última parte deste capítulo, discuto sobre o surgimento do desenvolvimento sustentável, compreendendo-o na perspectiva da sustentabilidade social, evidenciando que a interseccionalidade existente entre as questões de gênero e raça contribuem para que as mulheres negras estejam entre os sujeitos mais pobres de nossa sociedade.

No capítulo cinco, apresento os resultados obtidos na pesquisa, fazendo uma análise compreensiva dos dados à luz dos referenciais teóricos adotados.

No capítulo seis, destinado às considerações finais, apresento algumas problematizações diante das leituras, coleta e análise dos dados, considerando ainda possibilidades de outras pesquisas envolvendo as temáticas presentes neste trabalho.

## CAPÍTULO 2

### 1 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 1.1 O campo empírico

Alguns fatores foram determinantes para que eu pudesse escolher a UFLA como campo da pesquisa. O primeiro, refere-se ao fato de que a Universidade Federal de Lavras oferece cursos de excelência e pesquisas avançadas, em diversas áreas, destacando-se nas ciências agrárias, ofertando não apenas cursos de graduação, mas também de pós-graduação, o que lhe confere prestígio no cenário nacional e internacional (RODRIGUES, 2013).

Outro fator que chamou a atenção para que eu pudesse pensar na instituição como espaço rico em possibilidades de pesquisas refere-se ao fato de a UFLA estar entre as universidades mais sustentáveis do mundo. Em conformidade com Cibele Aguiar (2016), a universidade foi considerada a mais sustentável da América Latina, segundo Ranking Greenmetric<sup>2</sup>. Embora os critérios para concessão do título possuam um caráter mais ecológico, ou seja, versem sobre áreas verdes, consumo de energia, tratamento de resíduos, utilização e tratamento de água, a abordagem adotada pela presente dissertação pode se constituir, em profícua fonte de reflexões, a fim de se pensar a sustentabilidade também por meio de um prisma social.

Trazendo as discussões para as questões de gênero, um fator também considerado, para a determinação do campo empírico, relaciona-se à tradição que circunda os cursos em que a universidade se destaca. Nas tabelas a seguir, é possível observar as matrículas efetuadas por homens e mulheres nos cursos das Ciências Agrárias da UFLA entre os anos de 2013 e 2017.

---

<sup>2</sup> De acordo com Ana Eliza Alvim (2018), o objetivo desse ranking é classificar as universidades a partir de informações sobre como estão suas condições atuais e suas políticas relacionadas à sustentabilidade.

Tabela 1 - Número de homens matriculados em cursos das ciências agrárias na UFLA entre os anos de 2013 e 2017.

<b>Cursos</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Agronomia</b>	131	124	133	129	124	<b>641</b>
<b>Zootecnia</b>	50	30	39	39	37	<b>195</b>
<b>Engenharia Agrícola</b>	42	32	35	36	38	<b>183</b>
<b>Engenharia Florestal</b>	58	51	58	57	44	<b>268</b>
<b>Veterinária</b>	38	30	27	28	26	<b>149</b>
<b>Engenharia de Alimentos</b>	26	25	37	43	30	<b>161</b>
<b>Engenharia Ambiental</b>	53	40	43	44	42	<b>222</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Tabela 2 - Número de mulheres matriculadas em cursos das ciências agrárias na UFLA entre os anos de 2013 e 2017.

<b>Cursos</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>Total</b>
<b>Agronomia</b>	67	60	58	60	58	<b>303</b>
<b>Zootecnia</b>	51	61	55	59	56	<b>282</b>
<b>Engenharia Agrícola</b>	8	17	12	12	8	<b>57</b>
<b>Engenharia Florestal</b>	43	45	37	40	49	<b>214</b>
<b>Veterinária</b>	62	70	67	68	63	<b>330</b>
<b>Engenharia de Alimentos</b>	74	71	57	56	58	<b>316</b>
<b>Engenharia Ambiental</b>	44	53	52	50	46	<b>245</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Ainda que a universidade adote políticas de cotas, para estudantes provenientes de escolas públicas desde 2010 (AGUIAR, 2012), o recorte temporal inicial ocorreu, a partir do ano de 2013, em função do fato de que foi, a partir deste ano, que a UFLA adotou a política de cotas raciais para o ingresso em seus cursos de graduação<sup>3</sup>.

Embora a UFLA conte, atualmente, com 26 cursos de graduação presencial, entre licenciaturas e bacharelados, em cursos como Agronomia e Engenharia Agrícola, é nítida a sobrerrepresentação masculina. Já nos cursos de Medicina Veterinária e Engenharia de Alimentos, há uma maior representação de mulheres. Esses dados podem evidenciar que, no caso específico da UFLA, as/os estudantes ainda se “orientam” por questões de gênero.

Já nos cursos de Zootecnia, Engenharia Florestal e Engenharia Ambiental, há um relativo equilíbrio entre homens e mulheres, o que não quer dizer que, nesses espaços, não existam conflitos decorrentes das relações entre os sexos. Mesmo que inseridas em cursos tidos como “masculinos”, as mulheres sofrem com a discriminação de gênero, atuando em tarefas tidas como inferiores em relação às executadas pelos homens, como, por exemplo,

<sup>3</sup> A respeito da política de cotas raciais, consultar a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012).



quando são levadas a higienizar materiais utilizados em aulas práticas nos laboratórios (FIUZA; PINTO; COSTA, 2016; MOTTA, 2018).

## 1.2 As escolhas do ponto de vista metodológico

Desenvolvi o presente trabalho, por meio de um embasamento teórico-empírico, pois, além de utilizar pesquisas bibliográficas, busquei, em uma pesquisa de campo, identificar entre as estudantes negras dos cursos de graduação da UFLA quais as dificuldades, estratégias e variáveis com que operam a fim de acessar e permanecer na universidade.

Inicialmente, a pesquisa contou com uma abordagem quantitativa dos dados. Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013, p. 69) discorrem a esse respeito, afirmando que esse tipo de abordagem “considera tudo que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”.

De posse dos dados, realizei sua análise qualitativa à luz dos referenciais teóricos adotados. Ainda, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a abordagem qualitativa

[...] considera que 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.

Acerca dos objetivos a que esta pesquisa se propõe alcançar, pode-se classificá-la também como sendo exploratória. A esse respeito, Antônio Carlos Gil (2002, p. 41) considera que tais

[...] pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Diante da escolha do campo empírico, qual seja, a UFLA, esta pesquisa também pode ser considerada como um estudo de caso. A utilização de estudos de caso, em pesquisas, nas ciências sociais, permite a análise de uma unidade em profundidade, o que não quer dizer que seja sem rigor ou critérios. Para Gil (2002, p. 54), trata-se de um “estudo profundo e exaustivo

de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Para a seleção da amostra, foram necessários dois momentos distintos. Primeiramente iria trabalhar com uma amostra estratificada aleatória simples, no entanto, dados alguns impedimentos que irei descrever, constituiu-se em uma amostra por acessibilidade ou por conveniência.

### **1.3 A seleção da amostra – 1º momento**

O GEPGR solicitou à PRG por mensagem eletrônica endereçada ao Pró-reitor de graduação o número total de matriculados em todos os cursos de graduação presenciais da UFLA entre os anos de 2013 e 2017.

Para fins desta pesquisa, como população de estudo, tínhamos como pretensão selecionar somente as mulheres que se autodeclararam Pretas, Pardas ou Indígenas (PPIs)<sup>4</sup> ao se matricularem nos cursos de graduação presenciais da UFLA.

Dentre os grupos de oito possibilidades de cotas, os que se autodeclararam PPIs têm como possibilidade de acesso a participação em quatro grupos distintos, sendo eles: Grupo 1 (VRRRI-PPI): vagas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Grupo 3 (VRRS-PPI): vagas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Grupo 5 (VRRRI-PPI-PcD): vagas destinadas a estudantes com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Grupo 7 (VRRS-PPI-PcD): vagas destinadas a estudantes com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Após o recebimento dos dados públicos solicitados à PRG, com o auxílio do Departamento de Estatística (DES), como população do estudo, selecionei somente as mulheres que se autodeclararam PPIs e que se matricularam, em cursos de graduação, durante

---

<sup>4</sup> De acordo com informações disponíveis no site da universidade, a sigla PPI refere-se a Pretos, Pardos e Indígenas.

o ano de 2017, por compreender que a análise, a partir dos cinco anos antes mencionados, contaria com uma amostra demasiadamente grande, o que inviabilizaria a realização da pesquisa. O tamanho da população ( $N_i$ ), neste sentido, seria de 317 mulheres. Assim, cada curso foi considerado um estrato, e a distribuição da amostra nos cursos foi feita de forma proporcional, ou seja, levando-se em conta o número de cotistas em cada curso de graduação da população.

Diante do tratamento dos dados, para o dimensionamento do tamanho da amostra, seria possível classificá-la como sendo probabilística estratificada proporcional. Segundo Gil (2008, p. 92), esse tipo de amostragem

[...] caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada. O fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser encontrado em propriedades como sexo, idade ou classe social [...].

A amostragem estratificada pode ser proporcional ou não proporcional. No primeiro caso, seleciona-se em cada grupo uma amostra aleatória, ou seja, proporcional à extensão de cada subgrupo determinado por alguma propriedade tida como relevante.

A seguir, apresento a tabela com o número total de mulheres que se autodeclararam PPIs, ao se matricularem, nos cursos de graduação da UFLA, durante o ano de 2017 e o número correspondente da amostra, em cada curso, considerando os critérios estatísticos estabelecidos.

Tabela 3 - Tamanho da população e da amostra de mulheres cotistas que se autodeclararam PPIs matriculadas nos cursos de graduação presencial da UFLA no ano de 2017.

<b>CURSOS</b>	<b>TAMANHO DA POPULAÇÃO NO ESTRATO (<math>N_i</math>)<sup>5</sup></b>	<b>TAMANHO DA AMOSTRA NO ESTRATO (<math>n_i</math>)<sup>6</sup></b>
ABI	33	4
Administração	9	2
Administração Pública	11	2
Agronomia	20	3
Ciências Biológicas Bacharelado	9	2
Ciências Biológicas Licenciatura	9	2
Ciências da Computação	6	1
Direito	19	3
Educação Física Bacharelado	5	1
Educação Física Licenciatura	8	1
Engenharia Agrícola	4	1
Engenharia Ambiental	10	2
Engenharia de Alimentos	17	2
Engenharia de Controle e Automação	4	1
Engenharia Florestal	11	2
Filosofia	5	1
Física	5	1
Letras	23	3
Matemática	5	1
Medicina	4	1
Medicina Veterinária	15	2
Nutrição	21	3
Pedagogia	25	3
Química	19	3
Sistemas de Informação	3	1
Zootecnia	17	2
<b>Total</b>	<b>317</b>	<b>50</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Assumindo um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 10%, obteve-se o tamanho mínimo da amostra ( $n_i$ ) = 37. Esse tamanho da amostra foi calculado, utilizando-se a fórmula para proporção com correção a populações finitas, de acordo com Daniel Furtado Ferreira (2005).

Após delimitação da população total de PPIs matriculadas, durante o ano de 2017, solicitei à PRG os nomes e endereços eletrônicos das 317 estudantes, para que, entre elas, fosse realizado o processo de seleção da amostra que, neste sentido, também se classificaria

<sup>5</sup>  $N_i$ = Número de mulheres cotistas PPIs que se matricularam nos  $i$  cursos de graduação da UFLA no ano de 2017.

<sup>6</sup>  $n_i$ = Número de mulheres cotistas PPIs de cada estrato que iria compor a amostra, segundo amostragem estratificada com alocação proporcional.

como aleatória simples. De acordo com Gil (2008, p. 91), a amostra aleatória simples “consiste em atribuir a cada elemento da população um número único para depois selecionar alguns desses elementos de forma casual”. Desta forma, qualquer estudante da população poderia ser selecionada, por meio de um sorteio aleatório dentro de cada estrato (curso de graduação) até que se atingisse o número definido no dimensionamento da amostra.

As estudantes seriam contatadas por mensagens eletrônicas ou por telefonemas, para, assim, serem informadas acerca da pesquisa e da possibilidade de querer ou não participar. Caso alguma estudante se recusasse a contribuir, seria feito um novo sorteio até que fosse possível contar com o número total de 50 para a realização das entrevistas.

No entanto, ao entrar em contato com a Pró-Reitoria de Graduação e solicitar-lhe os contatos das estudantes, fui informada de que, por determinação da Procuradoria Jurídica da universidade, não seria possível o acesso ao banco de dados das que se utilizaram de cotas raciais para ingressar nos cursos de graduação. Informações, como número de telefone, endereço eletrônico ou demais dados capazes de ajudar na localização destas estudantes são sigilosos, mesmo para fins de pesquisas submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP).

#### **1.4 A seleção da amostra – 2º momento**

Diante da impossibilidade do contato direto com as estudantes autodeclaradas PPIs, foi preciso utilizar-se de uma nova estratégia. Por sugestão do Pró-reitor de Graduação, foi feita a divulgação da pesquisa, mediante as redes sociais vinculadas à universidade e, também, por meio do envio de mensagens eletrônicas a todas as estudantes ativas, matriculadas nos cursos de graduação presenciais e a distância, independente da autodeclaração de cor/raça, a fim de que as mulheres negras pudessem se sentir motivadas a participar de forma voluntária. No convite<sup>7</sup>, disponibilizei os telefones e endereços eletrônicos, para contato das estudantes, que foram informadas de maneira explícita e objetiva sobre a pesquisa e seus desdobramentos.

Como toda pesquisa que envolve a participação de seres humanos, submeti o projeto e toda a documentação necessária ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFLA, a fim de obter a autorização para a realização desta pesquisa na universidade. Após

---

<sup>7</sup> Apêndice A.

análise e tratamento dos dados, por meio das orientações constantes na Plataforma Brasil<sup>8</sup>, informei ao referido órgão quais seriam os procedimentos metodológicos adotados e quais os critérios para que a pesquisa pudesse se realizar.

De posse da autorização do órgão mencionado, entrei em contato com as interessadas em contribuir com a pesquisa, perguntando-lhes acerca de como se dariam suas participações, se presencialmente, por meio de uma entrevista estruturada, ou se a distância mediante um questionário eletrônico. Das 35 voluntárias, quatro manifestaram interesse em participar, presencialmente, 23 manifestaram interesse em participar a distância e oito não responderam às mensagens enviadas. No entanto, das que se dispuseram a participar, respondendo ao questionário eletrônico, somente 19 responderam, de fato e, desta forma, a amostra contou com 23 estudantes, sendo que quatro foram entrevistadas pessoalmente e 19 responderam ao questionários *on-line*.

Em face do exposto, a amostra se constituiu de estudantes que se interessaram pela temática anunciada no convite eletrônico, classificando-se como não probabilística, por acessibilidade ou por conveniência. Segundo Gil (2008, p. 94), este tipo de amostra se “constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

### **1.5 As ferramentas de coleta de dados e a perspectiva da análise**

Trabalhando com abordagens quantitativas e qualitativas, como instrumentos de coleta de dados, dois recursos foram utilizados, quais sejam, entrevistas estruturadas<sup>9</sup> e questionários *on-line*. Nas duas ferramentas, as perguntas foram as mesmas e possuíam como objetivos evidenciar quais os caminhos e com quais variáveis as mulheres negras operam em favor da obtenção de títulos acadêmicos. Versaram, principalmente, sobre os processos de escolarização pelos quais as mulheres entrevistadas passaram, quais suas condições socioeconômicas e de suas famílias, seus desempenhos acadêmicos e suas compreensões acerca de questões raciais e de gênero.

---

<sup>8</sup> Trata-se de um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Governo Federal, ao qual todos os Comitês de Ética em Pesquisa do país, vinculam-se, a fim de padronizar o envio de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

<sup>9</sup> Apêndice C.

Quanto à entrevista estruturada ou padronizada, Silvio Antônio Colognese e José Luiz Bica de Mélo (1998) asseveram que ela pode ser realizada, mediante a formulação de perguntas sequenciais, previamente elaboradas, permitindo a comparação dos dados obtidos e, também, sua quantificação.

As entrevistas ocorreram, em locais e horários determinados pelas estudantes e foram devidamente orientadas sobre o projeto, seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, assim como também receberam em duas vias o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)<sup>10</sup>. Após a assinatura do referido documento, solicitei às entrevistadas autorização para gravação de voz, a fim de que a conversa pudesse ser transcrita posteriormente.

Já o questionário *on-line* foi aplicado por meio de uma ferramenta digital nomeada “Google forms” ou “Google formulários”. Tal dispositivo encontra-se disponível, gratuitamente, em meio eletrônico e possibilita a criação de pesquisas que podem ser respondidas por diversas pessoas, em diferentes tempos e lugares, recolhendo e compilando as respostas em planilhas que facilitam as análises e compreensão dos dados. Anexo, também, foi enviado o TCLE, para que as colaboradoras pudessem se informar acerca da pesquisa e, desta forma, proceder ao preenchimento do questionário.

Após a aplicação das ferramentas de coleta de dados, realizei a transcrição dos áudios e baixei as respostas dos questionários para fins de análise de seus conteúdos. Por meio dos dados quantitativos, fiz uma análise qualitativa daqueles. A esse respeito, Mauro Roesse (1998, p. 190) enfatiza essas

[...] técnicas quantitativas ou qualitativas são formas diferentes de se obter dados, que possibilitam tipos diferentes de inferência, que atendem necessidades específicas. A utilização de técnicas qualitativas enriquece com detalhes nosso conhecimento de realidades, o que a padronização indispensável às técnicas quantitativas não permite. Por outro lado, a obtenção extensiva de dados quantitativos, igualmente contribui para ampliar a abrangência das pesquisas qualitativas.

Utilizando as orientações de Lawrence Bardin (2011), no que diz respeito à organização, codificação, categorização, inferência e informatização, optei pela análise compreensiva dos dados à luz dos referenciais teóricos adotados, objetivando compreender como a inter-relação raça e gênero opera, em favor da não obtenção de títulos acadêmicos por parte de mulheres negras, no âmbito da UFLA. Segundo Bardin (2011), diferentemente da

---

<sup>10</sup> Apêndice B.

análise de documentos, a análise de conteúdo permite que sejam feitas inferências sobre mensagens que possam estar implícitas nos dados coletados.

A seguir, apresento inicialmente o que algumas/uns autoras/es afirmam a respeito da história da educação dos negros e negras no país. Logo após, trago um pequeno levantamento sobre a precariedade ocupacional a que as mulheres negras brasileiras estão submetidas. Finalmente, evidencio parte do que já foi produzido quanto a mulheres negras e seu acesso ao ensino superior e sua permanência nele.



## CAPÍTULO 3

### **1 MULHERES NEGRAS: EDUCAÇÃO, PRECARIIDADE OCUPACIONAL E PROFISSÕES**

Fonseca (2007) salienta que a presença africana foi fortemente representada, em nosso país, dado os quase quatro séculos de duração da escravidão. Neste sentido, o autor afirma que é impossível que os negros não sejam inseridos como sujeitos ativos e protagonistas de todos os processos, principalmente, o educacional. O autor considera que a “categoria raça e, dentro dela os negros, é elemento-chave no processo de constituição da sociedade brasileira e guarda um nível estreito de relação com os processos educacionais” (FONSECA, 2007, p. 46).

Considero, nesta pesquisa, a instituição escolar e o ensino por ela ministrado como possibilidade de superação das desigualdades entre as raças no Brasil. Segundo Silva, Brandão e Marins (2009), o nível de escolarização dos indivíduos pode representar, ainda, um tipo de distintivo social, propiciador de acesso a bens materiais e de formas específicas de interação. Desta forma, analiso inicialmente algumas obras que buscam compreender como se deram os processos de escolarização da população negra, no país, a partir do final do século XIX, quando ocorreu a abolição formal da escravatura e, além disso, a implementação da obrigatoriedade escolar. Na sequência, evidencio o que algumas/uns autoras/res produziram acerca das ocupações que as mulheres negras se encontram, em nosso país, em função de sua escolarização pouco longeva. Finalmente, trago as análises de estudiosas/os que discutem sobre as profissões “escolhidas” pelas mulheres negras e as dificuldades com que operam na busca por títulos acadêmicos.

#### **1.1 Breve histórico sobre a escolarização das/os negras/os a partir do século XIX**

É consenso entre algumas/uns pesquisadoras/es (ABREU, 2011; FONSECA, 2007; VEIGA, 2008) que localizar, historicamente, o processo de escolarização da população negra não é tarefa fácil. Tal dificuldade advém das abordagens adotadas pelas fontes historiográficas disponíveis que, em sua grande maioria, não se detêm na compreensão dos negros para além de escravos. Essa associação evidencia um sujeito passivo, aquele do qual se falou e estimado como o “outro” que deveria se adaptar aos costumes impostos pelo colonizador. Desta forma,

não são identificados, na grande maioria dos casos, como portadores/produtores de sua própria história da educação.

Não só a associação acima mencionada, como também a ênfase nas relações de trabalho e a argumentação de que o negro estaria destinado à escravidão (FONSECA, 2007; VEIGA, 2008), acabam por reduzir a compreensão das relações interétnicas, prejudicando, em consequência, a compreensão do processo de escolarização dos negros no Brasil.

Na perspectiva anteriormente mencionada, Fonseca (2007, p. 26) considera que

[...] houve uma excessiva valorização da ideia de contexto histórico, passando-se a conferir grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre dominador- dominado que foi elevado à categoria de elemento explicativo das diversas dimensões do fenômeno educacional. [...] A ênfase na noção de classe social deu origem a um padrão de narrativa que privilegiava as abordagens dos fenômenos estruturais diluindo diferentes grupos sociais – entre eles os negros – na oposição entre dominantes e dominados.

Discorrendo sobre distintas correntes da história da educação, o autor evidencia como tais abordagens incorporam esse contingente da população aos seus discursos e aponta que os negros não foram considerados protagonistas da proposta educacional brasileira do final do século XIX e início do século XX. Problemas de ordens estruturais mais amplas se sobressaíram, na análise das questões educacionais relacionadas à população afrodescendente, de forma que os aspectos relacionados à educação dos negros foram desconsiderados pelos documentos historiográficos disponíveis.

Veiga (2008) concorda com o autor supracitado, considerando que a escola pública elementar do período imperial tornou-se, equivocadamente, um espaço privilegiado de brancos, embora essa instituição tenha sido criada com o intuito de promover a instrução e a civilização das crianças pretas, pobres e mestiças, uma vez que as crianças brancas das elites já possuíam instrução particular. A autora pondera, ainda, que a permanência e a aprendizagem das crianças não foram garantidas por diversos fatores, mas, em sua concepção, o principal deles estaria relacionado à dissonância entre a ideia que se tinha de civilização e a concepção de inferioridade que se dava aos grupos a serem educados.

Os efeitos negativos dessa compreensão de superioridade do colonizador e de sua cultura perduram até os dias atuais e corroboram para que não existam relações de igualdade entre brancos e negros nos processos educacionais brasileiros. Segundo Anderson Paulino da Silva, André Brandão e Mani Tebet Marins (2009, p. 22), essa hierarquização

[...] embora comumente seja referida como uma ideia restrita a um período histórico específico tem, sem dúvida, efeitos que perduram ainda na sociedade contemporânea. Isso inclui, obviamente, a instituição escolar, por meio da qual uma significativa parcela dos indivíduos assimila saberes e valores.

Considerando que a escola do final do século XIX e início do século XX era destinada também aos negros, Fonseca (2007) revela que havia uma composição racial, nos níveis de escolarização dos períodos analisados, de forma que as escolas primárias, conhecidas como de primeiras letras, eram, em sua maioria, compostas por afrodescendentes, e as escolas de níveis mais avançados eram frequentadas por brancos, o que sugere pensar que os negros não atingiam uma longevidade escolar, tampouco ascendiam socialmente pelos processos educacionais.

Ao analisarem o nível educacional da população do estado do Rio de Janeiro, na contemporaneidade, Silva, Brandão e Marins (2009, p. 33) constataram que “essa diferenciação nos níveis de escolarização entre negros e brancos, observada nos séculos passados, perdura até nossos dias”. Os autores afirmam que

[...] o aumento na escala de escolarização, medida em anos de estudo, eleva a representação dos brancos em cada segmento para níveis bastante acima de sua proporção na população total do Estado, com os negros ocorre exatamente o inverso. [...] estamos falando de um sistema escolar excludente, que de modo muito sutil escolhe seus alvos pela cor da pele ou pela ascendência racial (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 33).

Abarcando a posição de Fonseca (2007), porém, adicionando outras características, Abreu (2011), Ana Rita Santiago da Silva e Rosângela Souza da Silva (2005) afirmam que o período republicano trouxe para as autoridades brasileiras o entendimento de que o país deveria se afastar das concepções atrasadas, próprias do período colonial. Observa-se, como ponto inicial de representação dos negros na historiografia educacional brasileira, a promulgação da Lei do Ventre Livre de 1871 e, consecutivamente, da Lei Áurea de 1888 (SILVA; SILVA, 2005).

De acordo com as autoras, é a partir de então que os governantes passam a se preocupar com uma educação voltada a essa parcela da população, agora, liberta e vista como necessitada de uma educação destinada à formação de eleitores submissos e detentores de mão de obra qualificada.

No entanto não se construiu um projeto educacional que considerasse as especificidades desse povo, tampouco promovesse a ascensão social dos ex-sujeitos do

trabalho escravo. Em relação a isso, Silva e Silva (2005, p. 194) asseguram que “as iniciativas postuladas pelas classes dirigentes da época elaboraram uma educação para os escravizados, regida por uma lógica moral, religiosa e social que os conservassem no mundo da produção e da submissão”.

Durante todo o século XX, esmaecida pela não compreensão das singularidades que circundavam a população negra do pós-abolição, a história da educação dos negros consolidou-se à sombra da educação dos não-negros e encontrou, em movimentos sociais, condições para o que futuramente viria a se tornar espaço de reivindicações políticas próprias para suas demandas (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009; SILVA; SILVA, 2005). Silva e Silva (2005) atestam que os movimentos negros foram fundamentais para o estabelecimento de associações com fins educativos aos negros. Os militantes desses movimentos compreendiam a importância da educação, para que superasse a situação de inferioridade a que o negro estava submetido e lutavam pela inclusão de mecanismos de superação das desigualdades que as instituições escolares ainda insistiam em promover.

Imbuídos por demonstrar aos negros o caráter emancipatório que a educação teria nas suas vidas, os militantes das organizações negras utilizavam a imprensa escrita para divulgar a relevância da educação formal e conscientizá-los sobre a importância da participação efetiva nos cursos e de aprender a ler e escrever. Para eles, esses seriam procedimentos e estratégias que possibilitariam a integração dos negros na sociedade de classes. Na imprensa negra, os apelos cotidianos eram incisivos, no sentido de mobilizar e sensibilizar os negros para se educarem, evidenciando bem a firmeza com que se acreditava no valor da educação (SILVA; SILVA, 2005, p. 198).

A posição de Abreu (2011) coaduna com a de Silva e Silva (2005), ao considerar que a escola pública que deveria trabalhar para a transformação da sociedade brasileira era a mesma que selecionava seus prediletos, ao promover a superioridade dos princípios democráticos burgueses e exaltar a crença de uma suposta igualdade social fundamentalmente meritocrática. Para a autora, o discurso era de uma “escola pública, universal, gratuita e laica. De fato, escola pública seletiva para poucos” (ABREU, 2011, p. 244).

Trazendo as discussões para as questões de gênero, é importante salientar que as mulheres estiveram por muito tempo alheias à educação formal ministrada nas instituições de ensino. Veiga (2008) considera ser importante mencionar que, quando foram criadas as escolas elementares, embora tenha existido um expressivo conjunto de leis e dispositivos legais, para a fiscalização dessas instituições, a obrigatoriedade era apenas para os meninos. Somente 58 anos depois da promulgação da Constituição de 1824 surgiu a obrigatoriedade para as meninas.

Embora não faça um recorte racial em suas análises, Louro (1997), ao escrever sobre a presença feminina nas salas de aula do século XIX, destaca as diferenças, quanto aos conteúdos ministrados, em função das questões de gênero. Segundo a autora, para as meninas pobres, por estarem desde tenra idade envolvidas em tarefas domésticas, a educação formal não era prioridade. O ideário da época dizia que “*mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas*” (LOURO, 1997, p. 446, grifo da autora).

Também tratando da educação formal de mulheres no século XIX, Telles (1997, p. 406) considera que a “situação de ignorância, em que se pretende manter a mulher, é responsável pelas dificuldades que encontra na vida e cria um círculo vicioso: como não tem instrução, não está apta a participar da vida pública e não recebe instrução porque não participa dela”.

Abrangendo a questão racial, é importante mencionar que, mesmo entre os negros, prevalecia a visão que se tinha da mulher na época: “a mulher era um sexo frágil e devia ser preparada, fundamentalmente, para assumir seu papel de esposa, dona-de-casa e mãe” (DOMINGUES, 2007, p. 371).

Diante do exposto, compreende-se que o negro brasileiro não possui uma história educacional que considere as especificidades que o caracterizam. Por meio de análises históricas tradicionais, o negro é costumeiramente associado ao escravo passivo e alheio ao processo cultural no qual está inserido. Embora as escolas elementares do final do século XIX tenham sido criadas com o intuito de promover sua escolarização, o negro pouco esteve presente nesses espaços. O reconhecimento de suas singularidades educacionais quanto a uma sociedade racista, somente ocorreu, por intermédio dos movimentos sociais, a partir da segunda metade do século XX.

Sobre o processo educacional das mulheres negras, no contexto histórico, social e cultural antes evidenciado, é possível afirmar que elas estiveram por um bom tempo alheias ao processo educacional brasileiro. Quando de suas inserções nos espaços educacionais, observa-se uma preocupação com a subversão de suas funções, por meio de uma educação voltada à aquisição de conhecimentos próprios a suas atuações no espaço doméstico. A situação de ignorância que se impõe à mulher torna-se responsável por suas ausências, nos espaços públicos e, futuramente, por suas inserções precárias no mundo do trabalho brasileiro.

A seguir, busco elucidar como acontece a inserção das mulheres negras, no mundo do trabalho e a precariedade a que estão submetidas, em função de suas condições de gênero e raça.

## 1.2 Precariedade ocupacional entre as mulheres negras

Por meio de uma breve análise da história da educação da população negra brasileira, considero que a representação deste contingente populacional, em profissões de maior prestígio e, conseqüentemente, sua ascensão social, torna-se uma questão problemática.

Compreendendo ser a trajetória educacional um fator preponderante, para a manutenção das mulheres negras entre os segmentos mais empobrecidos da sociedade brasileira, Márcia Lima (1995) assevera que investimento educacional e realização ocupacional não se dão de maneira igualitária entre homens e mulheres, especialmente, entre brancos e negros. De acordo com a autora, a questão tende a ser ainda mais preocupante, ao se observar que fatores, como a expansão do ensino público e gratuito promovido, a partir da década de 1950 e o acesso da mulher ao mundo do trabalho, constituíram-se como importantes possibilidades de promoção de igualdade de acesso e de oportunidades.

Outros estudos (GÓIS, 2008; GUIMARÃES, 2002; MELO, 2005; PAIXAO; GOMES, 2008; PRONI; GOMES, 2015; QUADROS, 2004; SOARES, 2000) revelam que as mulheres negras brasileiras estão longe de atingir igualdade de oportunidades profissionais e que tendem a se concentrar em serviços mal remunerados e de pouco prestígio social. Existem diferenças que incidem sobre as mulheres negras de forma que estas se encontram, em sua maioria, em trabalhos precários, sem registros ou proteção. Ao atingirem níveis mais elevados de ensino (curso superior), “optam” por cursos que não farão com que atinjam a mobilidade social pelo investimento que fazem em educação.

As pesquisas evidenciaram, ainda, que as mulheres negras vão sendo direcionadas para ocupações pouco valorizadas socialmente e, por conseguinte, tornam-se mais pobres não apenas no que diz respeito à renda. De acordo com as considerações de Melo (2005), apesar de ter ocorrido um aumento da participação feminina, no mercado de trabalho, não houve, de fato, a superação de obstáculos que permitam às mulheres o acesso a cargos de chefia e à equiparação salarial masculina. Segundo a autora,

[...] as trabalhadoras brasileiras concentram-se nas atividades do setor serviço; 80% delas estão ocupadas como professoras, serviços de saúde, comerciárias, cabeleireiras, manicures, funcionárias públicas, mas o contingente feminino mais importante está concentrado no serviço doméstico remunerado, primeira ocupação das mulheres brasileiras. São negras cerca de 56% das domésticas e usufruem ainda os menores rendimentos da sociedade (MELO, 1998 apud MELO, 2005, p. 17).

Estudando as relações de emprego doméstico no Brasil e quais as ligações que se estabelecem entre aquele e as questões de gênero, classe e raça, utilizando como metodologia a análise dos discursos de integrantes de um grupo de uma rede social (Orkut)<sup>11</sup>, Juliana Cristina Teixeira e Alexandre de Pádua Carrieri (2013) demonstram que ainda existe uma estreita relação entre o trabalho doméstico e a escravidão no Brasil, atribuindo, dessa forma, uma cor para esse tipo de trabalho. Segundo os autores, a construção histórica desse trabalho se funde com a história da própria escravidão, uma vez que muito do que se podia observar, nas relações escravocratas, ainda, observa-se na análise do trabalho doméstico, na atualidade, em que as mulheres negras se encontram mais bem representadas.

Quando inseridas na indústria, constata-se que as mulheres negras estão sujeitas a formas específicas de discriminação que não só as expostas pelos estudos brasileiros sobre o trabalho, como também pela sociologia em geral. Em suas análises, Nadya Araújo Guimarães (2002) demonstrou que a mão de obra industrial, ainda, é essencialmente masculina e branca e que, embora tenha havido um aumento da participação de mulheres, no mundo do trabalho, sua representatividade, neste segmento, pouco aumentou. Quando inseridas no trabalho industrial, permanecem, na base da hierarquia salarial, chegando a receber 1/3 do salário de um homem branco, ficando este último no topo da hierarquia salarial recebida dentro da indústria.

Waldir Quadros (2004) manifesta uma posição semelhante, ao evidenciar as diferenças salariais entre homens e mulheres, analisando os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) entre os anos de 1992 e 2002. Segundo o autor, os homens brancos encontram-se, no topo da hierarquia social, seguidos das mulheres brancas, após os homens negros e, por último, das mulheres negras.

Traçando um comparativo entre os indicadores do mercado de trabalho da População Economicamente Ativa (PEA) entre os anos de 1995 e 2006, tendo como categorias analíticas o sexo e a raça/cor dos grupos analisados, Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2008) apontam alguns dados que nos levam a refletir acerca das desigualdades existentes entre os homens brancos (estimado como grupo-padrão) e as mulheres negras.

Os autores afirmam que, enquanto os homens brancos são a maioria na condição de assalariados com carteira assinada: 36,8%, apenas 22% desse contingente são de mulheres negras. O trabalho para o consumo próprio é quase seis vezes mais comum para uma mulher

---

<sup>11</sup> Trata-se de uma rede social vinculada ao Google, criada em 2004 e desativada em 2014, cujo objetivo era conectar pessoas que possuíssem interesses pessoais, profissionais e sociais em comum.

negra (8,1%) que para um homem branco (1,4%). A probabilidade de se encontrar uma mulher negra, em ocupações não remuneradas, é de 8,7% enquanto, para homens brancos, é de apenas 3,6%. Do número total de pessoas desempregadas, em busca de ocupação, quando da realização das análises, 40,2% eram de mulheres negras e 9,8% de homens brancos. O rendimento médio mensal real do trabalho principal de um homem branco equivalia a R\$1.164,00 enquanto, para a mulher negra, era de apenas R\$388,18, ou seja, 200% a menos que o primeiro.

Ao analisar o perfil de escolaridade das pessoas pesquisadas, Quadros (2004) concluiu que, embora as mulheres brancas possuam um nível maior de escolaridade, elas recebem salários menores que os homens, o que se repete entre os negros. A esse respeito, Guimarães (2002) destaca que o déficit, na escolarização de mulheres e homens negras/os, tende a prejudicá-las/os no acesso às posições de mando e chefia, ainda que seja perceptível que mulheres negras possuam graus de escolaridade mais elevados que homens negros. Surge aqui uma forma específica de discriminação, baseada em dois atributos: sexo e cor (mulher e negra).

Utilizando-se também dos dados do PNAD, Sergei Suarez Dillon Soares (2000) busca evidenciar que existem fatores, como qualificações distintas, diferentes inserções no mercado de trabalho e variações salariais que fazem com que os homens brancos estejam no topo da hierarquia ocupacional brasileira. Segundo as análises do autor, o mercado de trabalho brasileiro apresenta dois tipos de discriminação observáveis, quais sejam, discriminação contra negros e contra mulheres.

Soares (2000) pondera, ainda, que a sociedade brasileira tende a não aceitar que negros alcancem melhores condições de rendimento, uma vez que, mesmo ao avançarem em anos de estudo e experiência profissional, permanecem em situação de desvantagem salarial e ocupacional. Nesta perspectiva, o autor atesta que a situação dos negros no Brasil, tanto de mulheres quanto de homens, explica-se pelo fato de que “ao saírem da escola são mal inseridos no mercado de trabalho – muitos vão para a agricultura, trabalham sem carteira assinada ou têm empregos no Nordeste, que pagam pior” (SOARES, 2000, p. 18).

As análises de Soares (2000) permitem concluir que o mercado de trabalho brasileiro estima que, mesmo que a mulher exerça atividades que exigem qualificação, elas devem permanecer ganhando salários menores, uma vez que se detecta que os homens possuem mais responsabilidades, são considerados como “chefes de família”.

Por meio de cálculos estatísticos, o autor observa que, se não houvesse discriminação no mercado de trabalho brasileiro, dadas as condições de gênero e raça dos indivíduos, anos



de experiência profissional e nível de formação seriam garantias de que brancos e negros receberiam os mesmos salários. Em suas conclusões, o autor afirma que “as mulheres negras arcam com todo o ônus da discriminação de cor e de gênero e, ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional mais que os homens da mesma cor e as mulheres brancas. Sua situação dispensa comentários” (SOARES, 2000, p. 25).

Quanto à desvalorização do trabalho feminino, proporcionando uma visão em uma perspectiva mais ampla, trazendo as discussões também para o campo racial, Marcelo Weishaupt Proni e Darcilene Claudio Gomes (2015) apresentam argumentos da mesma natureza, afirmando que a questão da precariedade ocupacional brasileira está diretamente relacionada a questões de gênero e de raça. De acordo com os autores, tal fato relaciona-se diretamente à pouca representação de negros em carreiras de maior prestígio social.

Relacionando precariedade ocupacional a três variáveis: trabalho informal sem remuneração, trabalho informal com rendimento mensal insuficiente (menor que o salário mínimo legal) e trabalho informal com rendimento relativamente baixo (arbitrariamente definido em menos de dois salários mínimos), os autores afirmam que os negros ainda representam dois terços dos que se encontram inseridos, nesse tipo de ocupação, demonstrando, dessa forma, a necessidade de uma atenção especial, no que diz respeito às políticas públicas que se destinam à promoção de igualdade racial no Brasil. As conclusões dos autores são fundamentais, para a compreensão da relação que se estabelece entre precariedade ocupacional e as questões de gênero e raça no país, ao afirmarem que

[...] a elevada proporção de trabalhadores negros – em especial, de mulheres negras – em situação ocupacional muito precária sugere a existência de processos de segregação social, que se refletem na forma de inserção no mercado de trabalho. O acesso à escola e a formação profissional são condições necessárias para evitar a segregação, mas não suficientes para superar o quadro crônico de desigualdades (PRONI; GOMES, 2015, p. 149).

As informações trazidas acima revelam que os processos educacionais e a ocupação, no mundo do trabalho, ocorrem, de maneira diferenciada, no que se refere às mulheres negras brasileiras. Essas últimas encontram-se em ocupações precárias ou de menor prestígio social, recebendo os menores salários, evidenciando, assim, que os agentes do mundo do trabalho brasileiro discriminam tais mulheres, baseando-se em fatores como sexo e raça.

Na seção que se segue, apresento as considerações de algumas/uns autoras/es, quanto às profissões, em que as mulheres negras se encontram, em maior representação e as dificuldades que enfrentam no meio acadêmico.

### **1.3 Profissões “escolhidas” por mulheres negras e as dificuldades na busca por títulos acadêmicos**

Ao examinar as diferenças entre o acesso e a permanência de mulheres negras e brancas no ensino superior brasileiro, João Bôsco Hora Góis (2008) apresenta elementos que, em sua análise, modelam tais diferenças, discutindo as razões pelas quais negras e brancas ocupam diferentes posições na hierarquia acadêmica.

O autor assinala os cursos mais valorizados socialmente no âmbito da UFF, destacando como um dos critérios, para essa classificação, o ‘mérito natural’, que, conforme Góis (2008), estaria relacionado ao modo como determinadas carreiras são percebidas pelo imaginário social, contribuindo, para que elas sejam concebidas, como merecedoras de melhores formas de trabalho e de remuneração. Outro critério adotado pelo autor, a fim de classificar os cursos como mais valorizados socialmente, estaria relacionado às suas demandas contemporâneas e, conseqüentemente, à dificuldade de acesso a tais cursos, em função do elevado número de candidatos inscritos em seus processos seletivos, em relação às vagas ofertadas.

Apesar da existência de uma relativa democratização do acesso aos cursos tidos como mais valorizados, quando se analisa o fator gênero, Góis (2008) afirma que, ao se avaliar as questões raciais, as mulheres negras encontram-se, em sua maioria, em cursos secundários no meio acadêmico. São aqueles cursos, em que há uma relativa subordinação, nas instituições de atuação, os que se relacionam ao cuidado com o outro e, também, aqueles em que a nota de corte, para acesso, por meio do processo seletivo, é menor.

Direcionando as discussões às questões raciais, Silva, Brandão e Marins (2009) concordam com o que afirma Góis (2008). Amparando-se, nas teorias bourdieianas, os autores apontam que os capitais econômico e cultural que os brancos detêm são os grandes responsáveis, para que a grande maioria, consiga acessar os cursos considerados de maior prestígio social nas universidades públicas brasileiras. Os negros tendem a escolher cursos de menor prestígio, diante de suas poucas possibilidades de sucesso, dadas as suas condições econômicas, culturais e sociais.

As escolhas profissionais das pessoas são socialmente condicionadas e, segundo Góis (2008, p. 749), resultam de “características dos espaços sociais nos quais elas se movimentam e de processos subjetivos que, ao combinarem-se a esses elementos, organizam motivações internas que restringem ou ampliam expectativas, projetos e investimentos pessoais”.

Neste sentido, o autor pondera que as mulheres negras estão, em sua maioria, localizadas, em cursos de menor prestígio social, em virtude de suas posições de classe, suas trajetórias escolares e também em decorrência de elementos culturais mais amplos que promovem a internalização de que determinadas carreiras não são “próprias” a suas condições. “Esses elementos talvez contribuam para a formação de uma autoimagem pessoal de jovens negras que as levem à busca de atividades profissionais compatíveis com os atributos que lhes são socialmente atribuídos” (GÓIS, 2008, p. 750).

A esse respeito, Silva, Brandão e Marins (2009, p. 52) enfatizam que

[...] todos esses fatores poderia fazer com que os estudantes prevejam como menores suas possibilidades de sucesso num sistema de competição em que as normas são escritas e gerais. Ou seja, assumindo os pressupostos da teoria da escolha racional, esta série de eventos explicaria o fato de os estudantes negros concentrarem suas opções nos cursos considerados “mais fáceis” e menos concorridos. Tudo previamente deliberado.

O tipo de escola, em que as mulheres negras cursam o ensino fundamental e médio, o histórico de trabalho concomitante com os estudos na educação básica, a renda familiar, a escolaridade dos pais e das mães e o local de residência<sup>12</sup>, constituem-se, de acordo com Góis (2008), como modeladores socioeconômicos que merecem análises minuciosas, ao se analisar o acesso e a permanência de mulheres negras no ensino superior público brasileiro.

Segundo Ana Carolina Querino, Cleiton Euzébio de Lima e Nina Madsen (2011), tais aspectos deixam de ser contemplados desde as primeiras etapas da educação básica, em que as questões de gênero e raça não são respeitadas na elaboração das políticas públicas brasileiras. Na concepção das autoras e do autor, o não reconhecimento de que a maioria da população atendida pelas políticas é negra e de que meninas e meninos têm experiências educacionais diferentes, dadas as diversas experiências de socialização a que são submetidos, poucas são as chances de se promover uma educação pública que supere as desigualdades.

Discorrendo sobre a temática das trajetórias educacionais das mulheres negras, Góis (2008) afirma, ainda, que elas ingressam e concluem os cursos superiores com mais idade que as mulheres brancas e que, na maioria dos casos, estão em cursos que não se relacionam com o que elas próprias apreciem como mais compatíveis a suas habilidades ou a seus desejos de profissionalização.

---

<sup>12</sup> A respeito, especificamente, dos condicionamentos promovidos pelo local de moradia nos destinos escolares dos sujeitos, um campo consolidado de estudos tem se constituído, como mostram, por exemplo, Érnica e Batista (2011).

Ampliando essa discussão, Silva, Brandão e Marins (2009) apontam o que Bourdieu (1983) definiu como *habitus*, que seria a junção da estrutura e da ação em que há a internalização da estrutura e a externalização da reprodução nas práticas dos indivíduos. Nessa perspectiva, a estrutura é capaz de direcionar nossas práticas, uma vez que nossas ações estão diretamente relacionadas a ela. Ora, se a/o estudante negra/o, além de não possuir capital econômico e cultural que lhe garanta condições de igualdade quanto aos processos seletivos em carreiras socialmente valorizadas em universidades públicas, tampouco conhece/convive com negros pertencentes a essas carreiras, logo suas “escolhas” se darão na ordem do possível, do provável. De acordo com Silva, Brandão e Marins (2009), citando parte da teoria bourdiesiana, “é da relação dialética entre os polos do indivíduo e da estrutura que o autor desenvolve o chamado *conhecimento praxiológico*, fundado no “duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983 apud SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 53).

Analisando as condições de permanência das estudantes, Góis (2008) salienta que as bolsas de estudo ofertadas, durante o curso superior, podem constituir-se em importantes auxílios a essas mulheres<sup>13</sup>. Em relação a isso, o autor assegura que as negras não estão representadas entre as que possuem bolsas de maior prestígio, no meio acadêmico, o que contribui para que seus processos de formação universitária sejam ainda mais difíceis.

Góis (2008) conclui suas análises, atentando ser importante pensar em como a representação feminina negra, nas profissões de maior prestígio social, pode ser problemática se considerarmos que as mulheres vêm alcançando um maior nível de escolarização que os homens. O autor alerta à compreensão de que o ingresso e a permanência de mulheres, nos cursos superiores públicos brasileiros, acontecem de maneira diferenciada, ao se estimar os grupos raciais a que essas mulheres pertencem.

A seguir, apresento as considerações teóricas, também, utilizadas para a análise dos dados obtidos, em minha pesquisa, realizada na UFLA. Inicialmente, apresento o conceito de gênero e sua característica relacional de análise. Logo após, trago as discussões acerca das questões raciais no Brasil, avaliando os aspectos próprios do processo colonizador a que fomos submetidas/os. Em uma terceira seção, evidencio a temática do desenvolvimento sustentável, demonstrando sua ligação direta com as relações de equidade e justiça social. Por último, demonstro, por meio de algumas/uns autoras/es, que a interseccionalidade existente

---

<sup>13</sup> Outros estudos vêm mostrando que a condição necessária, embora não suficiente, da permanência de estudantes pobres, no ensino superior brasileiro, é de ordem econômica, razão pela qual as políticas públicas de geração de bolsas de estudo e outros subsídios materiais são de fundamental importância (OLIVEIRA, 2013, 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014).

entre as questões de gênero e raça constituem-se em grandes entraves, para que as mulheres negras brasileiras estejam entre os meios sociais mais favorecidos.

## CAPÍTULO 4

### 1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

#### 1.1 Gênero: uma identidade e um conceito

Os diferentes contextos nos quais estamos inseridas/os, orientam os mais diversos aspectos de nossas vidas, levando-nos à construção de nossas identidades. Nosso comportamento em sociedade, nossa forma de agir, nossa profissão, nossa religiosidade, enfim, por meio de diversas instâncias socializadoras, como, por exemplo, a família e a escola, somos levadas/os desde tenra idade a construir nossas identidades de pertencimento (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009).

Ao definir o conceito de identidade, Gomes (2005) afirma que ela esta se relaciona diretamente a um modo de ser e de estar no mundo consigo mesmo e com o outro. A autora assevera que somos formadas/os por várias identidades: de classe, de gênero, de nacionalidade, de raça, de religiosidade, entre outras. Em sua visão, tais identidades integram o processo de construção de uma identidade maior, mais complexa, em que os sujeitos vão se constituindo diante de experiências diversas, reconhecendo o pertencimento a um determinado grupo social. Nesse aspecto, as primeiras visões quanto a quem se é, dentro de um grupo maior, vão sendo reafirmadas.

Considerando, especificamente, a identidade de gênero, no livro intitulado *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009), constata-se que a cultura e o meio social e político a que pertencermos irão orientar a forma como “mulheres” ou “homens” serão representadas/os em sociedade. Orientadas/os pela cultura, vamos construindo, por meio de nossos corpos, imagens para demonstrar nossa identidade de gênero<sup>14</sup>. Segundo Louro (2000, p. 8), mediante

[...] muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e,

---

<sup>14</sup> O livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009), assim como outras obras, apontam a existência de formas alternativas de demonstrar nossa de identidade de gênero, no entanto, o foco deste trabalho assenta-se nas relações desiguais entre mulheres e homens cujas identidades de gênero correspondem àquelas atribuídas em seus nascimentos em função de seus sexos biológicos.

consequentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

No entanto, no processo de construção da nossa identidade de gênero, as diferenças, assim como em outros processos, vão sendo evidenciadas e hierarquizadas, revelando as relações de poder implícitas nesse aspecto. A esse respeito, Louro (2000, p. 9) destaca que

[...] isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

Tais postulações permitem afirmar que nossa identidade de gênero, assim como as demais, não são inatas, constroem-se por meio de nossa cultura e refletem os valores dos meios sociais a que pertencemos. Essas construções tendem a produzir padrões normativos capazes de hierarquizar, ou mesmo negar as identidades de gênero estimadas como inferiores ou diferentes das identidades de gênero “padrão”, baseando-se em contextos culturais, sociais ou políticos.

Andréa Lisly Gonçalves (2006) enfatiza que, diante dos novos contornos adotados pela organização da economia, no final século XIX e início do século XX, as mulheres passaram a ser incorporadas paulatinamente em espaços públicos por meio do trabalho assalariado. Embora a mulher já sofresse com a dominação masculina nas esferas privadas da sociedade, é por meio das relações entre os sexos, nos espaços públicos, que a condição de subalternidade das mulheres passou a ser questionada.

Associadas a esse contexto, Mireya Suárez (1999) afirma que as teorias deterministas do mesmo período indicavam a existência de uma identidade feminina universal ligada à natureza e desqualificada de razão, que inferiorizava a mulher em relação ao homem. Explicava-se e justificava-se a subalternidade da mulher e a superioridade do homem, atribuindo a esse último características que contribuíram para a existência de uma suposta superioridade masculina.

A esse respeito, Kalsing afirma que a partir do momento em que

[...] se atribui características diferenciadas para homens e para mulheres, de acordo com sua biologia, está-se naturalizando diferenças que, na verdade,

são construídas social e historicamente. Ao se afirmar, por exemplo, que mulheres são “naturalmente” mais sensíveis do que homens, ou que homens são mais racionais e objetivos, deixa-se, por um lado, de problematizar atitudes e diferenças percebidas nos comportamentos feminino e masculino que são, na verdade, conseqüentes de seu tratamento diferenciado ao longo de seu processo educativo e, por outro, ignora-se que, em diferentes sociedades, podem ser encontradas muitas variações no que se refere aos modos de ser e às atividades desempenhadas por homens e por mulheres (KALSING, 2008, p. 116, grifo da autora).

Diante do exposto, observa-se que as diferenças estabelecidas entre os gêneros são, na verdade, fundadas e determinadas pelos sexos dos indivíduos. Neste sentido, Saffioti (2004) reporta que a dualidade que se estabelece entre os termos sexo e gênero não evidencia as hierarquias entre os indivíduos, uma vez que não existe uma sexualidade fundamentalmente biológica, a sociedade orienta a sexualidade, não sendo o corpo o único responsável por essa orientação. Dessa forma, compreende-se que a hierarquia existente entre homens e mulheres ocorre, por meio da hierarquia que se estabelece entre as condutas, sendo essas últimas apresentadas como femininas ou masculinas.

É neste cenário que surgem os primeiros movimentos feministas responsáveis por promover essa visibilidade, quanto às diferenças existentes entre os sexos, ocorridos, sobretudo, entre as décadas de 1960 e 1970 (GONÇALVES, 2006). Reforçando essa ideia, Avtar Brah (2006) aponta que, com esses primeiros movimentos, existiram diferentes vertentes.

As militantes mais radicais identificavam a subordinação biologicamente fundada das mulheres como base fundamental da desigualdade entre os sexos. Já para as adeptas do feminismo socialista, a natureza humana das mulheres não era o fator essencial, mas sim a desigualdade que foi socialmente produzida.

Contudo os diferentes discursos não impediram que as reivindicações por parte das mulheres, fizessem emergir, nos anos finais do século XX, à categoria gênero. Kalsing (2008) define o termo como uma profícua possibilidade de questionamentos no que se refere às naturalizações responsáveis pelas desigualdades observadas entre as mulheres e os homens na sociedade. Foi estabelecido, “para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura” (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 39).

Abordando a questão com uma maior amplitude, Joan Wallach Scott (1995, p. 75) postula que o termo gênero



[...] tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. [...] O uso do termo “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

O documento *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 41) dispõe que as novas perspectivas de análise passam a identificar que as diferenças são socialmente construídas e que

[...] não há um padrão universal para comportamentos sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, *a priori*, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. Assim, o conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades.

Uma vez que o termo gênero surge, a fim de mostrar que as diferenciações entre as mulheres e os homens ocorrem, por meio das relações sociais, faz-se necessária a compreensão de duas das principais características da categoria: seu caráter relacional e sua arbitrariedade cultural (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009).

Compreender gênero, com base em seu caráter relacional, significa entender que o termo “é também utilizado, para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75). E, a arbitrariedade cultural, na qual o termo se assenta, refere-se ao fato de que gênero só pode ser interpretado, mediante sua análise, em uma cultura específica, uma vez que só terá sentido diante de contextos socioculturais distintos (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009).

Diante do exposto, compreende-se que até o surgimento da categoria gênero, a inferioridade atribuída ao feminino e a superioridade atribuída ao masculino justificavam-se por meio de fatores biológicos. A diferenciação apontada pelo novo termo passa a ser utilizada, para designar a construção social da feminilidade e da masculinidade, considerando que é, nas relações sociais entre os sexos que as diferenças se fundam.

Apresento agora uma explanação de como homens e mulheres ocupam diferentes posições no mercado de trabalho, em função das questões de gênero.

## 1.2 As assimetrias de gênero e as relações de trabalho no Brasil

A forma como as desigualdades profissionais se estabelecem entre mulheres e homens, embora as primeiras possuam, por vezes, maior nível de escolarização que os últimos (GUIMARÃES, 2002; LIMA, 1995; ROSEMBERG; ANDRADE, 2008; SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009), são construídas e naturalizadas, em nossa sociedade, sem que haja, de fato, uma compreensão dos aspectos imbricados nessas relações.

Por meio de um primeiro olhar, podemos equivocadamente compreender que

[...] as escolhas ou os modos de inserção no mundo do trabalho sejam reflexo de preferências naturais, aptidões natas, capacidades e desempenhos distintos entre homens e mulheres. No entanto, se observarmos com atenção, veremos que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às *assimetrias de gênero* (CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 40, grifo no original).

As assimetrias observadas, nos espaços de atuação profissional entre mulheres e homens, são construídas historicamente e possuem suas bases alicerçadas em questões de gênero e, no caso brasileiro, também em questões raciais, o que evidencia a existência da interseccionalidade entre essas variáveis. Biroli e Miguel (2015, p. 29) consideram que não só gênero e raça, assim também aspectos como

[...] geração, sexualidade, etnia, localização no globo (ou mesmo a região em um país determinado) ou algum tipo de deficiência física, são também importantes na construção da posição social dos diferentes grupos de pessoas, contribuindo para produzir as suas alternativas e os obstáculos que se colocam para sua participação na sociedade.

Trazendo as discussões para as diferenciações que se estabelecem entre os trabalhos tratados como femininos e masculinos, Teixeira e Carrieri (2013) ponderam que possuem sua herança na construção da ideia de que o espaço público seria destinado aos homens e o espaço privado seria destinado às mulheres. Mesmo que o homem participe da execução dos trabalhos domésticos, sua contribuição funciona como ajuda, o que faz com que sua responsabilidade seja menor em relação à da mulher. Assim, equivocadamente, naturalizam-

se comportamentos, lugares para se estar e até mesmo profissões para se atuar, em que as mulheres permanecem em uma situação de subalternidade em relação aos homens.

Alia-se às questões anteriormente apresentadas, a compreensão de que o trabalho da mulher seja “leve” e o trabalho do homem seja “pesado”. Ao fazer um estudo acerca das distinções entre os trabalhos realizados por crianças, mulheres e homens, no meio rural brasileiro e as disparidades salariais entre estes sujeitos, Maria Ignez Silveira Paulilo (1987) constatou que o trabalho recebe a denominação de “leve” ou “pesado” em função das pessoas que o executam e não pela natureza deste trabalho. Conforme a autora, inconscientemente acredita-se que

[...] mulheres e crianças desempenham certas tarefas porque, de fato, estas são ‘leves’ por sua própria natureza. Mas não é bem assim. Na verdade, qualifica-se o trabalho em função de quem o realiza: são ‘leves’ as atividades que se prestam à execução por mão-de-obra feminina e infantil. Importa destacar que essa classificação está associada a diferentes remunerações: maior para o trabalho ‘pesado’, menor para o ‘leve’, mesmo que ambos demandem o mesmo número de horas ou que o esforço físico exigido por um tenha como contraponto a habilidade, a paciência e a rapidez requeridas pelo outro. O que determina o valor da diária é, em suma, o sexo de quem a recebe (PAULILO, 1987, p. 65).

Segundo a interpretação da autora, é possível observar que aspectos como delicadeza, habilidade para realização de serviços manuais e paciência são características das próprias mulheres e crianças e o homem se associa ao braçal e à força física. Ou seja, tais classificações foram erroneamente construídas e baseadas somente em questões de gênero. A conclusão da autora reforça ainda mais esta compreensão, ao considerar que

[...] ‘trabalho leve’ não significa trabalho agradável, desnecessário ou pouco exigente em termos de tempo ou de esforço. Pode ser estafante, moroso, ou mesmo nocivo à saúde – mas é ‘leve’ se pode ser realizado por mulheres e crianças. Fica a pergunta: por que se paga menos pela realização dessas tarefas? A resposta não deve ser procurada em realidades especificadas das regiões estudadas ou do próprio meio rural como um todo. Essa situação ocorre da valorização social do homem enquanto ‘chefe de família’, responsável pela reprodução de seus ‘dependentes’. Assim, o trabalho desses últimos fica em plano secundário, cabendo, nestes casos, uma remuneração que apenas ‘ajuda’ a composição do orçamento familiar. A conclusão, portanto, é clara: o trabalho é ‘leve’ (e a remuneração é baixa) não por suas próprias características, mas pela posição que seus realizadores ocupam na hierarquia familiar (PAULILO, 1987, p. 70).

Adicionando às questões de gênero as questões raciais, Lima (1995, p. 491) acrescenta que, diante da “significativa representação da população negra nos patamares inferiores da

sociedade, as mulheres desse grupo de cor compõem uma parcela significativa da força de trabalho feminina empregada nos serviços mais desqualificados, principalmente o serviço doméstico”. Interpolando uma posição mais completa, Biroli e Miguel (2015) salientaram que a junção da questão racial à questão de gênero, ou seja, a intersecção desses fatores, influencia na localização de alguns sujeitos em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade. Para a autora e o autor, uma categoria não se sobrepõe à outra, antes porém, permite melhor descrição da realidade.

Ao se afastar dessa possibilidade naturalizada, no ideário do senso comum de atuação, apenas no espaço doméstico, em virtude de sua condição de gênero, a mulher encontra muitas dificuldades de inserção nos espaços públicos. Aliando-se a esse aspecto, existe a compreensão de que o serviço executado pela mulher no espaço público, seja “leve”, de que sua renda seja complementar à do homem e, em alguns casos, de que a “raça” tende a determinar o serviço a ser executado. Tais postulações indicam que as mulheres, em especial as mulheres negras, estão em uma situação de subalternidade profissional.

Mediante as considerações aqui expostas, considero que as diferenças nos postos ocupados por mulheres e homens, no mercado de trabalho brasileiro e, conseqüentemente, as discrepâncias observadas, quanto aos salários que recebem, possuem suas bases assentadas em questões de gênero e, na maioria dos casos, também em questões raciais evidenciando, dessa forma, que existe uma interseccionalidade entre esses aspectos.

### **1.3 Raça no contexto brasileiro**

De acordo com Guimarães (2003), o termo raça surgiu para a biologia e para a antropologia física, a partir da necessidade de classificação dos grupos humanos, assim como a estabelecida entre os animais, na qual o desenvolvimento diferencial de valores morais, dotes psíquicos e intelectuais operariam em favor da diferenciação entre os sujeitos. No entanto a hierarquização de determinados grupos humanos, em detrimento de outros e as conseqüentes tragédias como genocídios e holocausto e, por que não mencionar os racismos, evidenciaram a necessidade do afastamento de tal concepção, de forma que a utilização de traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, passou a ser algo descartado pela ciência.

Para Gomes (2005), o termo “raça” não se alicerça na superioridade ou inferioridade dos grupos humanos, ao contrário, surge como sendo aquele utilizado pelos discursos dos povos, chamando por suas origens dentro de um contexto histórico, político e social, não

podendo ser resumido apenas à cor de pele e a características fenotípicas. Adotando essa postura analítica,

[...] podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (GOMES, 2005, p. 49).

Ao hierarquizar uma raça em detrimento de outra, estimula-se, também, a repulsa ao grupo considerado inferior, promovendo, por sua vez, o racismo. Segundo Gomes (2005, p. 52), o racismo pode ser considerado como

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Mesmo mediante a miscigenação das raças e a inter-relação das diversas culturas formadoras do povo brasileiro, o racismo existe em nosso país, ainda que o discurso do senso comum insista em sua negação. Tratar sobre raça no Brasil, inevitavelmente, remete-nos à escravidão e à negatividade que circunda a história dos negros no país.

O processo colonizador que aqui se estabeleceu criou bases, para que se compreendesse a superioridade de uma raça, destacando o branco como exemplo civilizatório. Restando a inferioridade aos negros, enraizaram-se ideias discriminatórias sobre os afrodescendentes em nosso país, tomando como argumentos para tal posicionamento, os traços físicos, a cultura, os costumes, a religião e todos os outros aspectos relacionados a esse contingente populacional.

Veberson Silva (2012) destaca que o fator crucial de análise das relações entre as raças, no Brasil, localiza-se na violência social a qual o negro foi submetido, mesmo após ser considerado livre. O autor acredita que as relações de preconceito racial que se perpetuam no país seja em função do racismo que aqui se estabeleceu

[...] constituem, no Brasil, problemas estruturais, já que parece ser inconcebível outro modelo social a não ser aquele no qual brancos, negros e mulatos desempenham os papéis pré-concebidos que deles se esperam, mesmo que isso sempre signifique benefício de um em detrimento dos outros (SILVA, 2012, p. 243).

O autor percebe ainda que a abolição da escravidão, que tenho tratado como uma abolição formal da escravatura, muda o papel social do negro que, até então, possuía uma posição demarcada pela condição de escravo. A cor de sua pele e seus traços fenotípicos o localizavam, em um estrato social próprio e, quanto a isso, não havia questionamentos.

A questão é que, quando ocorreu a queda do sistema escravocrata, o negro passou a concorrer, em uma situação de inferioridade com uma camada de imigrantes e, também, com os brancos pobres brasileiros por acesso ao mercado de trabalho assalariado. Integrantes de um grupo social sem papel definido, os ex-sujeitos do trabalho escravo, antes vítimas de violência física, dados os novos contornos adotados, passaram a vítimas da violência social. A cor de sua pele condicionou o negro a uma posição de desvantagens que perdura há muito tempo. Silva (2012, p. 235) declara:

[...] os melhores postos de trabalho passaram a ser exercidos pelos imigrantes europeus ou por outros brancos que ocupassem posições subalternas na sociedade, restando aos negros e mulatos uma condição de marginalidade nesse esquema social. Sendo assim, nota-se que a condição social dos negros na sociedade brasileira, mesmo no pós-abolição, não encontra mudanças significativas, já que, se antes os negros estavam fadados à condição de escravos, nesse novo momento a situação em que se encontravam era de total marginalização em relação aos novos postos de trabalho no mundo assalariado.

Longe de se pensar na condição do negro pós-abolição, as autoridades responsáveis pela abolição formal da escravatura acreditavam que

[...] tratava-se de terminar com o cativo, e a tarefa reduzia-se e resumia-se a um ato. Não se previam projetos de incorporação da mão de obra e nem ao menos ressarcimentos, na medida em que, apoiados no “benefício da lei”, acreditavam esses senhores que a escravidão era o mal da nação e que sua extinção extirparia o veneno na raiz. [...]

O resultado imediato dessa versão organizada e cordata de nossa libertação foi jogar uma imensa população despreparada e pouco instruída em um processo de competição desigual, sobretudo com a mão de obra imigrante que afluía ao país desde os anos 70 do século XIX (SCHWARCZ, 1996, p. 158).

Desta forma, as relações de raça no Brasil se construíram de forma assimétrica, permitindo que os negros fossem submetidos a uma posição de desprestígio tanto no mundo

do trabalho quanto na vida social. A subalternidade atribuída ao negro em sua relação com o branco e “a persistência dessas formas de relacionamento mesmo depois da abolição se deve ao fato de que se desintegrou o modelo econômico escravista, mas, por outro lado, não se desfez estruturalmente o modelo de relações de raças” (SILVA, 2012, p. 242).

Conforme Schwarcz (1996), aliadas ao cenário estabelecido pela nova ordem econômica e social, surgem nas ciências teorias deterministas que buscaram estabelecer a superioridade dos brancos em relação aos negros, baseando-se em diferenças ontológicas, considerando o cruzamento inter-racial como potencial promotor do fracasso da nação. Por meio de um olhar estrangeiro de análise, áreas como a medicina e o direito passaram a elaborar explicações biológicas e leis promovendo a ideologia de uma suposta superioridade branca e a crença de que os cruzamentos inter-raciais poderiam promover atavismos e tendências à delinquência. Para a autora, “esse tipo de teoria trazia consigo a possibilidade de naturalizar, com o aval da ciência, diferenças que não eram ‘da natureza’, mas eram políticas e sociais” (SCHWARCZ, 1996, p. 162, grifo da autora).

Com essa concepção de superioridade dos brancos em relação aos negros, tendo como agentes reforçadores dos ideais racistas a medicina e também o direito, o preconceito racial passou a vigorar em nosso país, naturalizando as práticas cotidianas de violência contra os ex-sujeitos do trabalho escravo.

De acordo com Nogueira (2007, p. 292), trata-se de preconceito racial “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, os quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece”. O autor salienta que o preconceito que se manifesta em nosso país pode ser denominado “preconceito racial de marca” uma vez que se apresenta, considerando-se a aparência do grupo discriminado, suas formas de agir, de falar, entre outros.

No entanto, não é por atos de violência explícita que o preconceito racial ou o racismo se tornam evidentes em nosso país. Schwarcz (1996) assinala que a divulgação de uma suposta democracia racial, baseada em fatores culturais, desconsiderando as questões econômicas, tende a mascarar práticas de preconceito existentes em nossa sociedade.

Na busca pela localização da gênese de uma suposta democracia entre as raças no país, Silva (2012) defende que o cruzamento inter-racial entre os portugueses e as negras do Brasil colônia se constitui como um primeiro aspecto para justificar uma possível relação de reciprocidade entre os brancos e os negros. O autor assevera que esse aspecto não pode ser considerado como indício de uma relação afetuosa entre as raças, pelo contrário, reforça a

ideia de dominação e subordinação a que as mulheres negras estiveram submetidas desde o início do sistema colonial.

As relações de trabalho escravo também não deixam dúvidas quanto ao caráter pouco harmonioso das relações entre brancos e negros no Brasil. Segundo Silva (2012, p. 233), a escravidão funcionava

[...] como uma grande muleta sobre a qual todo o sistema se apoiava, a ponto de haver uma consistente mentalidade de desvalorização do labor manual, impedindo assim o desenvolvimento de um mundo voltado para o crescimento econômico livre e pautado na manutenção da escravidão.

Pautando-se nesse último fator, se a mão de obra negra fosse, de fato, valorizada, quando da criação do sistema de trabalho assalariado, esta teria sido incorporada ao novo sistema econômico, possibilitando aos negros garantias mínimas de satisfação das necessidades básicas à sua sobrevivência.

Essa suposta democracia demonstrou, sim, a mistura, não só física, como também cultural, porém evidenciou, acima de tudo, as assimetrias nas relações entre as raças no Brasil. “A alentada ‘democracia racial’ disfarçava e dissimulava uma evidente discriminação racial, uma divisão que não era racial ou cultural, mas, sobretudo, econômica” (SCHWARCZ, 1996, p. 165).

Moldados nessa visão de relação harmoniosa e igualitária entre as raças, a maioria dos brasileiros não admite a existência do racismo ou do preconceito racial em nossa sociedade (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2003; NOGUEIRA, 2007; SILVA, 2012; SCHWARCZ, 1996). Mesmo na ausência de atos explícitos de discriminação racial no país, observam-se os reflexos da hierarquização entre as raças, por meio de muitos aspectos, em que as/os negras/as se encontram em uma situação de inferioridade.

A esse respeito, Gomes (2005, p. 46) considera que

[...] o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.



Ao analisar os dados da campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?”, Gomes (2005) constatou que 87% da população reconhece a existência do racismo no Brasil, porém 96% afirmam não ser racistas. Nesse aspecto, a autora nos leva à reflexão proposta pela campanha: Existe racismo sem racista?

As postulações da autora evidenciam a existência de um racismo persistente e institucionalizado que busca, por meio da negação de sua existência, apresentar uma sociedade supostamente democrática. Tal fato pouco contribui, para a compreensão dos fenômenos, que circundam a vida das/os negras/os em nosso país, impedindo, dessa forma, a existência de relações de equidade nos meios culturais, econômicos, políticos e sociais.

Em face do exposto, estima-se que o problema entre as raças no Brasil se estabeleceu, na gênese do processo colonizador e evidencia, assim como sugerido por Silva (2012), que, muito além da violência física, persiste uma dominação ideológica implantada pelo sistema escravista. Tal ideologia provoca a crença coletiva de que essa seria a única realidade social possível, aquela que os brancos dominam e os negros são dominados, contribuindo para a existência das assimetrias de raça no Brasil. Aliado aos fatores antes elencados, o mito da democracia racial pouco colabora para a existência de uma sociedade justa e igualitária. A negação da existência do preconceito inviabiliza a compreensão da questão racial brasileira, reforçando ideias discriminatórias sobre ser negra/o no Brasil.

#### **1.4 Desenvolvimento Econômico versus Desenvolvimento Sustentável**

Segundo Capra (2005), a globalização seria a grande responsável pelas mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, ocorridas mundialmente, a partir da segunda metade do século XX. Com base em inovações tecnológicas e em expansão, em nível mundial de grandes empresas, o fenômeno foi capaz de reorganizar a sociedade em uma nova ordem mundial.

Nesse aspecto, Capra (2005) avalia que as novas tecnologias passaram a operar, em torno de um conjunto de regras econômicas comuns, mesmo diante das diversidades que compõem as sociedades e os estratos a elas pertencentes. O intenso fluxo de capital entre redes eletrônicas e a deterioração da relação entre o trabalho e o capital excluíram da atual estrutura econômica e social aqueles que não se encaixaram à nova proposta de ganhos financeiros. Como consequência, Capra (2005, p. 142) afirma que

[...] o abismo entre os ricos e os pobres aumentou significativamente, tanto em nível internacional quanto dentro de cada país. [...] Só os bens das três

pessoas mais ricas do mundo já superam o Produto Nacional Bruto de todos os países menos desenvolvidos, com seus 600 milhões de habitantes.

Diante desse contexto, algumas/uns estudiosas/os, ambientalistas e ativistas sociais compreenderam que a nova ordem econômica mundial promoveria em médio e longo prazo a “desintegração social, o fim da democracia, uma deterioração mais rápida e extensa do meio ambiente, o surgimento e a disseminação de novas doenças e uma pobreza e alienação cada vez maiores” (CAPRA, 2005, p. 129).

Uma vez que todo esse cenário se construiu sob a égide do desenvolvimento, faz-se importante a compreensão do conceito deste, reconhecendo, ainda, que o desenvolvimento pode possuir distintas interpretações dados os seus contextos de análise.

Algumas/uns autoras/es e órgãos estabelecem que o desenvolvimento vem sendo compreendido equivocadamente como sinônimo de crescimento econômico (CAPRA, 2005; COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - CMMAD, 1988; SACHS, 2008). Nessa perspectiva, compreende-se que aqueles países ou povos que não acompanham a nova ordem ou que dela destoam sejam concebidos como atrasados, subdesenvolvidos e inferiores.

Inadvertidamente, somos levados a acreditar que as pessoas que contribuem ativamente para o processo de aquisição de bens e acumulação de capital são aquelas que possuem maior poder de decisão na sociedade. A esse respeito, Capra (2005, p. 143) enfatiza que o

[...] capitalismo global fez aumentar a pobreza e a desigualdade social não só através da transformação das relações entre o capital e o trabalho, mas também por meio do processo de ‘exclusão social’ que é uma consequência direta da estrutura em rede da nova economia. A medida que os fluxos de capital e informação interligam redes que se espalham pelo mundo inteiro, eles ao mesmo tempo excluem dessas redes todas as populações e territórios que não têm valor nem interesse para a busca de ganhos financeiros. Em decorrência dessa exclusão social, certos segmentos da sociedade, certos bairros, regiões e até países inteiros tornam-se irrelevantes do ponto de vista econômico.

Crescimento econômico está, de fato, relacionado a desenvolvimento, no entanto compreendê-lo, como aspecto *sine qua non* do processo, sem que se conheçam os sujeitos envolvidos e as relações de poder que se estabelecem, nesse sentido, corrobora para que o fosso entre as minorias detentoras do capital e a maioria desprovida de recursos seja ainda mais profundo. O desenvolvimento deve estar, também e, acima de tudo, comprometido com a superação das desigualdades, não com a sua ampliação.

Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Ignacy Sachs (2008, p. 13), que estabelece que

[...] a ideia de desenvolvimento implica a expiação e a reparação de desigualdades passadas, criando uma conexão capaz de preencher o abismo civilizatório entre as antigas nações metropolitanas e a sua antiga periferia colonial, entre as minorias ricas modernizadas e a maioria ainda atrasada e exausta dos trabalhadores pobres. O desenvolvimento traz consigo a promessa de tudo – a modernidade inclusiva propiciada pela mudança estrutural.

Para o autor, a riqueza material é uma das características do desenvolvimento, mas, de forma alguma suficiente, para que as pessoas alcancem seus objetivos de obter uma vida melhor. Veiga (2005) compartilha do mesmo posicionamento e busca evidenciar que muitos são os aspectos a serem considerados para que se possa medir o desenvolvimento de um determinado país ou estrato populacional.

O autor correlaciona desenvolvimento à ampliação das capacidades humanas, afirmando que tais capacidades só poderão ser plenamente desenvolvidas, mediante quatro variáveis, quais sejam, ter uma vida longa e saudável, ser instruído, ter acesso aos recursos necessários para se ter uma vida digna e, por último, ter capacidade de participar da vida da comunidade.

Para Veiga (2005, p. 85), caso haja a

[...] ausência destas quatro, estarão indisponíveis todas as outras possíveis escolhas. E muitas oportunidades na vida permanecerão inacessíveis. Além disso, há um fundamental pré-requisito que precisa ser explicitado: as pessoas têm que ser livres para que suas escolhas possam ser exercidas, para que garantam seus direitos e se envolvam nas decisões que afetarão suas vidas.

A partir da compreensão de que os modelos econômicos adotados, quanto ao processo de globalização, não contribuíram para a superação das desigualdades econômicas e sociais entre os povos, pelo contrário, tornaram-se verdadeiras ameaças à qualidade de vida do presente, comprometendo ainda a existência e, também, a qualidade de vida das gerações futuras, emergiram, nos meios acadêmicos e sociais, a ideia de um desenvolvimento pautado no equilíbrio ambiental e na satisfação das necessidades e aspirações humanas: o desenvolvimento sustentável.

De acordo com a CMMAD (1988), desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de atenderem a suas próprias necessidades.

Numa lógica totalmente inversa à do desenvolvimento, como mero crescimento econômico, destacando as realidades políticas, sociais, econômicas e culturais de cada sociedade, o desenvolvimento sustentável supõe o uso e a preservação dos recursos naturais, garantindo tais recursos também para as gerações futuras, fazendo ainda com que todos tenham oportunidades de concretizar suas aspirações por uma vida melhor (CMMAD, 1988).

Cabe ainda mencionar que o desenvolvimento sustentável sugere, para além da conservação do meio ambiente e da economia dos recursos naturais, a existência de relações de equidade, de igualdade de oportunidades e de garantias mínimas de acesso à moradia, trabalho, saúde, educação e saneamento básico, necessidades inerentes a todos os seres humanos. Essas questões são fundamentais para que se estabeleça uma sociedade sustentável.

Ainda, de acordo com a CMMAD (1988), a dificuldade em se promover o desenvolvimento sustentável vem do fato de não existir justiça econômica e social entre as nações. O órgão considera que, ao se buscar o ganho individual ou de um determinado grupo, sem se pensar no impacto que isso pode causar aos outros, perde-se a compatibilidade entre os objetivos ambientais e econômicos, e desenvolvimento econômico deve estar aliado também a desenvolvimento social.

Diante de tais ponderações, considero que o processo de globalização que passou a orientar a nova ordem econômica mundial, controlada pelo capitalismo, pouco contribuiu para que as desigualdades observadas entre os povos fossem superadas. O desenvolvimento, quando compreendido como um fator desvinculado da justiça econômica e social, não promove uma sociedade justa e igualitária. A insustentabilidade, causada pelas desigualdades entre os povos, encontra suas bases em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais próprios, construídos, por meio de relações de poder e de discriminação, amparando-se em aspectos como gênero, raça, sexo, religião, classes sociais ou, como no caso específico brasileiro, pela interseccionalidade entre esses últimos.

Na seção a seguir, considerando o contexto brasileiro, busco relacionar as questões de gênero e raça aos conceitos de sustentabilidade, evidenciando como as mulheres negras, em função de suas condições de gênero e de raça, estão sujeitas às imposições de uma sociedade insustentável desde a gênese de sua colonização.

### **1.5 Interseccionalidade entre questões de gênero e de raça, e a (in)sustentabilidade no Brasil**

As tensões evidenciadas pelo poder exercido de uma minoria opressora sobre a maioria oprimida, no caso específico brasileiro, encontram suas raízes em um processo colonizador que acabou por perpetuar, no ideário do senso comum, ideias discriminatórias no que diz respeito ao gênero e à raça.

O modelo de colonização adotado, por meio de um regime escravocrata e a posterior abolição formal da escravatura descomprometida com a inserção social dos negros, na nova configuração, trataram de orientar como se dariam as relações entre as raças no Brasil. Diante desse contexto, os brancos colonizadores foram considerados como a raça dominante e os negros escravizados como a raça dominada.

Neste sentido, as/os negras/os são impedidas/os de atuar, de maneira igualitária em sociedade, fazendo com que permaneçam em condições de inferioridade em relação aos demais sujeitos sociais. Góis (2008) ressalta que a cor da pele possui forte influência na forma como a pobreza se constitui, em nosso país, asseverando, ainda, que nascer negro no Brasil indica grande probabilidade de crescer, viver e morrer na pobreza.

Esse fator já representa o primeiro aspecto insustentável que iria se instaurar no país, uma vez que, em “uma sociedade pautada por valores de dominação direta de homens sobre homens em forma de escravidão, valores estes de ‘coisificação’ de pessoas, é uma sociedade fadada ao malogro, ao declínio e, finalmente, à morte” (SILVA, 2012, p. 231).

Trazendo as discussões para as questões de gênero, destaco aqui as tensões vivenciadas pela mulher negra na sociedade brasileira escravocrata. Reconhecida como agente da mão de obra escrava, para a realização de trabalhos precários ou como objeto de satisfação sexual de seus senhores e seus filhos (SILVA, 2012), a mulher negra brasileira traz, em sua história, as marcas de uma escravidão que, para além de maus tratos físicos, revela também os aspectos de uma violência que insiste em se perpetuar até a contemporaneidade.

A discriminação e a violência que são impostas às mulheres negras brasileiras são facilmente identificadas, quando se observa que elas estão mais vulneráveis diante do não acesso a serviços básicos de saúde e saneamento básico (GOES; NASCIMENTO, 2013; JESUS; MONTEIRO, 2016; PRESTES; PAIVA, 2016; WERNECK, 2016), que estão também entre os grupos que mais contraem doenças sexualmente transmissíveis (SANTOS, 2016), que possuem uma maior representação entre as que morrem no pós-parto (BATISTA et al., 2016), que estão sujeitas aos piores rendimentos (GUIMARÃES, 2002; PAIXAO;

GOMES, 2008; QUADROS, 2004) e que se encontram em profissões de menor prestígio social (GÓIS, 2008; PRONI; GOMES, 2015; WELLER, 2007).

Os aspectos acima abordados fazem com que as mulheres negras brasileiras estejam entre os estratos mais empobrecidos da sociedade. Melo (2005) afirma que o rosto da pobreza brasileira é negro e feminino. E pobreza, de acordo com suas considerações, possui um conceito mais amplo que apenas falta de recursos financeiros. A autora assevera que “houve uma evolução das concepções de pobreza para além da carência de renda, na direção de conceitos mais abrangentes, tais como: desigualdade, exclusão social e vulnerabilidade” (MELO, 2005, p. 7).

Aprofundando o tratamento da questão, Silvana Mariano e Cássia Carloto (2013, p. 398) entendem que a

[...] presença mais notável de mulheres negras entre as pessoas pobres é reflexo de um processo histórico de (re)produção de desigualdades sociais. Esta tem como eixos estruturantes os marcadores sociais como gênero e raça/etnia, os quais orientam a construção da cidadania e a efetivação de direitos no Ocidente. Portanto, sexo e cor são também definidores das desigualdades econômicas e sociais.

As considerações feitas até aqui permitem afirmar que a convergência entre as questões de gênero e raça também se constitui como um fator promotor da insustentabilidade da sociedade brasileira, excluindo as mulheres negras do exercício do poder, nas esferas públicas, privadas e políticas, prejudicando, desta forma, a representação desse contingente na dinâmica social.

Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Biroli e Miguel (2015), que defendem que o estudo isolado de fatores como gênero, raça ou classe, reduz a compreensão da discriminação a que as mulheres negras são submetidas. A autora e o autor afirmam que “gênero, raça e classe produzem conjuntamente as hierarquias que colocam mulheres negras em posição de maior desvantagem” (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 41).

Adotando visões análogas, Kimberlé Crenshaw (2002, p. 173) argumenta que da mesma forma como

[...] é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são “diferenças que fazem diferença” na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação.

Consideradas como inferiores a homens brancos e negros e, também, às mulheres brancas, a mulheres negras estão expostas a um processo de inferiorização, evidenciando que se deparam com a interseccionalidade de fatores como gênero, raça e classe, para alcançarem relações de equidade e igualdade de oportunidades, compreendida aqui como “discriminação interseccional”. A esse respeito, Biroli e Miguel (2015, p. 42) salientam que a junção desses fatores

[...] estabelece uma pirâmide na qual a base é formada por mulheres negras, com o posicionamento em sequência de homens negros, mulheres brancas e, por fim, no topo, homens brancos. As posições mais elevadas conjugam patamares superiores de rendimento médio e ocupações mais valorizadas (o que define posições que não se esgotam no salário recebido, desdobrando-se no acesso a espaços, contato, respeito).

O reconhecimento de que a interseccionalidade entre fatores diversos pode melhor elucidar a situação de pobreza e vulnerabilidade social a que determinados indivíduos podem estar sujeitos ganha espaço, nos meios acadêmicos, a partir dos anos de 1970, após inúmeros movimentos contestatórios realizados na década anterior (BIROLI; MIGUEL, 2015). A complexidade que caracterizava cada vertente reivindicatória da época trouxe a compreensão de que a combinação de diversas formas de dominação se fazem presentes em sociedade e, dessa forma, necessitam ser analisadas conjuntamente, neste sentido, surge o termo interseccionalidade.

Biroli e Miguel (2015) buscam explicar de que forma a interseccionalidade ganha visibilidade e evidenciam a importância do feminismo e, posteriormente, do feminismo negro para a consolidação da categoria no campo acadêmico.

A autora e o autor afirmam que os movimentos feministas, orientados pelo socialismo e pelo marxismo da década de 1970, buscavam demonstrar como os princípios capitalistas são responsáveis pelas relações desiguais entre homens e mulheres no mundo do trabalho. Segundo a autora e o autor, para as feministas orientadas por essa vertente, a gênese da opressão sofrida pelas mulheres está na divisão do trabalho e “o debate feminista no seio do marxismo parte da recusa à percepção de que a desigualdade de classe de alguma maneira subsume todas as outras” (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 33).

A inclusão da categoria raça, para explicar a posição social das mulheres negras, surge com o trabalho das feministas negras. De acordo com Biroli e Miguel (2015), aquelas avançaram no debate, tecendo críticas às generalizações produzidas pela compreensão da

existência de um único sujeito de luta, qual seja, “mulheres”, sem considerar as diferenças constituintes de cada indivíduo.

Ainda, segundo as afirmações da autora e do autor, as feministas negras não desconsideraram a categoria gênero, para a análise da opressão sofrida pelas mulheres, no entanto compreenderam que a divisão sexual do trabalho, orientada pelo sexismo, provoca impactos em diferentes graus, sugerindo a análise dos efeitos da opressão com base em um contexto estrutural próprio.

No entanto é importante compreender que a

[...] discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de “receber” tal subordinação permanece obscurecida. [...] Para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Quanto à observação de que a maioria das mulheres negras não se encontram em profissões de maior prestígio social (GÓIS, 2008; GUIMARÃES, 2002; MELO, 2005; PAIXAO; GOMES, 2008; PRONI; GOMES, 2015; QUADROS, 2004; SOARES, 2000), compreendo que alguns fatores parecem se inter-relacionar limitando as escolhas dessas mulheres. Tendo em vista sua condição de gênero, uma vez que vivemos, em um país patriarcal e, mediante sua condição de raça, uma vez que possuímos, em nossa história, um processo de colonização escravocrata, considero que tais mulheres têm maiores chances de se encontrar no serviço doméstico, auferindo menores salários, diminuindo seus direitos trabalhistas e levando um modo de vida precário, sendo, por vezes, culpabilizadas pela situação de miséria em que se encontram (TEIXEIRA; CARRIERI, 2013).

Guimarães (2002) afirma que existem estratégias que recriam a desigualdade observada na sociedade, no que diz respeito à mulher negra e sua inserção no mercado de trabalho, combinando a seletividade a fatores individuais: sexo e raça. Por serem mulheres e negras, não possuem o reconhecimento de suas identidades étnico-raciais, não têm a representação de suas imagens em aparatos culturais, recebem os menores salários, detêm uma baixa escolarização, representam os estratos mais pobres da sociedade brasileira, etc



(BATISTA et al., 2016; GOES; NASCIMENTO, 2013; GÓIS, 2008; GUIMARÃES, 2002; QUADROS, 2004; SANTOS, 2016; WELLER, 2007; WERNECK, 2016).

Tais assertivas refletem os aspectos potencializadores da discriminação a que as mulheres negras brasileiras estão submetidas. Em relação a isso, Crenshaw (2002, p. 177) compreende que a junção de

[...] sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Segundo a autora, existem alguns entraves na incompreensão da discriminação interseccional a que determinados grupos de mulheres possam estar submetidas. Quando alguma situação passa a ser interpretada por meio da “superinclusão”, termo utilizado pela autora, para designar a absorção do problema interseccional pela categoria gênero, a atuação do racismo ou de qualquer outra variável discriminatória deixa de ser reconhecida.

Paralelo ao termo antes mencionado, existe a “subinclusão”, expressão utilizada pela autora, para nomear a não absorção do problema interseccional, por meio das questões de gênero. Isso ocorre, quando uma parcela de um grupo maior de mulheres passa por uma situação discriminatória por questões de gênero, no entanto o problema não afeta o grupo maior por meio dessa mesma variável.

Resumindo a compreensão dessas variáveis, “nas abordagens subinclusivas da discriminação, a *diferença torna invisível* um conjunto de problemas; enquanto, em abordagens superinclusivas, a própria *diferença é invisível*” (CRENSHAW, 2002, p. 176, grifo da autora).

As postulações disponibilizadas, nessa seção, permitem afirmar sobre a existência de um círculo vicioso que se estabelece na vida da mulher negra brasileira: não possui um elevado nível de escolarização, em decorrência de sua condição de gênero e de raça e pertence aos estratos mais empobrecidos da sociedade brasileira, por não possuir uma profissão de maior prestígio social por sua baixa escolarização. Tais mulheres encontram-se expostas às imposições de uma sociedade patriarcal e racista, fazendo com que a combinação desses

fatores contribua para que aquelas permaneçam distantes de atingir equidade nas relações em sociedade.

## CAPÍTULO 5

### 1 MULHERES NEGRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFLA

A seguir, apresento as características e as condições de acesso e permanência das mulheres negras, matriculadas nos cursos de graduação da UFLA, que se dispuseram a responder ao questionário e a participar das entrevistas.

Antes, porém ressalto a importância da compreensão de alguns conceitos e termos que aqui utilizo, a fim elucidar o ponto de vista que adoto em minhas análises.

Assim como explicado no percurso metodológico, este trabalho constitui-se em um estudo de caso e, neste sentido, busca apresentar uma realidade cultural, social e política própria, afastando-se, desta forma, de qualquer tipo de generalização.

Quando me refiro às mulheres negras, incluo também neste grupo as pardas. Utilizo-me do mesmo agrupamento adotado pelo IBGE e pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), uma vez que, em dados estatísticos, os pretos e pardos encontram-se em uma mesma categoria, ao levarmos em consideração o acesso a direitos legais, à obtenção de vantagens sociais e, por que não dizer, à exposição ao racismo (GOMES, 2005).

A esse respeito, Silva e Leão (2012, p. 121) afirmam que, no campo da sociologia, “as semelhanças socioeconômicas entre pardos e pretos permitiria uni-los em um só grupo definido pela condição socioeconômica subalterna (D’ADESKY, 2001). A partir desse entendimento, os pardos tornaram-se negros ou afrodescendentes (junto com os pretos) [...]”. Contudo as autoras consideram ainda que, historicamente falando, “os pardos compartilham uma situação socioeconômica parecida com a dos pretos, mas sistematicamente identificam menos discriminação racial do que esse grupo” (SILVA; LEÃO, 2012, p. 119).

Ao fazer a apresentação das estudantes, antes de analisar suas falas/respostas, menciono como elas fazem sua autodeclaração de cor de pele/raça. Opto por esta postura por acreditar que seus discursos carregam aspectos próprios de seu modo de ser e estar no mundo.

Em alguns momentos de minhas análises, menciono “cursos socialmente valorizados” ou “cursos de maior prestígio social”. A partir de várias reflexões no GEPGR, considero que tais cursos podem mudar de *status* em função de algumas variáveis. Um curso pode ser considerado de maior prestígio, em virtude da região, em que se encontra a universidade, em função da tradição que tal curso possui dentro da instituição analisada, em função de representar uma carreira prestigiosa no ideário do senso comum, entre outras. Neste sentido, utilizo-me dos mesmos critérios utilizados por Góis, para classificar tais cursos, quais sejam,

“mérito natural<sup>15</sup>” ou “sua demanda contemporânea e a conseqüente dificuldade de acesso a ele em conseqüência da relação candidato/vaga no vestibular” (GÓIS, 2008, p. 747).

Como convenção de transcrição das falas e respostas das estudantes colaboradoras da pesquisa, apresento suas respostas às perguntas, em itálico, para que não sejam confundidas com os referenciais teóricos que utilizo em minhas análises.

Feitas as devidas ressalvas, seguem os dados obtidos por meio do questionário *on-line* e das entrevistas.

Das 23 colaboradoras da pesquisa, 19 optaram por responder ao questionário *on-line* e quatro optaram por participar de uma entrevista estruturada presencial. As respostas ao questionário *on-line* ocorreram entre os dias 28 de janeiro e 6 de fevereiro de 2019. Já as entrevistas presenciais ocorreram nos dias 9, 11, 12 e 13 de fevereiro do mesmo ano, sendo duas delas realizadas, nas dependências da UFLA, uma na residência da entrevistada e outra em minha residência.

Não solicitei os nomes às participantes que contribuíram, por meio do questionário *on-line*, desta forma, ser-lhes-ão atribuídos nomes fictícios. Faço uso da mesma opção no caso das estudantes que concederam as entrevistas presenciais. Seus nomes também serão substituídos por nomes fictícios, a fim de evitar a quebra de anonimato, quando da análise do conteúdo de suas contribuições.

Como informado no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, a amostra constituiu-se por acessibilidade ou conveniência, ou seja, participaram somente aquelas estudantes que se sentiram motivadas pelos convites disponibilizados nas redes sociais vinculadas à universidade. Neste sentido, é de se supor que, quando perguntadas acerca de seus interesses na participação da pesquisa, a maioria das estudantes tenha compreendido a relevância da temática.

Diante da pergunta “Por que você se interessou em participar da pesquisa?”, das 23 colaboradoras, 20 responderam que a temática é relevante, afirmando ser importante a realização desse tipo de pesquisa, não só dentro da universidade, como também junto à comunidade em geral, a fim de explicitar a situação da mulher negra brasileira. Apenas três demonstraram interesse em participar sem intencionalidades.

---

<sup>15</sup> Embora todas as elucidações, propostas neste trabalho, busquem evidenciar que os sujeitos são condicionados a “escolher” suas profissões, por fatores estruturais de diversas ordens, compreendo que, ao mencionar “mérito natural”, Góis (2008) o tenha feito no sentido de afirmar que, no ideário do senso comum, naturalizou-se a compreensão de que tais cursos devam ser mais valorizados e, desta forma, são “naturalmente” merecedores de um maior reconhecimento.

## 1.1 Condições de acesso

Para compreender as condições de acesso aos cursos de graduação da UFLA, analiso os dados que as colaboradoras apresentaram suas situações socioeconômicas e de suas famílias, seus processos de escolarização na educação básica, suas autodeclarações de cor/raça, uso ou não de cotas raciais para acessar o curso superior, suas idades de ingresso no ensino superior, os cursos escolhidos e suas modalidades de oferta, existência ou não de familiares próximos com formação de nível superior, suas motivações para ingresso no ensino superior e seus anseios ao final dos estudos na universidade.

### 1.1.1 Dados socioeconômicos

As respostas aos questionamentos acerca das condições socioeconômicas das estudantes e de suas famílias revelaram que todas enfrentam ou enfrentaram privações de diversas ordens ao longo de suas trajetórias.

Abaixo, apresento a tabela com as respostas obtidas às perguntas: Como você considera sua situação socioeconômica e de sua família? Por quê?

Tabela 4 - Situação socioeconômica da estudante e da família.

Situação socioeconômica	Número de estudantes
Boa	10
Ótima	-
Regular	10
Ruim	3
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Da autora, 2019.

De acordo com Góis (2008), a integração do negro na sociedade não se trata de um problema exclusivo de classe social, existem, segundo suas considerações, fatores estruturais mais amplos que contribuem para que a população negra esteja majoritariamente entre os mais pobres.

A esse respeito, Gomes (2005, p. 47) considera que o

[...] abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país.

No tocante à essa questão, Fernandes (2008) demonstra que a situação de pobreza que circunda a vida das/os negras/os brasileiras/os relaciona-se à integração desse contingente populacional na sociedade de classes na qual estamos inseridas/os. O autor afirma que não houve uma preocupação por parte dos governantes da época com a questão social do ex-agente do trabalho escravo, lançando, posteriormente, não sem intenções, a falsa compreensão de democracia racial, mas explicitando junto o exemplo civilizatório de ser branco, outro aspecto que promoveu a opressão e o sentimento de inferioridade em relação a ser negra/o no Brasil.

“Libertos” por força de um ato de lei, as/os negras/os foram deixadas/os à margem da sociedade, sem a possibilidade de acesso às necessidades básicas para sua sobrevivência, naturalizando-se concepções discriminatórias de que determinadas práticas, costumes, profissões, lugares, para se estar e formas de agir, estariam diretamente relacionadas a padrões únicos e hegemônicos de seres humanos e, neste caso, a/o afrodescendente não conseguiu contrair relações de equidade em suas relações com os demais sujeitos sociais.

As três pessoas que consideraram suas situações socioeconômicas e de suas famílias ruins, informaram que tal fato decorre de problemas, como desestrutura familiar causada por divórcios, existência de familiares dependentes de cuidados com a saúde, rendimentos insuficientes para cobrir as despesas fixas, necessidade do trabalho concomitante com os estudos para permanecer na universidade e necessidade de ajuda financeira do grupo familiar para que possam continuar os estudos.

As 10 estudantes que consideraram suas situações socioeconômicas e de suas famílias regulares atribuem esse fato a fatores, como instabilidade financeira do grupo familiar, necessidade de bolsas de estudo para permanecer na universidade, não existência de uma boa alimentação, falta de acesso à cultura e ao lazer, rendimento do grupo familiar suficiente apenas para as despesas necessárias à sobrevivência, produção de alimentação pelo grupo familiar para a subsistência, dificuldade em adquirir bens duráveis, como casa própria e falta de formação de nível superior dos membros do grupo familiar.

No entanto, ao analisar os fatores apresentados, para justificar suas respostas, observei que suas situações socioeconômicas não podem ser consideradas regulares. Uma hipótese, para a explicação dessa autodeclaração, seria o conceito de representação que essas estudantes possuem de si mesmas. De acordo com Bourdieu (1983) e Chartier (1990, 1991), trata-se da maneira como os sujeitos significam suas vidas, a sociedade, sua forma de ser e estar no mundo, estando esta representação diretamente relacionada ao conhecimento praxiológico.

Neste sentido, a noção de representação que essas estudantes têm de si está diretamente relacionada à percepção social que se manifesta em seus discursos, percepção, por sua vez, socialmente condicionada. Para Bourdieu (1983), o conhecimento é subjetivo, no entanto é também socialmente condicionado pela estrutura.

A teoria bourdiesiana, segundo Silva, Brandão e Marins (2009, p. 53) dispõe que

[...] é impossível considerar que os indivíduos possam agir livremente em sociedade, sobrepondo-se às estruturas constituídas. Igualmente, as estruturas objetivas seriam incapazes de regular plenamente as práticas e representações individuais sem que possam ser reencontradas nas próprias práticas individuais.

Góis (2008) avalia que os negros têm mais dificuldade em acessar uma moradia de qualidade e em adquirir bens duráveis que permitam maior conforto em seu dia a dia. Ao tentarem acessar o mercado de trabalho formal, os negros enfrentam mais dificuldades que os brancos, ficando os primeiros, na maioria dos casos, impedidos de ocupar cargos de gerência e chefia. Acerca das mulheres negras, o autor salienta ainda que elas ocupam as posições mais baixas, no que diz respeito às escalas de assalariamento e associa tal fato à não aquisição de uma educação de qualidade.

Considerando que 13 estudantes afirmaram passar por privações de diversas ordens, dadas as suas condições socioeconômicas e que a liberdade, para que possam gerir suas vidas, constitui-se em um dos aspectos de uma sociedade sustentável, é possível afirmar que integramos uma sociedade insustentável, uma vez que essas mulheres não possuem liberdade para participar ativamente da economia da comunidade. A esse respeito, Veiga (2005, p. 36) considera que “existem situações em que a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação das liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade”.

Já as 10 estudantes que afirmaram possuir uma boa condição socioeconômica consideraram que isso se deve ao fato de possuírem bens materiais duráveis, formação de nível superior, companheiro que contribui com o orçamento familiar, rendimentos que são capazes de quitar as despesas fixas, possibilidade de acesso a estudos e conhecimentos e a possibilidade de realizar os estudos de nível superior, fora da localidade de residência, sem passar por privações financeiras.

### 1.1.2 Educação Básica

Sobre as escolas em que as estudantes realizaram seus estudos em nível Fundamental e Médio, um pouco mais de 80% das participantes afirmaram haver realizado toda a etapa da escolarização básica em escolas públicas.

Quando perguntadas se consideravam que a formação básica a que tiveram acesso havia lhes preparado para estar na universidade, 13 estudantes consideraram que sim, atribuindo o sucesso a bons professores, ao comprometimento da família, ao interesse pessoal em alcançar metas, a materiais didáticos adequados e à boa formação oferecida por colégios públicos militares e federais.

Uma das entrevistadas, nomeada Mariele, autodeclarada negra, estudante do curso de pedagogia presencial, trouxe em sua fala um ponto interessante a ser discutido. Quando lhe perguntei se considerava que sua formação básica havia lhe preparado, para estar na universidade e, de que forma, sua resposta evidenciou uma dura realidade do ensino público brasileiro:

*Em alguns pontos sim. Eu acho que eu tive um pouco de sorte. Digamos assim, eu tive alguns professores que eles acreditavam muito no meu potencial em particular e no potencial da turma que eu estava, que inclusive foi uma grande exceção, que boa parte da turma que me acompanhou no fundamental acabou indo comigo para o ensino médio mesmo trocando de escola e foi a turma que mais teve gente que ingressou na UFLA no D.M. (Nome da escola).*

As palavras “sorte” e “exceção” evidenciam a percepção de Mariele quanto às escolas públicas brasileiras, a que a grande maioria da população negra tem acesso em função de sua condição socioeconômica. Embora o acesso e a universalização da educação básica estejam presentes nos discursos políticos, sua manutenção e qualidade não são garantidos. A esse respeito, Silva, Brandão e Marins (2009, p. 30) analisam que

[...] a tendência à universalização do acesso aos sistemas públicos de ensino não corresponde à elevação, e podemos dizer que nem mesmo à manutenção, da qualidade dos serviços oferecidos pelos governos. [...] o fato é que a expansão da educação pública no Brasil se dá em concomitância com a transferência das parcelas mais ricas da população para sistemas privados de educação.

Em relação a isso, Góis (2008, p. 751) assegura que diante da

[...] existência de um amplo setor privado ofertando um ensino supostamente de melhor qualidade nos níveis fundamental e médio contribuiu para ampliar



o já largo fosso social existente entre ricos e pobres e, por extensão, o fosso que separa brancos de negros. Estes últimos, situados nos estratos mais pobres da população, geralmente não podem ter acesso a educação fundamental e média de qualidade do setor privado, o que limita as suas possibilidades de continuação dos estudos no nível superior em carreiras mais concorridas ou mais valorizadas.

As outras 10 estudantes consideram que não estavam preparadas, para estar na universidade, mediante a formação básica a que tiveram acesso. O insucesso foi atribuído à má administração dos conteúdos escolares, ao descaso do poder público, à precariedade da educação pública, à aprendizagem de conteúdos “desnecessários” ao curso escolhido no ensino superior, à desvinculação do ensino ministrado nas escolas públicas do que é exigido no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e à existência de maus professores na educação básica.

Também neste aspecto uma das colaboradoras, aqui nomeada Cristina, autodeclarada preta, estudante do curso de Administração Pública presencial, traz em sua resposta a dura realidade da educação básica pública brasileira:

*Estudei a vida inteira em escola pública e todos sabemos que o ensino deixa muito a desejar. Quando entrei no meu curso, fui reprovada em matemática, tendo que cursar duas vezes a disciplina para ser aprovada. Isso tudo porque eu sequer aprendi sobre funções (acreditem, funções de primeiro grau). Não sei como fazer uma regra de três, nem nada básico da matemática. No quinto ano aprendemos sobre isso (ou pelo menos deveríamos) mas tive o azar de ter uma professora que além de desequilibrada, não sabia ensinar. O problema do não entendimento está com certeza no modo como algo nos está sendo explicado, além disso o método do ensino público é extremamente ineficaz, o que torna a sala de aula uma verdadeira baderna: os alunos desinteressados acabam por não deixar os demais prestarem atenção, o que prejudica todo o andamento da aula. Cheguei na UFLA sem saber ABSOLUTAMENTE NADA, portanto tenho que correr muito atrás pra competir com os colegas filhos de fazendeiro que estudaram a vida toda em escola particular! (Caixa alta no original).*

A precariedade econômica a que os negros estão submetidos exerce forte influência no insucesso que terão no vestibular, em cursos de maior prestígio social/concorrência, pois quem tem condições de pagar boas escolas na educação básica, consegue acessar aos cursos mais valorizados e, em universidades públicas, enquanto os que precisam frequentar as escolas públicas, na educação básica, irão procurar pelas universidades particulares e por cursos menos valorizados socialmente, em virtude dos valores a serem pagos e também por precisarem trabalhar no período diurno enquanto cursam o ensino superior no período noturno.

A seguir, apresento uma tabela com as modalidades de estudos, realizados pelas estudantes, durante a educação básica.

Tabela 5 - Modalidade de estudo na educação básica.

<b>Modalidade de estudo</b>	<b>Número de estudantes</b>
Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa de estudos	1
Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa de estudos	2
Todo em escola particular com uso de bolsas de estudos	1
Todo em escola particular sem uso de bolsas de estudos	-
Todo em escola pública	19
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Alerto para o fato de que nenhuma das participantes estudou, integralmente, em escolas particulares com recursos próprios, demonstrando, desta forma, a precária condição socioeconômica do grupo familiar a que pertencem.

### 1.1.3 Cor/raça

Pelos critérios de análise adotados, em que as pardas também são consideradas negras, considero que 20 das estudantes se encaixam nesta categoria.

Aqui relato um fato curioso, três estudantes se autodeclararam brancas, mesmo após três situações: leitura do convite nas redes sociais, meu contato direto informando acerca do público-alvo da pesquisa e leitura e aceite do TCLE.

A esse respeito, Gomes (2005) salienta que existe uma dificuldade por parte das pessoas, em responder a qual raça pertencem, em função de que essa palavra nos remete ao racismo. Segundo a autora, a resposta dependerá “da maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico/racial do sujeito que é questionado” (GOMES, 2005, p. 44). Ainda, conforme a autora, idealizar “uma identidade negra positiva, em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2005, p. 43).

Abordando a questão com uma maior amplitude, Silva e Leão (2012) postulam que desde o Censo brasileiro, em 1950, o aumento do número das pessoas que se autodeclararam

pardas vem sendo acompanhado da redução do número daquelas que se autodeclararam pretas. Por meio de seus estudos, as autoras consideram que

[...] o grande número de brancos seria explicado para autores como Degler (1971) pela correlação entre ascensão social e embranquecimento. Segundo este autor, os mulatos, por não serem nem brancos nem pretos, têm mais possibilidades de se dissociarem dos pretos e, portanto, de evitarem toda a carga negativa que estes carregam na sociedade brasileira. Nesse sentido, os mulatos desfrutariam de uma “válvula de escape”, que permitiria uma ascensão socioeconômica maior do que a dos pretos (SILVA; LEÃO, 2012, p. 121).

Outra possibilidade que encontro, para compreender essa autodeclaração, seria novamente a noção de representação apresentada por Bourdieu (1983) e Chartier (1990, 1991). A estudante Helena, autodeclarada negra, concluinte do curso de Pedagogia a distância, revelou, em um dos trechos da entrevista, que, em sua turma, uma estudante negra se posicionou contrária às cotas raciais para ingresso no ensino superior. Segundo Helena, falta à colega reconhecer seu grupo racial de pertencimento: *“Mas eu vejo talvez que ela não se sinta mesmo, talvez ela não se reconheça como uma pessoa negra, ela não se enxerga realmente, eu vi isso nela. Talvez o fato dela não ser a favor é porque ela não se reconhece realmente como uma pessoa negra”*.

#### **1.1.4 Opção pelo uso de cotas raciais**

Quando questionadas sobre o uso ou não das cotas raciais, para acessar os cursos de graduação da UFLA, 14 estudantes afirmaram ter utilizado a política pública ao ingresso na universidade e justificaram suas escolhas, baseadas em fatores, como suas origens étnico/raciais e socioeconômicas. Houve também menção ao fato de a cota aumentar a possibilidade de ingresso. Em menor frequência, disseram que foi a forma encontrada para se ter acesso a um direito adquirido. Uma das estudantes afirma que fez uso da política pública por já ter sido alvo de discriminação racial. Uma forma de reafirmar os direitos adquiridos pelos negros e o fato de sempre haver estudado em escolas públicas, também, esteve entre as justificativas utilizadas pelas colaboradoras da pesquisa.

A implementação do sistema de cotas na UFLA teve início, no ano de 2013 e adotou como embasamento a Lei 12.711/12. Em seu primeiro artigo, a lei dispõe que 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 (BRASIL, 2012).

Em seu terceiro artigo, o texto do dispositivo enfatiza, ainda, que, dentro do percentual de vagas destinadas aos cotistas oriundos de instituições públicas de ensino, deverá haver um número reservado de vagas, para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, também, a pessoas deficientes. O número desses cotistas deverá levar em consideração a “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).

Todavia não é sem a existência de embates que a referida política pública vem sendo aplicada dentro das universidades e institutos federais brasileiros. De acordo com Wivian Weller (2007), a temática é cercada de incompreensões, o que, em sua visão, pouco colabora para que se estabeleça um consenso acerca das cotas e de sua importância.

Conforme a autora, existem muitos tabus e preconceitos circundando a temática das cotas raciais. Um deles diz respeito à preocupação voltada a uma possível queda do nível acadêmico dos cursos. De acordo com essa visão, estudantes “pouco preparadas/os” não têm o mesmo desempenho acadêmico que as/os demais. Entretanto, conforme Alvim (2016), as/os cotistas da UFLA possuem um CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) equivalente aos das/os estudantes que entraram pela ampla concorrência, sendo também as/os que menos abandonam os cursos.

Outro ponto observado por Weller (2007) refere-se à indecisão por parte das próprias candidatas no momento de optarem ou não pelo uso das cotas raciais. Receosas de uma possível estigmatização ou associação aos “menos capazes”, as estudantes possuem dúvidas quanto ao uso ou não da política pública em seu favor.

Neste sentido, o discurso meritocrático ganha forças, como se todas/os detivessem iguais condições de acesso. Sobre isso, Silva, Brandão e Marins (2009) afirmam que os critérios de seleção, para o ingresso nas universidades públicas do país, não consideram as especificidades que circundam os grupos étnicos desfavorecidos brasileiros. De acordo com os autores, a

[...] aplicação de exames com pretensões à “neutralidade”, a partir de conteúdos curriculares comuns às instituições públicas e privadas de ensino médio – com ênfase por áreas de conhecimento, conforme o curso – supõem uma igualdade de condições entre os estudantes em disputa pelas vagas,

quase nunca verificado nos resultados dos exames (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 160).

Penso que o mito da democracia racial que circunda nossa história possui grande influência sobre essa questão. Gomes (2005, p. 57) afirma que ao

[...] seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Mariele, uma das estudantes que fez uso das cotas raciais, para ingresso no curso de Pedagogia presencial, traz, em seu discurso, o peso de quem tentou demonstrar que a questão das cotas raciais não se refere à incapacidade das/os negras/as, antes, porém se refere às condições inerentes à maioria deste contingente da população brasileira.

*É que no começo eu tinha uma coisa de que eu queria provar para todas as pessoas que disseram que eu não conseguiria, que eu podia concorrer com elas normalmente, que era questão de ampla concorrência. Tanto que na Física eu passei em segundo lugar. Não! Mentira! Eu passei na segunda chamada, mas em ampla concorrência. Aí eu me lembro que chorei pra caramba na primeira chamada, não tinha passado. E na Florestal eu passei em segundo lugar na primeira chamada, eu era segunda turma para Física. Como era licenciatura, a minha nota não tinha sido muito boa em Ciências Humanas, e ela contava mais do que na engenharia, que as minhas notas em Ciências Exatas tinham sido muito mais altas. Eu acho que a maioria das pessoas não entende, mas elas não entendem porque elas não entendem o conceito, digamos assim, dessa dívida histórica, sabe?! Que a escravidão deixou por quase 338 anos aproximadamente de escravidão, e só em 2002 parece que começou a ter cotas. As pessoas, a gente pode até usar o termo político, elas acham que 12 anos de PT estragaram o país mas, que 338 anos de escravidão não tem impacto algum, e a gente acaba mesmo se sentindo inferior e a gente deixa de procurar essa nossa história, essa nossa herança histórica...*

Uma observação importante feita por Weller (2007) diz respeito à ênfase dada à questão do mérito das cotistas na universidade. O desempenho acadêmico das estudantes torna-se o grande responsável por sua aceitação ou discriminação no curso. Dependendo do prestígio social conferido ao curso, como é o caso da Medicina, para que ele permaneça com

esse *status*, mantendo o nível cultural e intelectual das/os estudantes não cotistas, é importante que cotistas possuam um bom desempenho acadêmico.

Novamente o relato da estudante Helena revela o quanto as/os cotistas raciais são discriminados no espaço acadêmico. Quando da finalização da entrevista, perguntei-lhe se gostaria de falar alguma coisa que eu ainda não havia lhe perguntado. Bastante emocionada, a estudante desabafou:

*Assim... É... Tem uma coisa que eu gostaria de falar: a questão principalmente das cotas. Eu acho que principalmente dentro das universidades, ainda existe um certo preconceito sobre cotas raciais. Teve um certo momento que a gente estava reunido para uma prova presencial e a gente abordou a questão de cota racial e tudo. E eu ouvi algumas meninas falarem que eram contra cota racial e tudo, e eu tava ali no meio e eu era de cota. As meninas falando eu sou contra cotas,... não sei, o que e tal... E a gente assim, além desse contexto que eu te falei que os desafios todos que a gente tem, eu acho que quando você entra com cota racial a gente ainda tem um desafio, assim, de você mostrar que você é capaz de permanecer ali, é capaz de se formar, é capaz de não pegar um repercurso<sup>16</sup>. Então você tem que provar além de você entrar, você tem que provar que você pode permanecer, que você pode graduar. Então o cotista também, dentro da universidade eu acho que sofre também esse preconceito de ser cotista.*

*P: Talvez seja por isso que alguns não queiram participar, né?*

*Sim, então nesse dia eu me senti muito mal.*

*P: E você falou que você era cotista?*

*Falei, aí a menina ficou meio assim... e ela é negra.*

*P: Entendo. Por que você acha que ela tem essa compreensão equivocada da cota?*

*Ela fala que ela **paga ensino** para os filhos dela, que os filhos dela não estudam em escola pública. Ela é professora que ela **paga**, que ela ralou e entrou na universidade pelos **méritos dela**, que o cotista não tem mérito quando entra na universidade, que ele entra com nota baixa, que não sei o quê... E eu vejo, eu não sei o porquê desse rancor dela sabe? Eu não entendi o porquê... (grifo nosso).*

É interessante destacar, nesta narrativa da estudante, a presença do preconceito de classe que circunda o discurso da colega que não concorda com as cotas raciais. O fato de poder pagar, para que os filhos possam estudar em escolas particulares, em sua concepção, a

---

<sup>16</sup> O repercurso é uma nova oportunidade concedida às/aos estudantes dos cursos a distância, para cursar novamente disciplinas, em que não conseguiram o rendimento mínimo de 60% quando da primeira oferta no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

coloca em um nível de superioridade em relação aos demais. Estaria relacionado ao que Schwarcz apresenta em seu texto:

Perguntado se é racista, o brasileiro cordialmente declina, mas mantém intocadas suas sensibilidades e concepções. Assim, se, no Brasil, não podem ser encontrados movimentos extremistas, são inúmeras as manifestações de racismo que encontram no país uma maneira delicada, mas não menos eficiente, de discriminar. R. Da Matta (1981), por exemplo, analisa a expressão “Você sabe com quem está falando?”, com vistas a demonstrar como o racismo, no Brasil, não tem necessidade de se afirmar cordialmente, pois as hierarquias estão costumeiramente assentadas. No entanto, quando provocado, em momentos de crise, o brasileiro apresenta, a partir de expressões como essa, o mundo da estratificação e dos lugares rigidamente determinados (SCHWARCZ, 1996, p. 170, grifo da autora).

Nesse cenário de hierarquização, o racismo brasileiro demonstra que não é somente, por meio da cor da pele que os sujeitos são discriminados, mas também por suas posições de classe social, em uma sociedade, em que “se supõe um embranquecimento ou enegrecimento, determinado pela condição econômica do sujeito” (SCHWARCZ, 1996, p. 168).

As nove estudantes que não utilizaram as cotas raciais, para o ingresso nos cursos de graduação da universidade, disseram que não fizeram uso da política pública, em função de questões, como estudos realizados em escolas particulares, do número de vagas ofertadas ser inferior em relação à ampla concorrência e, também, pelo insucesso em outros processos seletivos, quando da opção pelas cotas.

Uma resposta chama a atenção pela incompreensão da questão racial brasileira e sua estreita relação com a pobreza. A estudante Sandra, aluna do curso de Administração Pública a distância, autodeclarada branca, respondeu da seguinte maneira: “*Não me enquadro, e também tenho ressalvas quanto a cotas raciais, sou a favor de cotas sociais, já que a cor de pele não define poder financeiro*”.

O fato é que aspectos econômicos circundaram e, ainda, circundam as relações entre as raças no país e tendem a explicar a manutenção das/os negras/os entre as/os mais pobres. A esse respeito, Silva (2012) afirma que os brancos nunca foram prejudicados no Brasil, seja durante o período escravocrata, seja no pós-abolição. Ao citar Fernandes (2007), o autor assevera que

[...] ele [o branco] nunca se sentiu ameaçado pela desintegração da escravidão e pela competição ou conflito com negros e mulatos. O branco só percebe o negro ou o mulato e tem consciência dele quando enfrenta uma situação concreta, inesperada, ou quando a sua atenção é dirigida para questões relacionadas com o ‘problema da cor’ (FERNANDES, 2007 apud SILVA, 2012, p. 242).

Quando perguntadas, se consideravam que estariam na universidade, caso não houvessem optado pelo uso das cotas raciais, das 14 estudantes que fizeram uso da política pública, quatro responderam afirmativamente, relacionando tal fato a cálculos probabilísticos pelas notas obtidas nos processos seletivos adotados.

As outras 10 consideraram que não conseguiriam, atribuindo o insucesso à má formação oferecida, nas escolas públicas, a que tiveram acesso, à nota obtida no ENEM que, segundo elas, não permitiria a disputa pela vaga na ampla concorrência e ao preparo superior das/os estudantes provenientes do sistema particular de ensino no Brasil.

Acerca desse preparo, duas estudantes revelaram que as condições de acesso de quem estuda em escolas particulares são bem melhores em relação às de quem não detém essa formação. Cristina, estudante do curso de Administração Pública presencial, entende que não teria conseguido acessar a universidade sem o uso das cotas, porque *“estaria competindo com brancos, filhos de pais ricos ou muito ricos, estudantes de escola particular e cursinhos pré-vestibular e infelizmente, eles são maioria”*.

Thaís, autodeclarada negra, estudante do curso de Pedagogia presencial, disse que não teria conseguido e justificou da seguinte forma: *“Porque eu acho que o nível de quem estuda em escola pública e em escola particular é bem diferente. Pra quem concorre para a mesma vaga né? Então quem estuda em escola particular está muito além”*.

Adicionando outras características, Suzana, autodeclarada preta, estudante do curso de Medicina, considerou que não estaria na universidade, caso não fizesse uso das cotas raciais, pois, em sua concepção, *“existem todas as questões sociais que se caracterizam como reflexos do racismo existente no Brasil, que infelizmente dificultam consideravelmente o acesso de determinados grupos à universidade”*.

Observa-se, na fala dessa estudante, total conscientização acerca da situação de vulnerabilidade que circunda as/os jovens negras/os que buscam formação de nível superior. Seu discurso evidencia que a questão vai além de recursos financeiros. No tocante à essa questão, Weller (2007) considera ser importante a conscientização não só das pessoas negras, como também de toda a população quanto às cotas raciais, como uma possibilidade de promoção da diversidade no ensino superior público brasileiro.



### 1.1.5 Idade de ingresso no ensino superior, os cursos, as modalidades de oferta e as áreas do conhecimento

A idade de ingresso no ensino superior pode demonstrar as dificuldades enfrentadas por estudantes negras e pobres que acessam a universidade pública. Góis (2008, p. 758) assevera que esse fator pode “revelar o quão acidentada foi a passagem pelo ensino fundamental e médio, assim como pode evidenciar as dificuldades de aprovação no concurso vestibular e permanência dentro do ensino superior”.

Nesse aspecto, a estudante Helena também trouxe sua contribuição:

*Assim... O fato de eu ter entrado na universidade mais madura, já mãe com dois filhos infelizmente não foi porque eu quis entrar com 34 anos, foi a trajetória, foi quando eu pude entrar e não quando eu quis entrar. Na minha trajetória eu sempre busquei o ensino superior, na minha vida, e eu consegui foi aos 34 anos.*

Com ressalvas, para o caso da única estudante que afirmou já possuir outro curso de graduação, somente 12 das participantes ingressaram dentro de um período dito ideal. Em condições normais de aprendizagem, espera-se que a etapa de escolarização básica (compreendida entre a Educação Infantil e o Ensino Médio) se encerre entre os 17/18 anos.

Abaixo, apresento a tabela com as idades de ingresso nos cursos superiores da UFLA.

Tabela 6 - Idade de ingresso no ensino superior.

<b>Idade</b>	<b>Número de estudantes</b>
Antes dos 18 anos	4
Entre os 18 e 20 anos	8
Entre os 20 e 25 anos	3
Entre os 25 e 30 anos	4
Após os 30 anos	4
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Das 23 participantes da pesquisa, quatro estão em cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas, duas, em cursos da área das Ciências Exatas, duas, em cursos das Ciências Agrárias, duas estão em cursos da área das Ciências da Saúde, duas, em cursos da área de Linguística, Letras e Artes e 11 em cursos da área das Ciências Humanas.

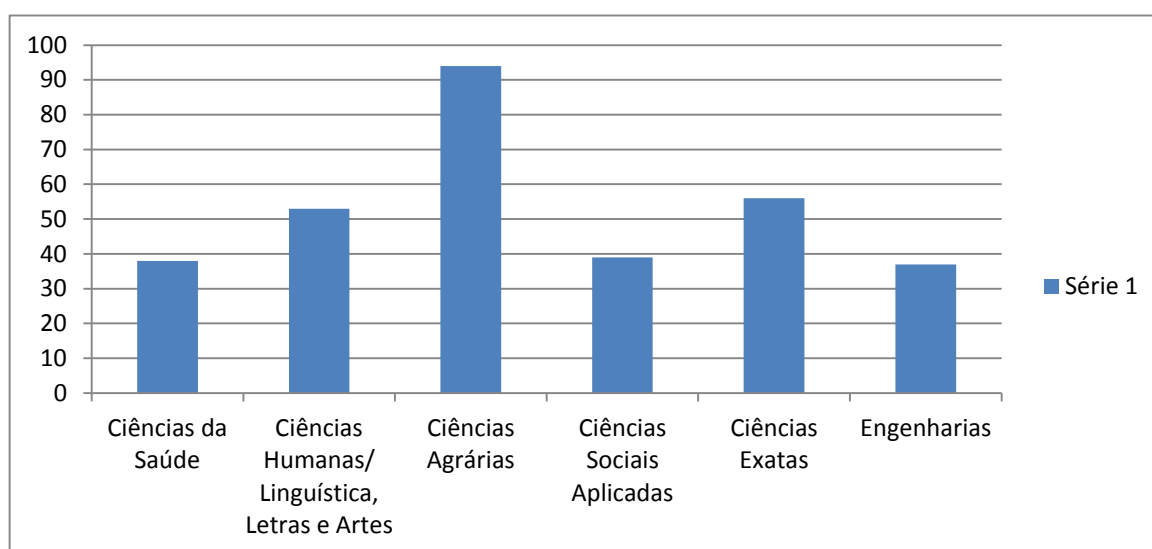
O número de estudantes participantes da pesquisa, matriculadas em cursos das áreas das Ciências da Saúde, das Ciências Humanas e também da área de Linguística, Letras e Artes (15), assim como o número de estudantes que não participaram da pesquisa, mas que se

autodeclararam pretas, pardas ou indígenas, também, matriculadas em cursos dessas áreas, durante o ano de 2017 (91), evidencia, no caso específico da UFLA, o que foi exposto por Góis (2008), ao analisar o caso da UFF. As mulheres negras tendem a se concentrar em profissões relacionadas ao cuidado com o outro, à higiene, à saúde e à educação.

No caso específico da UFLA, por se tratar de uma universidade com forte tradição em cursos na área das Ciências Agrárias (RODRIGUES, 2013), observa-se também, nessa área, uma elevada representação de matrícula de mulheres negras. No entanto estão maior representadas nos cursos de Agronomia (20), Zootecnia (17), Engenharia de Alimentos (17) e Medicina Veterinária (15). É importante destacar, neste cenário, que não há como identificar, nos dados fornecidos pela PRG, a presença das mulheres negras que acessaram a universidade, por meio da ampla concorrência, desta forma, pode ser que o número daquelas nos cursos antes mencionados seja ainda maior.

A seguir, apresento um gráfico com o número das matrículas por áreas de concentração das 317 estudantes que se autodeclararam pretas, pardas ou indígenas, ao se matricularem nos cursos de graduação da UFLA, durante o ano de 2017. E também uma tabela com os cursos, em que se encontram as colaboradoras da pesquisa, as modalidades de oferta de seus cursos e as áreas do conhecimento a que se relacionam.

Gráfico 1 - Áreas de concentração dos cursos de graduação das estudantes autodeclaradas Pretas, Pardas ou Indígenas, matriculadas nos cursos de graduação da UFLA, no ano de 2017 em números absolutos.



Fonte: Universidade Federal de Lavras, 2018.

Tabela 7 - Os cursos das estudantes, modalidades de oferta e áreas do conhecimento.

<b>Cursos</b>	<b>Modalidade de oferta</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Nº de estudantes</b>
Administração Pública	A distância	Ciências Sociais Aplicadas	2
Administração Pública	Presencial	Ciências Sociais Aplicadas	1
Administração	Presencial	Ciências Sociais Aplicadas	1
Ciências Biológicas	Presencial	Ciências Exatas	1
Engenharia Agrícola	Presencial	Ciências Agrárias	1
Letras/Português	A distância	Linguística, Letras e Artes	1
Letras/Português	Presencial	Linguística, Letras e Artes	1
Medicina	Presencial	Ciências da Saúde	1
Nutrição	Presencial	Ciências da Saúde	1
Pedagogia	A distância	Ciências Humanas	5
Pedagogia	Presencial	Ciências Humanas	6
Química	Presencial	Ciências Exatas	1
Zootecnia	Presencial	Ciências Agrárias	1
<b>Total</b>			<b>23</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Quando perguntadas sobre o porquê da escolha do curso na modalidade a distância, a maioria das respostas se referiu ao prestígio conferido pela obtenção de um diploma em uma universidade como a UFLA. Em segundo plano, mencionaram a necessidade de conciliação entre trabalho e estudos.

Outra resposta comum se referiu ao local de residência das estudantes, que não permitiria a realização de um curso presencialmente, dada a ausência de instituições de ensino superior nas cidades em que residem.

Outro aspecto também mencionado diz respeito ao fato de uma delas já possuir uma graduação e de pensar em outras possibilidades de formação. Também houve menção à possibilidade de formação gratuita, já que pagar por um curso de nível superior seria impossível diante das poucas condições financeiras das estudantes.

Trazendo as discussões para as questões de gênero, Querino, Lima e Madsen (2011) afirmam que, embora as mulheres tenham demonstrado melhores indicadores educacionais, nas últimas décadas, tal fato está longe de indicar a resolução das questões de gênero no campo educacional. Segundo suas análises, existem

[...] pelo menos três questões chave a serem levadas em consideração e que estão entre os principais desafios da atualidade nesta discussão. A primeira é que ainda persistem as desigualdades no campo do saber no ensino superior. Os papéis culturais tradicionais atribuídos às mulheres ainda influenciam a

escolha dos cursos universitários nos quais elas se concentram. Há uma sobrerrepresentação das mulheres nas ciências humanas, sociais, na área de educação, e sub-representação nas engenharias e ciências físicas. As mulheres já conseguiram ultrapassar os homens em alguns dos cursos mais tradicionais e valorizados, como direito, medicina e comunicação, mas ainda não romperam de forma significativa a barreira das áreas do saber (QUERINO; LIMA; MADSEN, 2011, p. 135).

A associação da mulher ao espaço privado ocorre de forma tão naturalizada que sua inserção no mercado de trabalho a conduz a funções indicadas como próprias à sua condição de gênero. Tomando como base o fato de 11 das estudantes pesquisadas cursarem Pedagogia, curso majoritariamente representado por mulheres, proponho uma reflexão no que diz respeito à docência nos primeiros anos da educação básica.

Segundo Louro (1997), o magistério surgiu como uma profissão capaz de não “subverter” funções entendidas como naturais às mulheres. De acordo com a autora, como

[...] o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. [...] Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc (LOURO, 1997, p. 450, grifo da autora).

Compreende-se também o trabalho da mulher como complementar ao do homem, o patriarca responsabiliza-se pelo sustento da família e sua renda deve ser maior. Neste aspecto, observa-se que as mulheres permanecem recebendo menores salários, mesmo que, no exercício da mesma profissão, como no magistério, por exemplo. Os homens passariam a atuar no magistério em nível superior, carreira socialmente mais valorizada e, nesse sentido, suas rendas seriam mais elevadas.

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, Louro (1997, p. 453) completa afirmando que,

[...] o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente um ‘salário complementar’.

Mediante o exposto, considero que as mulheres negras são conduzidas a buscar por profissões “próprias” a suas condições, visto que já internalizaram uma determinada

“consciência” de que não podem acessar determinadas carreiras, suas “escolhas” se orientam também pelo que enfrentarão, mais tarde, como: a dificuldade que terão em manter a vida social dos/as estudantes brancos desses cursos, a falta de capital econômico para compra dos materiais a serem utilizados em disciplinas práticas, como no curso de medicina e até mesmo por não conseguirem potencializar seus títulos, após a formatura, quando serão impedidas por questões financeiras de abrir escritórios ou consultórios, por exemplo.

### 1.1.6 Escolarização de pessoas do grupo familiar

Estudos como os de Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2006), Écio Antônio Portes (2008) e Góis (2008) evidenciam a existência de atitudes, comportamentos e investimentos feitos pelo grupo familiar na escolarização dos filhos, mesmo que, inconscientemente, fazem com que os últimos obtenham sucesso no meio acadêmico.

Mariele reconhece que as ações empreendidas pela mãe à sua educação foram fundamentais para sua entrada na universidade:

*A minha mãe sempre falou que meu tio... Fala assim... Meu tio era escritor e tal...*

*-Você parece muito com a minha mãe! Mas, acho que você tem um certo potencial.*

*Minha mãe sempre acreditou muito em mim, tipo quando eu falava que tinha um sonho, tinha uma vontade... Ela falava:*

*-Eu sei que você vai conseguir!*

*Isso por mais que ela não fosse do tipo que estava presente nas apresentações de escola e tal... Quando eu me inscrevia para fazer prova do Gammon<sup>17</sup> para fazer prova para isso, pra aquilo... para tentar uma bolsa, ou uma coisa assim... Ela sempre me incentivava. Nas Olimpíadas de Matemática e eu passava e ela me levava para poder fazer até que nessa do Gammon foi complicado, porque eram só 3 vagas e eu fiquei em quinto, era para fazer o ensino médio todo nos Estados Unidos.*

Portes (2008, p. 63) nomeia de “trabalho escolar”

[...] todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, ter acesso ao curso superior.

<sup>17</sup> Nome de uma escola particular da cidade de Lavras, entendida como referência em educação básica.

Esse fator é denominado por Góis (2008) como um ‘modelador socioeconômico’ capaz de garantir maior competência no meio acadêmico. Para o autor, a família opera como um agente transmissor “do conhecimento e dos hábitos que podem levar um indivíduo a desenvolver maior competência acadêmica e a seguir uma trajetória mais linear em direção à universidade” (GÓIS, 2008, p. 754).

Ao serem questionadas, se conheciam alguém próximo com formação de nível superior, das 23 participantes, 18 responderam afirmativamente e cinco disseram que não conhecem ninguém da família com esse tipo de formação.

As cinco estudantes que disseram não conhecer nenhum familiar com formação de nível superior lidam com situações mais complexas no meio acadêmico. Na concepção de Góis (2008, p. 757), os embates

[...] em termos de possibilidade de acesso das alunas em questão aos cursos superiores são vários. Além do menor capital cultural familiar disponível, um dos mais importantes é que as alunas negras, possivelmente, desenvolvem de forma mais solitária os esforços de acesso ao ensino superior e transitam por ele talvez sem poder contar com o apoio de mães portadoras, pela experiência, de plena compreensão da nem sempre fácil circulação de afrodescendentes pelas universidades.

### **1.1.7 Motivação para o ingresso e expectativas quanto à formação em nível superior**

Quando perguntadas acerca da motivação, para o ingresso no ensino superior, a resposta que apareceu com mais frequência se referiu à possibilidade de ajudar os pais financeiramente, após conclusão dos estudos e consequente atuação no mercado de trabalho. Tal fato evidencia que a maioria das estudantes pertence a famílias pobres e necessitadas de algum tipo de ajuda econômica.

É interessante observar, também, que as mulheres colaboradoras da pesquisa acreditam que seus filhos terão melhores condições de vida em função do investimento que estão fazendo em formação de nível superior. Em suas concepções, o fato de estarem cursando uma faculdade fará com que seus filhos tenham oportunidades que elas mesmas não tiveram. Observa-se essa concepção, por meio de respostas como a de Telma, autodeclarada negra, estudante do curso de Pedagogia a distância: “*Além de possuir uma carreira, poder ajudar meus filhos a ter no futuro, uma carreira*”. Essa visão também foi demonstrada por Marlene, autodeclarada preta, estudante do curso de Pedagogia a distância: “*...Sonho em fazer o ensino superior mesmo devido às dificuldades, trabalhar na educação há mais de 10 anos, mas a principal foi me tornar mãe de uma criança com necessidades especiais*”.

Uma das respostas chama especial atenção pelo fato de evidenciar que, na concepção da estudante, a educação pública está longe de ser considerada ideal. Quando perguntada sobre sua motivação para ingresso no ensino superior, a estudante do curso de Administração Pública presencial, Cristina, respondeu: *“A preocupação em dar pra minha filha uma vida razoável, com ensino escolar efetivo para que ela possa estar preparada para competir com os melhores”*.

Um *“ensino escolar efetivo”* que prepara, para *“competir com os melhores”*, demonstra a existência de um outro que se contrapõe, que pode ser considerado como inseguro, duvidoso, instável, que não prepara para o sucesso.

Na concepção de Cristina, seus estudos no nível superior poderão garantir uma profissão capaz de arcar com as despesas escolares de sua filha, ou seja, poderá fazer com que o capital econômico obtido, por meio de seu trabalho melhor remunerado, seja investido em capital cultural. Trabalho aqui com a noção de capital cultural proposta por Bourdieu (1998). Para o autor, capital é tudo aquilo que possui valor de troca, seja por bens simbólicos ou materiais. Já o capital cultural constitui-se, em sua concepção, como um *“valor”* adquirido pelos indivíduos, por meio do acesso a bens culturais, ao longo de suas vidas, capaz de garantir-lhes conhecimentos necessários à aquisição de novos saberes.

O capital pode ser materializado (por meio de obras de arte, por exemplo), institucionalizado (oferecido por instituições pelos certificados, diplomas) ou simbólico (adquirido por meio do habitus). No aspecto aqui abordado, o capital econômico irá contribuir para o acúmulo do capital cultural a ser adquirido, por meio de estudos em boas instituições escolares. Amparando-se na teoria bourdiesiana, Nogueira e Nogueira (2006, p. 62) afirmam que o capital econômico atua como um instrumento de acumulação do capital cultural, possibilitando o *“acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como os produtos e serviços para-escolares e as viagens de estudo, por exemplo”*.

A oportunidade, para a aquisição de novos conhecimentos, a possibilidade de se ter um futuro melhor, a expectativa de crescer profissionalmente e a perspectiva de melhores chances no mercado de trabalho, em virtude da formação superior, aparecem em segundo plano nas respostas das estudantes.

A vontade de ascender socialmente pelos estudos em nível superior apareceu somente duas vezes entre as 23 respostas à pergunta.

Quando perguntadas sobre o que buscam alcançar, ao final de seus estudos na universidade, a obtenção de conhecimento profissional capaz de garantir suas atuações, no mercado de trabalho, foi a resposta que apareceu com mais frequência.

As estudantes também demonstraram interesse em dar continuidade a seus estudos, em nível de pós-graduação, tanto mestrado quanto doutorado, após a conclusão de seus cursos na graduação.

A esse respeito, Fúlvia Rosemberg e Leandro Feitosa Andrade (2008) consideram a existência de desigualdades de gênero e raça, no sistema educacional brasileiro, tomando como base o estudo das ações afirmativas, especificamente, o uso dessa prática na pós-graduação. Segundo a autora e o autor, há uma subrepresentação de pessoas negras ou indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste ou, ainda, provenientes de famílias carentes de oportunidades financeiras e educacionais. Rosemberg e Andrade (2008) afirmam que esses segmentos estão entre os que possuem menor acesso à pós-graduação no Brasil.

Conseguir um emprego e construir uma carreira sólida aparece em terceiro lugar, seguido das intenções em ajudar as pessoas, por meio de suas profissões, atingir condições melhores de vida, ajudar os familiares e obter crescimento pessoal.

## **2.2 Condições de permanência**

Para compreender as condições de permanência das estudantes, nos cursos de graduação da UFLA, analiso os dados em que as colaboradoras apresentaram as variáveis com que operam, durante a realização de seus estudos na universidade, ou seja, os aspectos que contribuem ou não, para que elas obtenham os títulos acadêmicos, quais sejam: ajuda financeira mensal de familiares, tipo de moradia, trabalho concomitante com os estudos, posse ou não de bolsas acadêmicas e auxílios estatais, tempo para estudos extraclasse, desempenho acadêmico, mudança de curso e dificuldades em permanecer no ensino superior.

### **2.2.1 Ajuda financeira da família para estar na universidade, tipo de residência e companhia**

Diante da pergunta: “Você possui alguma ajuda financeira mensal de sua família para que possa estar na universidade?” Caso a resposta fosse positiva, eu perguntei de qual seria o valor aproximadamente. Ao que 18 estudantes responderam não receber ajuda financeira mensal da família, para que possam estar na universidade e cinco disseram contar com a ajuda familiar.



A declaração da maioria das estudantes de que não conta com ajuda familiar, para estar na universidade, está relacionada ao fato de que boa parte delas (nove) são casadas ou convivem com companheiros que contribuem com o orçamento do grupo familiar. Suas negativas se deram no sentido de dizer que os pais não contribuem, financeiramente, com seus estudos.

Outras sete, que também disseram não receber ajuda financeira familiar, são naturais da cidade ou residem em Lavras-MG, há muitos anos e, desta forma, não necessitam de valores fixos, em espécie, para que estejam na universidade. No entanto, por residirem com seus familiares, contam com moradia, alimentação, passe de ônibus e demais auxílios necessários à sobrevivência e aos estudos na universidade.

Outras duas disseram que não recebem auxílio mensal de familiares, porém trabalham, pelo menos, quatro horas por dia e recebem bolsas de estudo, sendo as duas moradoras do alojamento universitário, o que ajuda na redução das despesas com habitação.

Os valores recebidos, mensalmente, pelas cinco estudantes que afirmaram receber ajuda financeira dos familiares não são muito elevados, apenas duas recebem valores acima de R\$300,00 (trezentos reais) mensais.

O orçamento reduzido traz uma série de implicações para as estudantes pertencentes às camadas populares que precisam estudar fora de seu local de residência. Além de lidar com as dificuldades emocionais próprias de quem está longe dos familiares, essas estudantes acabam passando por privações de outras ordens. A esse respeito, Portes considera que associada a esse distanciamento encontra-se a necessidade

[...] de adaptação às dificuldades materiais que impedem esses estudantes de viver novos momentos, conhecer o espaço que habitam, efetuar atuações que possam integrá-los ao *estranho mundo* e retirá-los de um roteiro necessário mas adoecedor: casa-faculdade-casa (PORTES, 2008, p. 71, grifo do autor).

Segundo Góis (2008), os obstáculos que se colocam às estudantes negras, para que permaneçam na universidade, são inúmeros. De acordo com suas considerações, elas lidam ainda com o fato de pertencerem a famílias desfavorecidas financeiramente, o que fará com que busquem como alternativa, para suas sobrevivências, a realização de trabalhos concomitantes com o estudo universitário.

Outro aspecto também importante, para se compreender as condições de permanência dessas estudantes, seria o local de residência e a companhia daquelas, quando da realização dos cursos universitários. Essa variável pode indicar uma série de fatores, como maior ou

menor conforto, maiores ou menores gastos com moradia, deslocamento, alimentação, lazer, entre outros.

Morar com familiares ou companheiros/as pode proporcionar maior estabilidade emocional a fim de lidar com as intempéries próprias do meio universitário, como semanas de provas, final de semestre letivo e realização de trabalhos acadêmicos. Por outro lado, a distância pode corroborar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como os de solidão e angústia. Portes discorre a esse respeito, afirmando que “a família funciona, também como um refúgio necessário para o jovem no decorrer de sua trajetória escolar e universitária. É na família que ele irá buscar *energia*, sustentação para enfrentar situações difíceis de serem vivenciadas” (PORTES, 2008, p. 70, grifo do autor).

Góis (2008, p. 749) enfatiza que as rotinas das estudantes que possuem companheiros e filhos são ainda mais desgastantes, pois “tradicionalmente também cabe a elas o exercício de atividades no lar, o que faz com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico”. Da mesma forma que o autor, porém considerando as assimetrias de gênero, Teixeira e Carrieri (2003) afirmam que, apesar de a inserção da mulher, no mundo do trabalho, a responsabilidade pelo serviço doméstico ainda continua sob seus cuidados e o trabalho do homem, neste âmbito, atua como ajuda.

Apenas sete das mulheres pesquisadas moram com colegas.

Segue abaixo a tabela com os tipos de residência e as companhias das estudantes.

Tabela 8 - Tipo de residência e companhia.

<b>Tipo de residência e companhia</b>	<b>Número de estudantes</b>
Alojamento universitário com colegas	2
Imóvel alugado com colegas	3
Imóvel alugado com companheiro(a)	2
Imóvel alugado com familiares	2
Imóvel alugado com outras companhias	1
Imóvel alugado sozinha	1
Imóvel próprio com companheiro(a)	6
Imóvel próprio com familiares	5
Outro tipo de imóvel com companheiro(a)	1
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Da autora, 2019.

### **2.2.2 Trabalho concomitante com os estudos, bolsas acadêmicas, auxílios estatais, tempo para estudos extraclasse e desempenho acadêmico**

Como mencionado, em seção anterior, a pesquisa contou com a participação de estudantes de cursos presenciais e a distância.

Uma das justificativas encontradas pelas mulheres que optaram pela realização de seus estudos a distância refere-se à possibilidade de conciliar trabalho, estudos, afazeres domésticos e, em alguns casos, a maternidade. Segundo a estudante Telma, além do trabalho remunerado, existem também as atribuições de mãe e dona de casa. Quando perguntada por que optou por um curso de graduação, na modalidade a distância, sua resposta foi:

*Devido à carga horária no trabalho e a necessidade da minha presença em casa após o expediente por ser mãe de duas crianças, além da questão econômica que me permite fazer uma federal já que na minha cidade e próximo não tem uma faculdade que eu possa frequentar presencialmente.*

A necessidade de realização de um trabalho remunerado no contraturno dos estudos na universidade, também, foi evidenciada por algumas estudantes dos cursos presenciais. Por esse motivo, têm pouco tempo para estudos extraclasse e, como estratégia, comprometem noites de sono em função de trabalhos e provas. É o que se observa na fala da estudante Thaís do curso de Pedagogia presencial:

*Ah! Eu estudo de madrugada, porque de manhã, às vezes eu faço o trabalho de casa, almoço, essas coisas e depois eu trabalho. Então o único tempo é de madrugada, aí eu estudo de 1:30 até umas 4:30 aí eu acordo umas 10:00, 10:30, faço as coisas de casa e vou trabalhar.*

Abaixo, apresento uma tabela com a carga horária de trabalho diário realizado pelas informantes da pesquisa.

Tabela 9 - Carga horária de trabalho remunerado.

<b>Carga horária de trabalho diário</b>	<b>Número de estudantes</b>
Não trabalha.	12
Trabalha menos de 4 horas por dia	1
Trabalha entre 4 e 6 horas por dia	5
Trabalha entre 6 e 8 horas por dia	4
Trabalha mais de 8 horas por dia	1
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: Da autora, 2019.

Outra estratégia encontrada pelas estudantes, para permanecer nos cursos universitários, seria a posse de bolsas acadêmicas. Entre as 23 mulheres que participaram da pesquisa, apenas oito afirmaram ser bolsistas de algum programa.

As estudantes dos cursos a distância encontram maior dificuldade em pleitear esses benefícios, em função da localidade em que residem ou porque a grande maioria das bolsas ofertadas são destinadas a atender apenas as/os alunas/os dos cursos presenciais.

O fato de algumas estudantes dos cursos presenciais não possuírem bolsas pode se relacionar também a fatores, como a necessidade da realização de atividades próprias do bolsista, no período em que deveria estar trabalhando, como é o caso de boa parte das atividades de Projetos de Extensão<sup>18</sup>. Há também as atribuições das/os bolsistas de Iniciação Científica<sup>19</sup> os quais, na grande maioria dos casos, precisam integrar grupos de estudos e pesquisas sob orientação das/os docentes responsáveis pelos projetos, e os horários dos encontros podem coincidir com o horário do trabalho remunerado.

Fato é que não possuir uma bolsa acadêmica constitui-se em mais um entrave para a realização dos estudos dessas mulheres no ensino superior. Para Góis (2008, p. 762),

[...] isso possivelmente incide também na qualidade dessa mesma permanência, já que a bolsa pode facilitar a aquisição de livros, uma melhor alimentação e condições de deslocamento, assim como uma maior integração e aproveitamento da vida universitária como um todo (o que inclui a participação em congressos estudantis e as tradicionais formas de socialização da juventude, a exemplo da ida a bares e restaurantes).

O exposto por Góis (2008) se confirma, na resposta da estudante Luzia, autodeclarada parda, estudante do curso presencial de Administração:

*Nunca fiquei um mês da minha graduação sem bolsa (estou no sétimo período). Primeiro foi bolsa de extensão e depois bolsa do PETI. Um único mês que a bolsa não cair já seria um transtorno em casa. Minha situação é melhor da de muita gente, mas sem bolsa eu não conseguiria me manter no curso e nem fazer outras atividades como inglês, que é algo necessário para o meu futuro.*

Entre as oito estudantes que afirmaram receber bolsas de estudo, duas são integrantes de Projetos de Extensão, duas estão vinculadas a outros projetos não disponibilizados na lista de opções do questionário *on-line*; uma integra o PETI (Programa de Educação Tutorial Institucional) e quatro são bolsistas do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

---

<sup>18</sup> Os projetos de Extensão buscam promover ações dentro ou fora do campus universitário com vista a difundir pesquisas ou práticas acadêmicas entre a comunidade local.

<sup>19</sup> Os projetos de Iniciação Científica têm como objetivo principal desenvolver entre as/os estudantes da graduação condições próprias de iniciação à pesquisa, por meio da investigação e produção de conhecimentos, voltados para determinados campos do saber.

Algumas estudantes conseguem conciliar o trabalho remunerado e as bolsas acadêmicas.

Quando perguntadas se já haviam participado de algum processo seletivo de bolsa acadêmica na universidade, 16 estudantes disseram que nunca tentaram ou que, quando o fizeram, conseguiram e sete disseram que já tentaram e que não obtiveram sucesso. Segundo as estudantes que não conseguiram obter bolsas acadêmicas, o insucesso estaria relacionado ao reduzido número de vagas, a questões financeiras (alguns projetos consideram a condição socioeconômica para a concessão de bolsas), à insuficiência de documentos solicitados pelo processo seletivo, ao CRA das/os demais participantes (a maioria dos projetos considera o rendimento acadêmico das/os estudantes), por pertencer à educação a distância. A estudante Cristina do curso de Administração Pública presencial declara que

*o mecanismo utilizado nos processos seletivos no âmbito da UFLA são falhos e parciais, uma vez que quem participa da escolha do bolsista são alunos que têm algum tipo de contato, seja afinidade ou a falta dela, e o pior: o professor responsável acata tais opiniões ao invés de avaliar o perfil, experiência e formação do candidato, sendo visivelmente parcial, o que lamentavelmente prejudica mais de 80% os resultados dos processos seletivos.*

Das 23 pesquisadas, 20 afirmam não possuir nenhum tipo de auxílio estatal. Das três que afirmaram receber algum tipo de auxílio, uma recebe Bolsa Família e duas responderam que recebem outro tipo de auxílio.

Outro fator que pode afetar a permanência das estudantes, nos cursos superiores, seria o tempo necessário para a realização de estudos e leituras extraclasse. A necessidade de conciliação dos estudos com o trabalho remunerado e, em alguns casos, com os afazeres domésticos, pode comprometer o desempenho acadêmico dessas estudantes. Entre as colaboradoras da pesquisa, duas disseram não possuir tempo para os estudos, 11 disseram que estudam menos de quatro horas diárias e 10 afirmaram ter entre quatro e seis horas de estudos extraclasse por dia.

Quando perguntadas sobre seus desempenhos acadêmicos, 16 mulheres consideraram que têm um bom desempenho e atribuem esse fator às médias obtidas nos semestres, ao esforço pessoal e às aprovações, em todas as disciplinas ofertadas nos cursos, mesmo conciliando estudos e trabalho. Outras cinco disseram que têm um ótimo desempenho acadêmico, afirmando que suas notas são acima da média da turma, que têm um bom coeficiente de rendimento acadêmico e que, dados os seus esforços pessoais, suas notas são

muito boas. Somente duas estudantes afirmaram que seus desempenhos são regulares, por causa da ansiedade e das notas inferiores a de suas/seus colegas de curso.

As estudantes que julgaram seus desempenhos acadêmicos iguais aos de suas/seus colegas justificaram tal posicionamento, alegando esforços pessoais, para não dever matérias e notas similares às das/os demais.

Classificando seus desempenhos como inferiores aos de suas/seus colegas de curso, cinco estudantes justificaram tal afirmação, alegando que possuem dificuldade em compreender os conteúdos das disciplinas ministradas nos cursos. Também mencionaram pouca dedicação, defasagem de aprendizagem no Ensino Médio e pouco preparo diante do conhecimento obtido por colegas provenientes de colégios particulares.

A estudante Dulce, autodeclarada negra, aluna do curso de Nutrição presencial, afirma que seu desempenho acadêmico é inferior e trouxe, em sua resposta, as marcas das desigualdades que envolvem as/os estudantes negras/os e as/os demais: *“Porque eles não tinham que se preocupar em pagar o plano de saúde da mãe ou ter dinheiro para pagar transporte e alimentação na universidade”*.

A preocupação em ter que providenciar recursos financeiros ou, em não dar despesas para o grupo familiar, para que esse último possa sobreviver, enquanto se prepara na universidade, também se constitui em um problema para as estudantes negras. Existe um sentimento de culpa e uma constante vontade de dar orgulho, de retribuir as mobilizações por elas empreendidas. Notas baixas ou uma possível reprovação poderá distanciar ainda mais o retorno financeiro que se espera por meio da conclusão dos estudos na universidade.

As três estudantes que julgaram seus desempenhos acadêmicos como superiores afirmaram que as notas de suas/seus colegas são inferiores às suas e que se empenham bastante para que possam se formar. Uma das estudantes declarou que seu nível de aproveitamento é superior, pois observa, em seu curso, a falta de compromisso de alguns colegas.

### **2.2.3 Mudança de curso e dificuldades para permanecer**

Quando perguntadas, se já mudaram ou pretendiam mudar de curso, das 23 colaboradoras, sete afirmam já terem solicitado mudança de curso e 16 afirmam que não mudaram ou não pretendiam mudar, em virtude de gostarem dos cursos “escolhidos” e de estarem “satisfeitas” com a “opção”.

Sobre essas “escolhas”, a partir dos referenciais teóricos aqui utilizados, é possível afirmar que aquelas não são totalmente deliberadas pelas estudantes negras como pensam. Existem fatores de ordem estrutural mais ampla que condicionam as “escolhas” dessas estudantes de forma que estão, em sua maioria, representadas em carreiras de menor prestígio social, consequência de uma sociedade desigual e, neste sentido, quando perguntadas se pretendiam mudar de curso ou permanecer nele, segundo Silva, Brandão e Marins (2009, p. 48):

[...] numa sociedade ideal, qualquer resposta seria representativa do grau de liberdade conferido ao sujeito quanto à determinação racional de seu próprio destino. [...]

Mas o fato é que a transição para a modernidade tanto liberta as consciências individuais dos dogmas do tradicionalismo quanto desvenda as novas limitações que se impõem à maior parte dos indivíduos em relação às suas condições de existência e suas possibilidades de ação, por intermédio de suas instituições síntese – o mercado capitalista e o Estado-nação.

A mudança de curso pode ser uma estratégia adotada por estudantes que não conseguem acessar os cursos que desejam por meio dos processos seletivos. Essas/es estudantes matriculam-se em cursos menos concorridos que conseguem acessar, por meio dos processos seletivos e, em seguida, por intermédio de processos de transferência interna, lutam para estar nos cursos que desejam, utilizando, como estratégias de aproximação com o curso desejado, o envolvimento em atividades, pesquisas e eventos, além da realização de disciplinas isoladas para que, em um possível ingresso, possam “eliminar” as matérias já cursadas.

As/os estudantes que se utilizam dessa estratégia lidam com uma série de dificuldades, quando conseguem acessar os cursos mais concorridos, por meio de transferências internas como: a dificuldade em acompanhar o ritmo acadêmico das/os estudantes provenientes de escolas particulares, o volume e a compreensão dos conteúdos já ministrados e o estigma de não ter acessado o curso como as/os demais.

Outro motivo, para que se opte pela mudança de curso, relaciona-se à não identificação com os conteúdos ou futura atuação no mercado de trabalho. A esse respeito, a estudante Taís, autodeclarada negra, do curso presencial de Pedagogia, traz sua contribuição:

*Então...eu tive uma dificuldade muito grande de encontrar um curso. Eu comecei Filosofia, fiz um semestre na universidade não gostei. Aí passei pra...Educação Física, não gostei. Aí eu passei pra Zootecnia, fiz dois anos e meio, aí gostava mas, ainda não me identificava. Aí eu passei para Pedagogia que foi uma área que eu gostei muito.*

As dificuldades financeiras também podem se configurar como um motivo para a mudança de curso superior. Os cursos com carga horária integral não são uma boa opção a quem necessita trabalhar, durante os estudos na universidade, ou seja, às/aos estudantes pobres. A fala da estudante Mariele do curso presencial de Pedagogia retrata essa realidade. Ao lhe perguntar o motivo pelo qual havia saído da Engenharia Florestal, sua resposta foi:

*A crise financeira. Meu pai perdeu o emprego, naquela época ele me dava 100 reais a cada 3 meses, era o que ele conseguia e se for pensar só em RU era 90 reais para passar esses 3 meses, então assim, tinha uma escassez de material, mas a gente ia levando né?! Aí eu achei emprego de secretária no escritório de advocacia, ganhava um salário, e foi suficiente para sustentar a minha família até meu pai conseguir um emprego, que acabou sendo em outra cidade. Só que quando isso aconteceu e ele se estabilizou porque tem tudo aquela coisa de pelo menos três meses para passar do contrato de experiência pra lá, né?! Quando ele se estabilizou que não foi nem essa empresa, já tinha rompido 2 anos que se pode trancar, aí eu acabei sendo desvinculada da universidade, e para ter alguma renda extra nesse meio tempo eu comecei a dar aula de reforço de matemática.*

A estudante Simone, autodeclarada parda, do curso presencial de Engenharia Agrícola, também, demonstra passar por dificuldades financeiras em sua resposta: “*Cursei até o 6º período Engenharia Mecânica na PUC Minas, mas como a faculdade é particular quando perdi meu emprego não tive como continuar o curso*”.

Verifica-se a existência de outro círculo vicioso nesse aspecto. Os cursos com carga horária integral são também aqueles entendidos como mais prestigiosos, que trarão maiores rendimentos financeiros, como, por exemplo, a medicina e as engenharias. Se as/os estudantes pobres não podem acessar tais cursos, em função de suas condições socioeconômicas, logo sua ascensão social, por meio de seus estudos na universidade, dar-se-á de maneira mais tímida.

Nessa perspectiva, apresenta-se mais um indício da insustentabilidade de nossa sociedade. Se algumas pessoas têm condições financeiras, a fim de que possam adquirir formação de nível superior e, dessa forma, participar do mundo do trabalho, por meio de uma profissão socialmente valorizada e outras não, logo a sociedade não é sustentável.

Entre outras alegações, para justificar a mudança de curso, houve menção à necessidade de conciliar a maternidade e os estudos.

Das 23 colaboradoras, 16 afirmaram que enfrentaram ou enfrentam dificuldades para permanecer no ensino superior. As dificuldades citadas são de diversas ordens e a questão financeira apareceu com mais frequência entre as respostas das estudantes.



Também muito reiterada, nas respostas das estudantes, esteve a falta de tempo para a realização de estudos e trabalhos acadêmicos, em virtude da conciliação com trabalhos remunerados. Novamente a estudante Mariele apresenta a situação da mulher negra nesse espaço. Ao lhe questionar se enfrentou ou enfrentava dificuldades, para permanecer no curso superior, sua resposta foi:

*Sim, antes da bolsa eu trabalhava e eu trabalhava no período integral e além disso, eu era membro do centro acadêmico e estudava à noite, então eu praticamente, eu já saía de casa para trabalhar às 7 e chegava em casa meia-noite. O cansaço, a falta de tempo para fazer o estudo extraclasse e para fazer trabalhos em grupo que era uma coisa... a falta de compreensão das pessoas que, elas não entendem e o mais interessante é que eu tenho uma colega que ela trabalhava, que passava, não era do centro acadêmico, mas ela tinha rotina parecida com a minha só que todo mundo compreendia que ela não podia, ou seja, eu tinha mais tarefas e ela tinha menos, mas todo mundo compreendia ela, todo mundo achava que eu devia me esforçar mais.*

Outra variável mencionada se refere à dificuldade em conciliar os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos e os estudos na universidade. A junção entre a compreensão de que o espaço doméstico pertence à mulher, de que são de sua responsabilidade os afazeres domésticos, de que ela é a responsável pela procriação e educação dos filhos, torna a vida acadêmica de estudantes, como Helena, ainda mais difícil. Quando lhe perguntei se existiram fatores que dificultaram a sua permanência no curso, ela respondeu:

*Eu nunca desisti de entrar foi quando eu pude entrar, então quando eu pude entrar eu já estava casada, com dois filhos, trabalhando, com dois filhos para criar, então a maior dificuldade eu acho que foi essa, **falta de tempo ao ser mãe**, e esse contexto todo. E além disso, estudante também, ser estudante, dar conta de estudar, concluir os trabalhos de ter comprometimento, eu acho que esse também foi muito, muito desafiador.*

Ao se afastar da possibilidade naturalizada, no ideário do senso comum de atuação apenas no espaço doméstico, em virtude de sua condição de gênero, a mulher encontra muitas dificuldades de inserção nos espaços públicos, recebendo menores salários (GUIMARÃES, 2002), ocupando profissões com menor prestígio social (GÓIS, 2008) e, em alguns casos, dadas as suas condições de raça e de classe social, sendo subjugadas e humilhadas (TEIXEIRA; CARRIERI, 2013).

O deslocamento diário para estar na universidade, problemas de saúde e a saudade dos familiares que estão longe, também, constituem-se como entraves para que as estudantes

possam permanecer na universidade. A respeito desse último aspecto, novamente, a estudante Cristina expõe suas dificuldades:

*No estado de SP a única universidade federal é a UFSCAR e não tem meu curso. As universidades estaduais exigem realização de vestibular próprio, onde eu não teria a menor chance. A maior dificuldade que enfrento é ter que deixar na minha cidade (a 415km de Lavras), minha filha de 7 anos e ter que cumprir horas a mais no trabalho para visitá-la de dez em dez dias por conta da distância: conciliar UFLA, horas a mais de trabalho por dia e maternidade é uma dificuldade SEM TAMANHO, me sinto esgotada (Caixa alta no original).*

É importante perceber, neste cenário, a presença implícita de uma rede de apoio familiar na vida da estudante capaz de garantir sua permanência na universidade. Quanto à essa questão, Portes (2008) assegura que, para estudantes provenientes de camadas populares, o trabalho realizado pelas famílias, embora de difícil percepção, é de fundamental importância. Essa atuação ajuda na longevidade escolar desses estudantes.

A estudante Helena, também, apontou dificuldades, para se adaptar ao ambiente acadêmico, considerando que sua formação básica não a preparou para estar na universidade.

*Ah... principalmente ambientar. Depois de tantos anos fora de sala de aula, o acesso à internet, tecnologia. É uma coisa muito nova e adaptação mesmo do ensino público e principalmente de vir dessa classe de ensino público, infelizmente muito inferior ao que estudei no particular e adentrar uma universidade federal, principalmente a UFLA que é uma universidade tão renomada, eu senti sim, porque eu me cobrava muito de ser, de permanecer no curso e de conseguir graduar. Então no começo eu senti mesmo esse baque de estar fora de sala de aula, tá muito fora do contexto educacional.*

Nesse aspecto, observa-se que Helena sentiu-se incapacitada, inicialmente, para estar em uma universidade pública, diante do pouco preparo obtido, durante sua escolarização básica e seu posterior afastamento dos estudos. Considero, nesse sentido, que a estudante foi vítima de um sistema que, apesar de negar a existência da discriminação, não apresenta alternativas para que a população menos favorecida seja compensada em suas desigualdades.

A esse respeito, considerando a produção de Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002), Gomes (2005) assevera a existência de duas práticas distintas de discriminação racial, a direta e a indireta. A discriminação direta evidencia-se quando há atos concretos de discriminação, em que se exclui o sujeito, em função de sua cor. Já a discriminação indireta deriva de “práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas, aparentemente

neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD; BEGHIN, 2002 apud GOMES, 2005, p. 56).

Entre as/os autoras/es que também tratam dessa questão, destaca-se Silva (2012, p. 245), que defende a posição de que, ao se negar a existência desse tipo de discriminação:

[...] longe de estabelecer uma melhoria nessas relações, contribui para cristalizar ainda mais o modelo distorcido de interações raciais, estabelecendo a permanência dos vícios do passado no presente. O que significa dizer que não é só através de atos considerados ‘violentos’ de discriminação que se observa isso, mas principalmente na própria continuidade da negação do acesso aos meios de promoção da dinâmica social, leia-se, meios educacionais ou políticos.

O aspecto educacional, no que diz respeito à população negra do país, foi fortemente afetado. Excluídos e impedidos de atuar de maneira igualitária, em sociedade, permanecendo em condições de inferioridade, em relação aos demais sujeitos sociais, a baixa escolarização atua como um fator adicional, para que as/os negras/os se encontrem entre os mais pobres da sociedade brasileira. Referente à última assertiva, verifica-se que a intersecção entre gênero, classe e raça evidencia novas possibilidades para a interpretação do problema. Ferreira (2011), Góis (2008) e Melo (2005) concluem que o esforço e ações empreendidas, em busca da obtenção do título acadêmico e de melhores condições de vida, ocorre de forma diferenciada, quando se referem às mulheres negras e pobres.

## CAPÍTULO 6

### 1 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INICIAR O DIÁLOGO

Como já mencionado, os dados aqui apresentados não foram utilizados com a intenção de promover generalizações, seja pelo contexto cultural, político e social em que se inserem, seja pelo reduzido número de participantes da pesquisa. No entanto apontam, em seus muitos aspectos, que as mulheres negras, que buscam por estudos em nível superior, lutam não só contra o triplo jugo de discriminação social por serem mulheres, negras e pobres, como também lidam com fatores que interseccionados potencializam a discriminação a que estão submetidas, evidenciando que vivemos em uma sociedade insustentável do ponto de vista social.

As condições socioeconômicas de algumas das estudantes pesquisadas evidenciam que a situação da população negra do país ainda é problemática e não deixa de refletir os impactos do processo colonizador a que fomos submetidas/os. A integração do negro, na sociedade de classes, na qual estamos inseridas/os, aconteceu sem que houvesse a preocupação por parte dos governantes da época com a questão social do ex-sujeito do trabalho escravo, deixando margens ao surgimento e à perpetuação de concepções discriminatórias no que diz respeito a ser negra/o no país (FERNANDES, 2008; SCHWARCZ, 1996). A esse respeito, Schwarcz (1996, p. 157) afirma que o racismo,

[...] está no presente, mas se debruça em nosso passado: em uma política evidente de miscigenação empregada desde os primeiros momentos de colonização, em um sistema escravocrata enraizado, na triste sina de termos sido o último país da América a abolir a escravidão.

O fato de observar que a maioria das estudantes negras se encontram em escolas públicas, em função de suas condições de pobreza e, também, por considerar que essas instituições de ensino encontram-se impossibilitadas de ofertar um ensino de qualidade, sugere a existência de um sistema educacional excludente, reproduzidor das práticas discriminatórias da sociedade em que se inserem.

Em contraposição a esse sistema educacional precário, existe uma rede de ensino particular frequentada, em sua maioria, por brancas/os, empenhada em promover uma educação compatível com o que se espera para uma/um estudante que busca por formação, em nível de graduação, em instituições públicas de ensino superior. Essa contraposição promove erroneamente a exaltação de um discurso meritocrático, como se todas/os detivessem iguais

condições de acesso e permanência nos cursos e instituições de maior prestígio social. Ora, dessa forma, mais um aspecto comprova a insustentabilidade da sociedade brasileira. Em sociedades sustentáveis, os sujeitos não só possuem iguais oportunidades, como também têm liberdade de escolha para alcançarem o que desejam (SEN, 2000).

A utilização de cotas raciais, para ajudar no acesso ao ensino superior público brasileiro, tem sido a alternativa imediata, porém não suficiente, para que estudantes negras/os entrem e permaneçam no meio acadêmico de maneira igualitária. Por meio dos discursos das estudantes pesquisadas, observei que a opção pelo uso dessas políticas públicas, infelizmente, não põe essas mulheres em situações confortáveis. Diria até que essas estudantes sofrem, pois são consideradas, equivocadamente, como incapazes, incompetentes, inferiores, entre outras características. Neste sentido, penso que a questão das cotas raciais precisa ser discutida e entendida dentro do espaço acadêmico, de maneira que as pessoas compreendam não só sua importância, como também todo o processo gerador da necessidade de sua existência. Os questionamentos, suscitados por Rogério Junqueira (2007), ajudam-nos a pensar nas possíveis reflexões a serem feitas nesse cenário:

Seria possível identificar a gênese de ressentimentos por parte de estudantes (brancos(as) ou não) que, habituados(as) a uma presença reduzida e não empoderada de negros(as) nas universidades brasileiras, sintam-se incomodados ou até mesmo ameaçados diante da possibilidade de aumento do contingente afrodescendente no interior delas? Que experiências já estão sendo adotadas para fazer frente a isso? Que efeitos têm produzido? Que comparações internacionais podem ser feitas? (JUNQUEIRA, 2007, p. 37).

O autor sugere a promoção de medidas de enfrentamento dos possíveis conflitos que possam surgir nesses espaços, propondo que a universidade se posicione como agente articulador na busca pelos direitos à educação, gerando oportunidades para que as pessoas sejam inseridas de modo digno e participativo no mundo social.

A idade de ingresso e os cursos escolhidos, também, indicam muito sobre a inserção e permanência de mulheres negras no ensino superior. Em cursos estimados como mais valorizados socialmente, como Medicina, Direito e Engenharias, observa-se a baixa representação de estudantes negras (GÓIS, 2008; SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009). A questão da “escolha” dessas estudantes está relacionada ao conhecimento praxiológico mencionado por Bourdieu (1983). Mesmo que, no discurso, essas estudantes afirmem “gosto” ou “vocação” por determinada profissão, como, por exemplo, a docência, constata-se que tais mulheres são condicionadas pela lógica da estrutura. O contexto maior, em que se inserem,

trata de orientar suas “escolhas” profissionais, demonstrando que não há total liberdade, para que vivam suas vidas, o que novamente demonstra que a mulher negra brasileira é vítima de uma sociedade insustentável.

Além de não observarem, por meio de seus processos socializadores, a existência de pessoas negras, em profissões de maior prestígio social, pertencem a famílias com baixa escolarização e, na maioria dos casos, necessitadas de ajuda financeira por parte das/os filhas/os. Tais fatores as impulsionam a carreiras, em que o retorno financeiro seja rápido e que permita a execução concomitante dos estudos universitários com trabalho remunerado, prejudicando, dessa forma, a qualidade de suas inserções no meio acadêmico.

Observei, também, em seus discursos, a forte vontade de “melhorar de vida”, por meio de suas formações em nível superior. É certo que atinjam uma melhora, em suas condições econômicas, já ultrapassaram seus pais. Compreendo que já ascenderam socialmente. No entanto, uma vez que a maioria dos cursos, em que se encontram, não possui um elevado prestígio social, levarão modos de vida mais modestos.

Como forma de ilustrar o exposto, afirmo, mediante os dados coletados junto à PRG, que, em um total de 55 vagas ofertadas para o ingresso no curso de Medicina da UFLA, durante o ano de 2017, somente quatro estudantes se autodeclararam pretas, pardas ou indígenas. O mesmo se repete, no curso de direito, durante o ano de 2017, somente 19 estudantes se autodeclararam pretas, pardas ou indígenas em um total de 108 vagas ofertadas. Na ABI (Área Básica de Ingresso), curso inicial obrigatório a estudantes das engenharias, no mesmo ano, de um total de 376 vagas ofertadas, somente 33 foram ocupadas por autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. Não há como afirmar quantas negras entraram pela ampla concorrência. A que se deve essa ínfima representação? O fato de não se interessarem pelas profissões? Pouco “esforço” por parte das estudantes negras? Questões de gênero? Questões de raça? Questões de classe social? A interseccionalidade dos fatores antes elencados?

Quanto à sustentabilidade, Fábio Vizeu, Francis Kanashiro Meneghetti e Rene Eugênio Seifert (2012) argumentam que o desenvolvimento sustentável não pode ser um conceito dissociado do contexto cultural, histórico, político e social em que se insere. Nesse aspecto, como não pensar na situação da população negra e nos processos excludentes a que esteve e está submetida desde a gênese de nossa colonização? Por que as/os negras/os estão entre as/os mais pobres? Falta-lhes esforço pessoal? Se possuímos, em nossa sociedade, uma suposta harmonia entre as raças, por que não temos igual representação de todas/os em todas

as profissões? Por que os atributos raciais condicionam a escolarização básica e inserção em carreiras de maior prestígio social?

Longe de trazer a solução à problemática da inserção e permanência de mulheres negras e pobres, em cursos superiores de maior prestígio social, esta pesquisa suscita questionamentos e aponta a existência de entraves que circundam a vida de tais mulheres, evidenciando a necessidade da compreensão de que existem fatores condicionantes do modo de vida subalterna a que estão submetidas. Mediante o exposto, considero que mulheres negras e pobres são impedidas de atuar de maneira igualitária, em sociedade, permanecendo em condições de inferioridade, em relação aos demais sujeitos sociais, demonstrando, desta forma, que são integrantes de uma sociedade insustentável.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C. L. de. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 235-248, jan. 2011.
- AGUIAR, C. Ranking Greenmetric: UFLA é a universidade mais sustentável da América Latina. **Arquivo de Notícias DCOM UFLA**, Lavras, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ufla.br/dcom/2016/12/30/ranking-greenmetric-ufla-e-a-universidade-mais-sustentavel-da-america-latina>>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. UFLA aplica lei de cotas e prevê adaptações para PAS e SISU. **Arquivo de Notícias DCOM UFLA**, Lavras, out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufla.br/dcom/tag/cotas/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ALVIM, A. E. Período letivo teve início com número recorde de calouros cotistas. **Arquivo de Notícias DCOM UFLA**, Lavras, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ufla.br/dcom/tag/cotas/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Resultado do Green Metric 2018: há sete anos, UFLA está entre as universidades mais sustentáveis do mundo. **Portal UFLA**, Lavras, dez. 2018. Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/institucional/12589-green-metric-2018-ufla-mantem-destaque-como-universidade-sustentavel>>. Acesso em: 16 maio 2019.
- AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BATISTA, L. E. et al. Humanização na atenção à saúde e as desigualdades raciais: uma proposta de intervenção. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 689-702, set. 2016.
- BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, jul./dez. 2015.
- BORDENAVE, J. D. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 82 p.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 183-191.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 4, p. 71-80.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. p. 329-376, 2006.



BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2005. 296 p.

CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. 266 p.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 123 p.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, jan./abr. 1991.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. de. A técnica de entrevista na pesquisa social. In: NEVES, C. E. B; CORRÊA, M. B. (Org.). **Pesquisa social empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. p. 143-159.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1988. 430 p.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001. 246 p.

DaMATTA, Roberto. Você sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 179-248.

DEGLER, C. **Neither black nor white: slavery and race relations in Brazil and the United States**. Nova York: Macmillan, 1971. 328 p.

DOMINGUES, P. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 345-374, jan./jun. 2007.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **Informe de Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 1-39, 2011.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 2, 624 p.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007. 313 p.

FERREIRA, D. F. **Estatística básica**. Lavras: UFLA, 2005. 664 p.

FERREIRA, L. S. **A educação de mulheres negras provenientes de classes populares: um estudo de caso.** 2011. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

FIUZA, A. L. de C.; PINTO, N. M. de A.; COSTA, E. R. Desigualdades de gênero na universidade pública: a prática dos docentes das ciências agrárias em estudo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 803-818, jul./set. 2016.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 7, n. 13, p. 11-50, jan./abr. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GOES, E. F.; NASCIMENTO, E. R. do. Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 571-579, dez. 2013.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, set./dez. 2008.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, A. L. **História e gênero.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 160 p.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, N. A. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 237-266, 2002.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília, Ipea, 2002. 152 p.

JESUS, M. L. G. de; MONTEIRO, R. B. Jovens, negras e estudantes: aspectos da vulnerabilidade em São Luís do Maranhão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 652-663, set. 2016.

JUNQUEIRA, R. D. Prefácio. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. de S. (Org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

KALSING, V. S. S. Notas sobre o conceito de Gênero: uma breve incursão sobre a vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS**, Sorriso, v. 2, n. 2, p. 109-126, jul./dez. 2008.

LIMA, M. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 489-495, 1995.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MARIANO, S. A.; CARLOTO, C. M. Aspectos diferenciais da inserção de mulheres negras no Programa Bolsa Família. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 393-417, maio/ago. 2013.

MELO, H. P. de. **Gênero e pobreza no Brasil**: relatório final do projeto Governabilidad Democrática de Género en América Latina y el Caribe. Brasília: CEPAL/SPM, 2005. 47 p.

\_\_\_\_\_. O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras. In: MELO, H. P. de; SABBATO, A. (Org.). **Os serviços no Brasil**: estudos de casos. Rio de Janeiro: MICT/ANPEC, 1998. p. 21-34.

MOTTA, J. A. **Mecanismos de reprodução das assimetrias de gênero no campo acadêmico**: a formação universitária e a atuação profissional no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa – MG. 2018. 123 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 178 p.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007.

OLIVEIRA, L. F. de. **Camadas populares**: estudo de caso sobre educação, trabalho e cultura. Düsseldorf: Novas Edições Acadêmicas, 2016. v. 1, 221 p.

\_\_\_\_\_. **O retorno ao ator**: um estudo de caso sobre a trajetória escolar e profissional de longo curso de um jovem das camadas populares. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2013.

OLIVEIRA, L. F. de; PORTES, É. A. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145-1164, set./dez. 2014.

PAIXAO, M.; GOMES, F. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 949-969, set./dez. 2008.

PAULILO, M. I. S. O peso do trabalho leve. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 28, p. 64-70, jan./fev. 1987.

- PORTES, É. A. O trabalho escolar de famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 61-80.
- PRESTES, C. R. S.; PAIVA, V. S. F. Abordagem psicossocial e saúde de mulheres negras: vulnerabilidades, direitos e resiliência. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 673-688, jul./set. 2016.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.
- PRONI, M. W.; GOMES, D. C. Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 137-151, set./dez. 2015.
- QUADROS, W. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 95-117, jan./abr. 2004.
- QUERINO, A. C.; LIMA, C. E. de; MADSEN, N. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. In: BONETTI, A.; ABREU, M. A. (Org.). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. cap. 7, p. 129-148.
- RODRIGUES, A. C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação**. 2013. 201 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ROESE, M. A metodologia do estudo de caso. In: NEVES, C. E. B.; CORRÊA, M. B. (Org.). **Pesquisa social empírica: métodos e técnicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998. p. 189-200.
- ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, p. 419-437, dez. 2008.
- SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 151 p.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. 151 p. (Coleção Brasil Urgente).
- SANTOS, N. J. S. Mulher e negra: dupla vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 602-618, jul./set. 2016.
- SCHWARCZ, L. M. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. V, de S. (Org.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 153-177.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 410 p.

SILVA, A. P. da; BRANDÃO, A.; MARINS, M. T. A. **Educação superior e relações raciais**. Niterói: EDUFF, 2009. 212 p.

SILVA, A. R. S. da; SILVA, R. S. da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 193-204, jul./dez. 2005.

SILVA, G. M.; LEÃO, L. T. de S. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 117-133, out. 2012.

SILVA, V. Entre a chibata e o cobertor: um debate acerca da condição social do negro no Brasil das últimas décadas do século XIX. **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 225-248, 2012.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Brasília: IPEA, 2000. 28 p. (Texto para discussão, nº 769).

SUÁREZ, M. Gênero: uma palavra para desconstruir ideias e um conceito empírico e analítico. In: ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS DO FUNDO DE GÊNERO NO BRASIL. PROJETO FUNDO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO, 1., 1999, Campinas. **Trabalho Apresentado...** Campinas: Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, 1999.

TEIXEIRA, J. C. As patroas sobre as empregadas: discursos classistas e saudosistas das relações de escravidão. In: BRASIL. Presidência da República. **8º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2013**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. p. 31-88.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 401-442.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Cotas nas universidades. **Processo de Avaliação Seriada**, Lavras, 2018. Disponível em: <<http://www.ufla.br/pas/cotas-nas-universidades>>. Acesso em: 20 out. 2018.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 200 p.

VIZEU, F.; MENEGHETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 569-583, set. 2012.

WELLER, W. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 133-158, out. 2007.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, jul./set. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E  
EXTENSÃO – PPGDE

#### CARTA CONVITE

**Acesso e permanência de mulheres negras em cursos superiores na UFLA:** novas possibilidades para se pensar o desenvolvimento sustentável

Prezada estudante!

É com muita alegria que nós, professora Vera Simone Schaefer Kalsing do Departamento de Ciências Humanas e Letícia Silva Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão do Departamento de Administração e Economia, apresentamos nossa pesquisa e convidamos você a fazer parte deste projeto!

Com base em nossos estudos, temos observado que a formação acadêmica constitui-se em importante possibilidade de ascensão social e, conseqüentemente, de maior participação na sociedade. Outra constatação a que podemos chegar é a de que o desenvolvimento sustentável não se refere apenas ao equilíbrio ambiental, ou seja, não se refere apenas à relação do homem com o ambiente físico, antes porém se refere também ao equilíbrio social e econômico, garantindo equidade nas relações entre os seres humanos. Neste sentido, por meio de uma rápida conversa com algumas estudantes negras, matriculadas em cursos de graduação da UFLA, esperamos compreender como acontece o acesso e a permanência destas mulheres em cursos superiores de ensino, buscando evidenciar em quais cursos tais mulheres se encontram, em maior/menor representação, investigando ainda estratégias e dificuldades enfrentadas para acessar e permanecer na universidade.

A participação na pesquisa se dará de forma voluntária, sendo que as participantes serão informadas de que não será gerado nenhum valor econômico ou financeiro, a receber ou a pagar, pela sua participação. Ressaltamos que não será, de forma alguma identificada, porque seu nome não será revelado em nenhum momento da pesquisa.

Caso seja de seu interesse contribuir com este projeto, solicitamos seu contato até o dia 12/10/2018, pelos seguintes meios:

E-mails: [leticiaas1982@gmail.com](mailto:leticiaas1982@gmail.com) ou [vera.kalsing@gmail.com](mailto:vera.kalsing@gmail.com)

Telefones: (35) 2142-2130/ (35) 3829-9761

Whatsapp: (35) 99754-1982

Contamos com sua colaboração!

Muito obrigada!



**APÊNDICE B**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E  
EXTENSÃO – PPGDE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARCIDO – TCLE**

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo, privacidade e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental: Acesso e permanência de mulheres negras e pobres em cursos superiores na UFPA:** novas possibilidades para se pensar o desenvolvimento sustentável.

**Pesquisador(es) responsável(is):** Vera Simone Schaefer Kalsing e Letícia Silva Ferreira

**Cargo/Função:** Professora do Departamento de Ciências Humanas/ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Lavras/ Departamento de Ciências Humanas e Departamento de Administração e Economia.

**Telefone para contato:** (35) 2142-2130/ (35) 3829-9761

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Lavras

**II – OBJETIVOS**

Espera-se compreender como ocorre o acesso e a permanência de mulheres negras em cursos superiores de ensino. Para o alcance deste objetivo, busca-se, especificamente, analisar o

acesso de mulheres negras que ingressaram em cursos de graduação na UFLA, utilizando-se ou não de cotas raciais e evidenciar em quais cursos tais mulheres se encontram em maior/menor representação e, ainda, investigar as estratégias e dificuldades enfrentadas para acessar e permanecer na universidade.

### **III – JUSTIFICATIVA**

Por meio de discussões, promovidas pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, no que diz respeito ao que é desenvolvimento, compreende-se que o equilíbrio ambiental está diretamente relacionado ao equilíbrio social e econômico e o desenvolvimento não pode ser utilizado como desculpa para a promoção da liberdade de uns grupos e da opressão de outros. Neste sentido, entende-se que a sustentabilidade não se refere apenas a fatores ambientais, mas também à igualdade de acesso e de oportunidades.

### **IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO**

#### **AMOSTRA**

Inicialmente, por meio da pesquisa “Mulheres no Ensino Superior”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Raça (GEPGR) do Departamento de Ciências Humanas, obtiveram-se junto à Pró-Reitoria de Graduação (PRG) dados de todos/as os/as ingressantes em cursos de graduação da UFLA, entre os anos de 2013 e 2017. Em seguida, como população de análise, buscou-se somente pelas mulheres negras que estivessem matriculadas em cursos de graduação da UFLA. Por determinação da Procuradoria da universidade, não é possível o acesso ao banco de dados das que se autodeclararam Pretas, Pardas ou Indígenas, ao se matricularem nos cursos de graduação e, neste sentido, com a autorização do Pró-reitor de Graduação, opta-se pela divulgação da pesquisa pelas redes sociais vinculadas à universidade e, também, pelo envio de mensagens eletrônicas a todas as estudantes ativas, matriculadas nos cursos de graduação presenciais e, também a distância, para que as mulheres negras sintam-se convidadas a participar de forma voluntária da pesquisa. Desta forma, a amostra será constituída pelas estudantes que se interessarem em participar, voluntariamente da pesquisa, classificando-se como não probabilística por acessibilidade ou por conveniência. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, em seres humanos da UFLA e da manifestação de interesse das estudantes, a pesquisadora responsável irá agendar uma entrevista que ocorrerá, pessoalmente, com cada estudante, a partir de perguntas previamente

determinadas, na busca por informações tais como: idade em que se deu a matrícula no curso, condição socioeconômica, o que orientou a escolha do curso, necessidade ou não de bolsas acadêmicas, dificuldades encontradas, entre outros.

## **EXAMES**

Como instrumento de coleta de dados, será aplicada uma entrevista entre as discentes que se mostrarem disponíveis, a fim de se levantar dados tais como: idade em que se deu a matrícula no curso, condição socioeconômica, o que orientou a escolha do curso, uso ou não de bolsas acadêmicas, dificuldades encontradas, etc.

## **V - RISCOS ESPERADOS**

Inicialmente, acredita-se que a abordagem a ser feita, via convite eletrônico, não cause desconfortos às estudantes que se autodeclararem negras. Nesta abordagem inicial, elas terão total liberdade para demonstrar seu interesse ou não em participar da pesquisa.

Na realização da entrevista, é provável que perguntas que busquem evidenciar as estratégias e dificuldades enfrentadas por elas, para acessar e permanecer no espaço acadêmico, tragam-lhes algum desconforto, evidenciando, desta forma, riscos à saúde física e psíquica das estudantes a serem entrevistadas, pois serão rememoradas experiências e sentimentos nem sempre vivenciados de maneira positiva por elas.

Finalmente, na publicação dos resultados, acredita-se que não haverá desconfortos às participantes da pesquisa, uma vez que seus nomes não serão divulgados e nenhuma informação por elas prestada será publicada de forma que possam ser identificadas ou localizadas.

## **VI – BENEFÍCIOS**

Considerando a formação acadêmica como possibilidade de ascensão social e, conseqüentemente, de maior participação em sociedade e, compreendendo, ainda que, em estudos realizados até o presente momento, as mulheres negras brasileiras encontram-se com maior representação, em profissões que não lhes garantem melhores condições de vida, espera-se pela presente pesquisa promover a ampliação do debate acerca das questões de raça, gênero e desenvolvimento sustentável, o qual está relacionado não apenas a fatores ambientais, mas também a econômicos e sociais.

Espera-se, ainda, que a realização da pesquisa promova entre as discentes entrevistadas e, também, entre a comunidade acadêmica, a compreensão de como as mulheres negras lidam com fatores sociais e econômicos que contribuem não só para que essas últimas estejam entre os estratos mais empobrecidos de nossa sociedade, como também para que não participem ativamente das decisões de nossa sociedade.

## **VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

A presente pesquisa será suspensa ou encerrada caso, em qualquer momento de sua realização, sejam observados riscos ou danos significativos à participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa será encerrada ao final das entrevistas realizadas com as estudantes.

## **VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome (legível) / RG

---

Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelas pesquisadoras às participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir em qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida, quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.**

No caso de qualquer emergência, entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, no Departamento de Ciências Humanas ou no Núcleo de Educação da Infância. Telefones de contato: (35) 2142-2130/ (35)3829-9761.

**APÊNDICE C**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E  
EXTENSÃO – PPGDE

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1- Por que você se interessou em participar da pesquisa?

---

---

---

---

2- Qual a modalidade de seu curso na universidade?

( ) Presencial ( ) A distância

Caso seu curso seja oferecido na modalidade a distância, o porquê desta escolha?

---

---

---

---

3- Em que tipo de escola realizou seus estudos em nível fundamental e médio?

( ) Todo em escola pública.

( ) Todo em escola particular.

( ) Parte em escola pública e parte em escola particular.

4- Caso tenha estudado em escolas particulares, fez uso de bolsas de estudos e/ou auxílios financeiros?

( ) Sim ( ) Não

Qual tipo?

---

---

---

---

5- Como você considera sua situação socioeconômica e de sua família? Por quê?

Ruim  Regular  Boa  Ótima

---

---

---

---

6- Como você se autodeclara (cor/raça)?

---

---

7- Você possui alguma ajuda financeira mensal de sua família para que possa estar na universidade? Caso positivo, de qual valor aproximadamente?

Sim  Não

até R\$ 50,00.

de R\$ 50,00 a R\$ 100,00.

de R\$ 100,00 a R\$ 200,00.

de R\$ 200,00 a R\$ 300,00.

acima de R\$ 300,00.

8- Onde e com quem você reside?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Alojamento universitário | <input type="checkbox"/> Com amigos/ colegas (república) |
| <input type="checkbox"/> Apartamento/Casa alugado | <input type="checkbox"/> Mora sozinha                    |
| <input type="checkbox"/> Pensão                   | <input type="checkbox"/> Com familiares                  |
| <input type="checkbox"/> Apartamento/Casa próprio | <input type="checkbox"/> Com companheiro (a)             |
| <input type="checkbox"/> Outro: _____             | <input type="checkbox"/> Outro: _____                    |

9- Com que idade você ingressou no ensino superior?

- Antes dos 18 anos.
- Entre 18 e 20 anos.
- Entre 20 e 25 anos.
- Entre 25 e 30 anos
- Após os 30 anos.

10- Você trabalha? Caso positivo, quantas horas por dia?

- Sim     Não
- Menos de 4 horas por dia.
- Entre 4 e 6 horas por dia.
- Entre 6 e 8 horas por dia.
- Mais de 8 horas por dia.

11- Você possui tempo para estudos extraclasse? Caso positivo, quanto tempo?

- Sim     Não
- Menos de 4 horas por dia.
- Entre 4 e 6 horas por dia.
- Entre 6 e 8 horas por dia.
- Mais de 8 horas por dia.

12- Você recebe algum auxílio estatal? Caso positivo, qual?

- Sim     Não
- Bolsa Família.
- Passe Livre Estudantil.
- LOAS.
- Outro: \_\_\_\_\_



13- Você possui algum tipo de bolsa acadêmica? Caso positivo, qual?

Sim  Não

PIBIC.

PETI.

Monitoria.

Extensão e Cultura.

Bolsa calouro.

PADNEE.

PROAT.

PBP

Outra: \_\_\_\_\_

14- Você já tentou conseguir alguma bolsa acadêmica e não conseguiu? Caso positivo, a que você atribui o insucesso?

Sim  Não

---

---

---

---

15- Você considera que sua formação básica a/o preparou para estar na universidade? De que forma?

Sim  Não

---

---

---

---

16- Qual sua principal motivação para o ingresso no ensino superior?

---

---

---

---

17- Você tem pessoas em seu grupo familiar ou conhece alguém próximo que possui curso superior na área que você escolheu ou em outra área?

---

---

---

18- Qual o seu curso e por que o escolheu?

---

---

---

---

19- Você pensa em mudar de curso ou já mudou?

Sim  Não

Por quê?

---

---

---

---

20- Que você busca alcançar ao final de seus estudos na universidade?

---

---

---

---

---

---

21- Como você avalia seu desempenho acadêmico?

Ruim

Regular

Bom

Ótimo

Por quê?

---

---

---

---

22- Em relação aos seus colegas de curso, matriculados no mesmo período, você considera seu desempenho acadêmico como inferior, igual ou superior?

( ) Inferior ( ) Igual ( ) Superior

Por quê?

---

---

---

---

23- Você optou pelo uso de cotas raciais?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

24- Caso tenha optado pelo uso de cotas raciais, você considera que estaria na universidade se não se utilizasse delas?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

25- Você enfrenta algum tipo de dificuldade para permanecer no curso? Caso positivo, qual/is?

Sim  Não

---

---

---

---

26- Tem alguma observação que você gostaria de acrescentar que eu não tenha perguntado? Você tem este espaço agora.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---