

LUCIANA MARIA PEREIRA DA SILVA

**VIVÊNCIAS DE JOVENS NEGRAS COTISTAS EM CURSOS DE ALTO
PRESTÍGIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586j
2021 Silva, Luciana Maria Pereira da, 1982-
Jovens negras cotistas em cursos de alto prestígio na Universidade
Federal de Viçosa / Luciana Maria Pereira da Silva. - Viçosa, MG,
2021.

113 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 99-107.

1. Negras - Aspectos sociais - Viçosa (MG). 2. Raças. 3. Análise
de Gênero. 4. Igualdade na educação. 5. Prestígio ocupacional. I.
Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa
de Pós-Graduação em Economia Doméstica. II. Título.

CDD 22. ed. 305.89608115

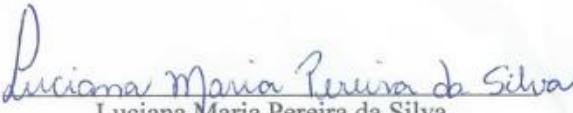
LUCIANA MARIA PEREIRA DA SILVA

**VIVÊNCIAS DE JOVENS NEGRAS COTISTAS EM CURSOS DE ALTO
PRESTÍGIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2021.

Assentimento:



Luciana Maria Pereira da Silva
Autora



Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Aprendi que gratidão é fundamental para uma vida saudável e que sempre precisamos do outro e vice e versa. Aprendi também que uma caminhada de 200 km começa com um simples passo.

A Deus!

Aos meus filhos, Ana Livia, Giovanna, João Pedro, pela compreensão e força, e à minha mestrinha, Liz, que chegou em meio a uma pandemia, quando o mundo se isolava ela veio me fazer companhia, principalmente nos estudos das madrugadas.

À minha mãe, minha principal apoiadora em tudo o que sempre quis fazer.

À minha orientadora, Professora Dra. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, peça fundamental para o cumprimento desta etapa, pelo carinho, paciência e dedicação nos momentos em que precisei.

Às amigas que conheci durante o mestrado, em especial, Edimara e Jessilene, pessoas que sempre estiveram com as mãos estendidas para ajudar, que me ouviram e me motivaram muito.

A um anjo que apareceu na minha vida nesta reta final, Aline Fogal, pessoa iluminada que não tenho palavras para agradecer por tanta dedicação e palavras de incentivo, nos momentos que mais precisei, no momento em que desistir parecia ser o caminho.

Às professoras Lílian Perdigão Caixêta Reis e Janete Regina de Oliveira, que participaram das minhas bancas de qualificação do projeto e da defesa da dissertação e que contribuíram muito para o meu aprendizado e crescimento. Aos professores Rita de Cássia Pereira e Rennan Lanna Martins Mafra, por aceitarem de prontidão e com todo carinho ser suplentes da banca examinadora.

À UFV e ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, especialmente, a todos professores com os quais eu aprendi muito; aos excelentes funcionários, Aloísia, Anderson e Dona Rita (ou Ivonete), pelos quais tenho todo respeito e admiração.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Gratidão!

RESUMO

SILVA, Luciana Maria Pereira da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2021.
Jovens negras cotistas em cursos de alto prestígio na Universidade Federal de Viçosa.
Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Buscou-se conhecer, por meio deste estudo, as vivências das jovens negras cotistas que ingressaram em cursos de alto prestígio social da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Para isso, procurou-se investigar se a origem social dessas estudantes influenciou seu ingresso em cursos de alto prestígio social, nas diferentes áreas de conhecimento de uma instituição de ensino superior. A implementação das políticas de democratização para o ensino superior, principalmente no ano 2000, resultou, entre outras ações, no aumento do número de vagas nas universidades públicas e na criação da política de cotas destinadas às minorias, o que possibilitou o acesso à educação superior de grupos sub-representados. A Universidade Federal de Viçosa aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007. Em 2013, foi implantada no país a Lei n. 12. 711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Com a possibilidade de entrarem em universidades por meio da autodeclaração racial, jovens negros têm a oportunidade de mudar suas trajetórias. No entanto, esses mesmos jovens, em sua maioria, não procuram os cursos de alto prestígio na UFV, os quais são assim considerados devido ao seu status social e ao retorno salarial. Porém, indo contra o improvável, verificou-se que há jovens negros cotistas matriculados nos mesmos. Daí, a importância de se investigarem as trajetórias e o papel das famílias de mulheres negras cotistas que se matricularam nos referidos cursos, considerando as diferentes áreas de formação - Direito, Medicina e Medicina Veterinária -, mesmo diante das desigualdades de raça e gênero. As análises foram realizadas por meio de estatística descritiva, com uso do software SPSS v.20.0. Os resultados conduziram a dois aspectos importantes: o primeiro resultou do caráter quantitativo da pesquisa e do desenho do perfil, por sexo e raça, dos estudantes cotistas dos cursos de Direito, Medicina Veterinária e Medicina da UFV, além do perfil exclusivo das participantes da pesquisa e de uma escala que demonstra como essas participantes avaliam suas identidades e autoeficácia. O segundo, de aspecto qualitativo, possibilitou verificar que a trajetória de cada estudante e composição de suas famílias são diversificadas e que não foram identificadas características semelhantes, nem no arranjo familiar, nem nas práticas educativas, que confirmem que determinados arranjos ou práticas parentais corroboraram para o sucesso ou fracasso dessas discentes, mostrando que o ambiente no qual estavam inseridas e as influências que tiveram não foram obstáculos e permitiram que

cada uma ressignificasse sua história e seu ingresso nos cursos de alto prestígio social.

Palavras-chave: Mulheres negras. Raça e gênero. Desigualdade. Cursos de alto prestígio

ABSTRACT

SILVA, Luciana Maria Pereira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2021.
Young black women in highly prestigious courses at the Federal University of Viçosa.
Adviser: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

This study sought to investigate the trajectories of young black women who entered courses of high social prestige at the Federal University of Viçosa. For this, we verified the influence of the students' social origin on the chances of entering courses of high social prestige among the different areas of knowledge of a higher education institution. With the democratization policies for higher education implemented mainly in the 2000s, which resulted, among other actions, in the increase in the number of vacancies in public universities and the quota policy aimed at minorities, allowed the access of underrepresented groups in higher education. The Federal University of Viçosa (UFV) joined the Program to Support Federal University Restructuring and Expansion Plans (Reuni) in 2007, and Law No. 12,711 of 29 August 2012 was implemented in the country in 2013, known as the Quota Law. Entering universities through racial self-declaration, young blacks have the possibility to change their trajectories. However, these same young blacks, for the most part, do not enter high-prestige courses at UFV, courses that are thus considered due to social status and salary returns. However, going against the improbable, there are young blacks enrolled in these courses. Hence the importance of investigating the trajectories and the role of the families of black women who entered courses of high social prestige, considering the different training areas - Law, Medicine and Veterinary Medicine - even in the face of race and gender inequalities. Data analysis was performed using descriptive statistics, using the SPSS v.20.0 softwares. The results led to two important aspects: the first arising from the quantitative character of the research and the profile design by sex and race of students from the Law, Veterinary Medicine and Medicine courses at UFV, in addition to the exclusive profile of the research participants and a scale which demonstrates how these participants assess their identities and self-efficacy. The other that consists of the qualitative aspect, it was possible to verify that the trajectory of each student and the composition of their families are diverse and there were no similar characteristics, neither in the family arrangement nor in the educational practices, which led to the conclusion that certain parenting arrangements or practices resulted in the success or failure of these students, showing that the environment in which they were inserted and the influences they had allowed each one to give new meaning to their history and their entry into high social prestige courses.

Keywords: Black women. Race and gender. Inequality. High-prestige courses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percentual de pessoas por gênero e raça com ensino superior completo no Brasil	17
Figura 2 – Percentual de estudantes em universidades públicas federais brasileiras	18
Figura 3 – Autoclassificação racial por sexo e raça/cor dos ingressantes no curso de Direito, Medicina, Medicina Veterinária/UFV - 2013 a 2020.....	73
Figura 4 – Evolução por gênero e cor /raça no curso de Direito/UFV (2013 a 2020)	74
Figura 5 – Evolução por gênero e raça/cor no curso de Medicina Veterinária/UFV (2013 a 2020)	75
Figura 6 – Evolução por gênero e cor/raça no curso de Medicina/UFV - 2013 a 2020.....	75
Figura 7 – Afirmativas sobre identidade e autoeficácia	88
 Quadro 1 – Síntese conceitual	 52
Quadro 2 – Perfil dos estudantes: condições socioeconômicas e predominância dos cursos ..	60
Quadro 3 – Cursos de acordo com o retorno salarial	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, Brasil, 2009-2019.....	24
Tabela 2 – Educação: perfil dos estudantes de 18 a 24 anos por região, 2019.....	29
Tabela 3 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade por cor ou raça, segundo nível de instrução, 2017 (Brasil).....	30
Tabela 4 – Distribuição dos discentes dos cursos de Medicina Veterinária, Direito e Medicina (2013-2020).....	72
Tabela 5 – Perfil das estudantes dos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária da UFV	76
Tabela 6 – Participação dos pais na vida escolar.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CCB	Centro de Ciência Biológicas e da Saúde
CCE	Centro de Ciências Exatas
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DNS	Departamento de Nutrição e Saúde
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Esav	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unegro	União de Negros pela Igualdade

SUMÁRIO

1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	12
1.1. Introdução	12
1.2. Objetivos	15
1.2.1. Geral	15
1.2.2. Específicos	15
1.3. Problematização	16
1.4. Justificativa	19
2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA DESIGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS COTAS RACIAIS	21
2.1. Retrospecto histórico e a perpetuação da desigualdade no ensino superior brasileiro	21
2.2. Escravidão e abolição: desdobramentos e consequências	24
2.3. O movimento negro brasileiro e a luta pelo acesso à educação	26
2.4. Lei n. 12.711 de 2012: instrumento de acesso ao ensino superior	28
2.5. Argumentos sobre a Lei n. 12.711 de 2012: Lei de Cotas	31
2.6. Preconceito de origem e preconceito de marca: Quem é negro no Brasil?	33
3. ABORDAGENS SOBRE RAÇA, GÊNERO E VIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS	37
3.1. Desigualdades de raça e gênero no ensino superior: Para que lado a corda arrebenta?	39
3.2. Feminismo e feminismo negro: a mulher negra e suas vivências	43
3.3. Vivência da mulher negra frente às desigualdades de raça e gênero no ensino superior	45
3.4. Abordagens sobre autoeficácia, identidade racial: aspectos determinantes no ingresso no ensino superior	49
4. A EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE MOBILIDADE SOCIAL E O ACESSO A CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO SOCIAL: OS CURSOS DE DIREITO, MEDICINA E MEDICINA VETERINÁRIA DA UFV	53
4.1. Relações familiares: influência das práticas parentais no desenvolvimento e desempenho no processo de escolarização dos filhos	53
4.2. Cursos de alto prestígio social com condicionantes de ascensão social: breves apontamentos	58
4.2.1. O curso de graduação em Direito	62
4.2.2. O curso de graduação em Medicina	64
4.2.3. O curso de graduação em Medicina Veterinária	65
4.3. Procedimentos metodológicos	66
4.3.1. A pesquisa quali-quantitativa	66
4.3.2. Caracterização do local da pesquisa	67

4.3.2.1. As participantes.....	67
4.3.2.2. Instrumentos de coleta de dados	68
4.3.2.3. A pesquisa de campo	69
4.3.2.4. Métodos de análise de dados.....	70
4.3.3. Questões éticas da pesquisa	71
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
5.1. Perfil das estudantes negras de cursos de alto prestígio da UFV	72
5.2. Perfil das estudantes que responderam ao questionário.....	76
5.2.1. Relações familiares	77
5.2.2. Como as práticas educativas são percebidas pelas participantes?	84
5.2.3. Identidade racial, autoeficácia e discriminação racial	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa	108
APÊNDICE B – Roteiro Semiestruturado da Entrevista.....	110
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111
ANEXO B – Autorização da Instituição	113

1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1.1. Introdução

Devido às desigualdades sociais, econômicas e culturais, o acesso à educação sempre foi mais facilitado às classes sociais consideradas privilegiadas, resultando, ao longo dos séculos, na perpetuação dessas diferenças, o que dificulta mudanças nos percursos de vida de jovens pertencentes às camadas populares caracterizadas majoritariamente por pretos e pardos. As dificuldades enfrentadas por uma parcela pobre e negra no Brasil, muitas vezes, ocorrem por causa da superposição de classe e raça. No entanto, nos últimos anos, esses jovens que enfrentam essas desigualdades têm tido oportunidades de mudar suas trajetórias por meio de uma formação superior.

O aumento do número de vagas nas universidades públicas e as cotas destinadas às minorias possibilitaram o acesso de grupos, até então, sub-representados na educação superior pública. A criação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da reserva de vagas nas universidades para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012), é uma das medidas que busca compensar por meio da democratização do ensino superior as desigualdades e distorções sociais vivenciadas por essa camada da população historicamente marginalizada pela sociedade. Para Mendonça e Mundin (2017, p. 1), “a lei de cotas visa compensar as distorções sociais do país ao democratizar o ensino superior [...]”. Dessa forma, as universidades estão sendo mais frequentadas por estudantes negros. Porém, outra questão que se destaca é o fato de que esses estudantes em sua maioria ingressam em cursos menos seletivos. Conforme apontado por Henrique (2016, p. 9), “os cursos com maior número de cotistas são aqueles que preparam para carreiras de menor *status* social, sendo raras as presenças de negros em cursos de alto prestígio social”. Segundo Santos (2017), isso sempre existiu, por tradição, nos cursos das universidades brasileiras “[...] aqueles chamados de 'cursos de elite' ou cursos de alto prestígio, dentre os quais estavam o Direito, a Medicina e as Engenharias. Trata-se de cursos superiores em que a entrada de jovens pretos e pobres era *estatisticamente improvável*” (SANTOS, 2017, p. 31). Ao considerar a presença de mulheres negras nesses cursos, nota-se que a desigualdade de gênero é alarmante, dado que, na sociedade, essas mulheres estão na base da hierarquia e o topo é predominantemente branco e masculino.

A trajetória das mulheres negras é marcada por uma escolarização inferior ou nula e, no mercado de trabalho, a maioria exerce funções domésticas ou outras de baixo retorno salarial. Para Silva (1998), um número considerável de mulheres negras não completa quatro

anos de estudos, raras exceções conseguem cursar o ensino superior e, entre essas, grande parte encontra-se nas licenciaturas. De acordo com Ferreira e Camargo (2011, p. 7), “[...] no imaginário coletivo, a mulher negra está associada ao desempenho de atividades de empregada doméstica, como se fosse uma associação natural”. Para os autores, as experiências vivenciadas pelas mulheres negras tornam-se difíceis de ser contornadas, pois, no Brasil, o preconceito é vivenciado de forma velada, o que dificulta mensurar a inclusão social do negro e a possibilidade de se adotarem medidas que permitam a reversão de tais problemas. Embora a realidade vivida por mulheres jovens das camadas populares aponte para um futuro de ascensão social estatisticamente negativo ainda ocorrem exceções. A partir de seus estudos, Henrique (2016) afirma que para algumas minorias terem acesso aos cursos de graduação mais concorridos é preciso ser a “exceção entre os seus” (HENRIQUE, 2016, p. 108).

A principal motivação para esta pesquisa surgiu pelo fato de a autora participar, desde 2017, da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em que foi possível observar o que foi mencionado anteriormente, ou seja, um número baixo de estudantes negros ingressando nos cursos de alto prestígio. Quando se discrimina os estudantes por sexo, nota-se que há uma redução ainda maior da parcela de mulheres pretas ou pardas nesses cursos. A maior parte das mulheres negras se dirigem para cursos menos seletivos, fato este que pautou a opção de escolha dos sujeitos desta pesquisa.

A identificação dos cursos aqui considerados como de alto prestígio justifica-se, historicamente, tal como foi contextualizado por Coelho (1999), que chamou de profissões imperiais os clássicos cursos que compõem a tríade: Direito, Medicina e Engenharias. Numa época em que as profissões não eram regulamentadas, possuir um diploma de um desses cursos, cuja função mais importante era garantir o suprimento dos quadros de pessoal do funcionalismo público, das lideranças político-culturais e a formação dos profissionais liberais, significava obter uma espécie de passaporte que garantia transitar entre a elite aristocrática do Império.

Baseado nos estudos de Coelho (1999), constata-se com maior clareza o fio condutor desse recorte, ou seja, a demonstração de que os grupos profissionais no processo da construção da sua identidade e do seu lugar social são elementos essenciais na configuração do padrão de relações sociais dominante no Brasil.

Assim, esta pesquisa buscou compreender as trajetórias de jovens negras cotistas que ingressaram em cursos de alto prestígio social e as práticas educativas de suas famílias. Além de contribuir para outros estudos sobre mulheres negras nos cursos considerados culturalmente como de alto prestígio e as práticas educativas das famílias que possibilitam o ingresso dessas estudantes no ensino superior. Cabe destacar que esta pesquisa é de cunho quali-quantitativo,

de caráter descritivo e foi realizada mediante dados secundários e aplicação de questionários com a finalidade de compreender as trajetórias e identificar as práticas educativas das famílias das estudantes negras dos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária. Os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo e da utilização de *softwares* estatísticos.

A fim de contribuir, porém, sem a pretensão de esgotar o debate, espera-se que esta pesquisa colabore para discussões sobre o papel da família na formação da identidade dos jovens e sobre políticas públicas, em especial a lei de cotas como mecanismo de ascensão e mobilidade social, além de fornecer estratégias para o campo de investigação sobre práticas educativas familiares e subsidiar outras pesquisas.

Além das considerações finais, este trabalho foi organizado em cinco capítulos; sendo o primeiro composto de introdução, objetivos, problematização, justificativa, local de realização da pesquisa, questões éticas e metodologia. No segundo, foram abordados os aspectos históricos da desigualdade no ensino superior brasileiro, mencionando-se também aspectos internacionais que impactaram o Brasil, bem como as cotas raciais. Discorreu-se sobre o retrospecto histórico e a perpetuação da desigualdade no ensino superior brasileiro, dando ênfase à herança deixada pela escravidão e abolição com seus devidos desdobramentos e consequências.

Procurou-se trazer um pouco de história sobre o movimento negro brasileiro e a luta pelo acesso à educação, que teve a contribuição da Lei n. 12.711 de 2012, configurada como instrumento de acesso ao ensino superior. Buscou-se, ainda, trazer alguns argumentos favoráveis e desfavoráveis da referida lei. Para entender a dinâmica do funcionamento da Lei de cotas no Brasil é preciso mencionar como funciona o preconceito de origem e o preconceito de marca, afinal quem é negro no Brasil?

No terceiro capítulo, foram tratadas questões da interseccionalidade entre gênero e raça, mulheres negras, identidade racial e desenvolvimento humano, em que foi abordada a vivência da mulher negra sob a ótica do feminismo e do feminismo negro e suas vivências frente às desigualdades de raça e gênero no ensino superior.

No quarto capítulo, explanou-se a educação como mecanismo de mobilidade social e, dentro dessa temática, visando ressaltar a participação e a importância da família nesse processo de escolarização dos filhos. Em seguida, mencionaram-se os cursos de alto prestígio social, de maneira dialógica, com estudos que tratam dessa especificidade. Buscou-se conhecer os critérios que levam os pesquisadores a considerarem como de alto prestígio alguns cursos, uma vez que esta pesquisa se refere a estudantes negras cotistas nos cursos de Direito, Medicina

e Medicina Veterinária. Discorreu-se, ainda, de forma breve, sobre o início de cada um desses três cursos no Brasil e na UFV, numa compreensão histórica da criação das faculdades.

No quinto capítulo, encontra-se a análise do perfil dos estudantes dos cursos em questão bem como a distribuição desses por raça e gênero. Contou-se um pouco a história de vida das estudantes negras participantes da pesquisa, apresentando seu perfil bem como a participação de suas famílias em suas trajetórias escolares e, conseqüentemente, seu ingresso nesses curso; o reconhecimento de suas identidades como mulheres negras; as especificidades referentes à vida universitária no que envolve as questões de ser membro universitário; e as particularidades que perpassam os fatores sociais, econômicos e raciais da condição das estudantes cotistas. Por fim, foram apresentadas as considerações finais, em que se discutiram os achados da pesquisa, além das reflexões e sugestões suscitadas pelo estudo em questão.

1.2. Objetivos

1.2.1. Geral

Analisar as vivências das jovens negras cotistas que ingressaram em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal de Viçosa.

1.2.2. Específicos

- Apresentar os perfis das estudantes negras beneficiadas pelas cotas, inseridas nos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária;
- Identificar os tipos de obstáculos vivenciados por jovens negras em sua inserção nos cursos de alto prestígio;
- Analisar os tipos de recursos utilizados pelas estudantes como fonte de apoio para o enfrentamento de suas dificuldades;
- Analisar de que forma as estudantes enxergam sua identidade racial; e
- Identificar as práticas educacionais de suas famílias.

1.3. Problematização

Historicamente, a questão racial e a discriminação estão presentes no mundo todo, sendo durante anos tema de discussões e debates. De acordo com Burns e Garcia (2018), nos Estados Unidos, as pessoas entendem a realidade da discriminação dos negros e concordam que eles não têm oportunidades iguais na educação. Ao longo dos anos, as oportunidades para eles, em especial a educação, são limitadas, na maior parte, porque estão relacionadas ao fator socioeconômico da grande maioria de suas famílias. Phume e Bosch (2018) mencionam as baixas condições das famílias negras sul africanas, como herança do Apartheid, haja vista que os estudantes negros precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. Dessa forma, ainda segundo as autoras, os estudos ficam em segundo plano, o que provoca desvantagens dos desses estudantes em relação aos brancos.

Embora essas desvantagens estejam diminuindo na educação, as desigualdades persistem. Por meio de ações afirmativas e cotas, os governos de países como os Estados Unidos, por exemplo, buscam reduzir a baixa representatividade de negros no ensino superior. A partir dessas políticas, eles têm ingressado em maior número nas universidades, porém o que se observa é que os cursos superiores nos quais se matriculam não promovem uma ascensão social. De acordo com Letterman, Clifford e Brown (2018), os estudantes negros das faculdades e das universidades de Indiana eram mais propensos a cursar ciências sociais e negócios, enquanto os brancos estavam mais concentrados em ciências, matemática, saúde, educação, tecnologia e engenharia. Existe dentro das universidades uma baixa representatividade dessa classe em cursos de prestígio.

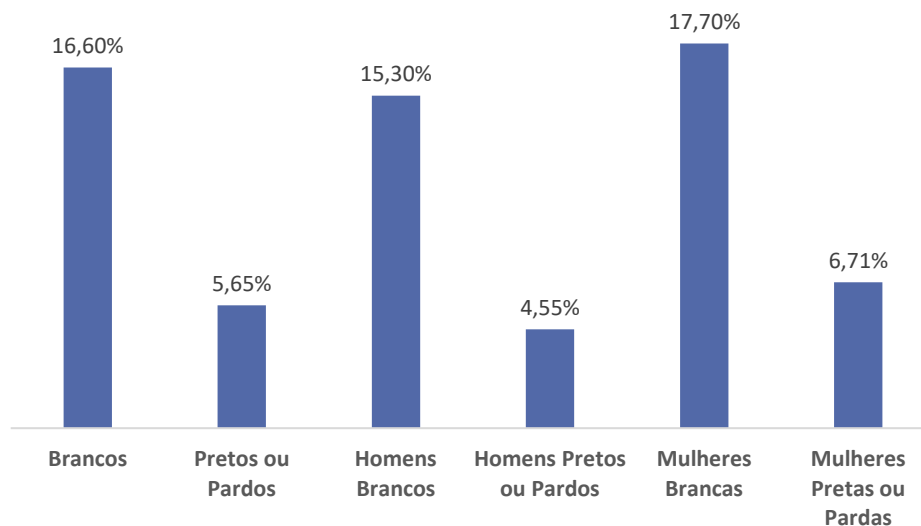
Morton e Parsons (2019) destacam que os Estados Unidos pretendem ampliar o número de grupos sub-representados em cursos de maior mobilidade social, como ciência, tecnologia, engenharias e matemática. Os autores trazem a pesquisa da National Science Board, de 2018, que aponta que a taxa de matrícula dos estudantes negros americanos em cursos de prestígio cresceu de 11% para 13%, entre os anos 2000 a 2015. Outra pesquisa apontada pelos autores é a do Centro nacional de estatística, de 2015, que identificou que apenas 7% dos diplomas desses cursos são para esses discentes.

No Brasil, a questão racial é um assunto que vem sendo discutido há vários anos. No entanto, ainda existe um longo percurso para se alcançarem condições que favoreçam a situação dos negros em diversos aspectos, sejam eles sociais, econômicos, culturais, entre outros. Em relação ao ensino superior, o acesso de jovens das camadas populares à universidade pública no Brasil se tornou mais expressivo nos últimos anos. A implementação do Programa de Apoio

a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a interiorização dos *campi* universitários contribuíram para a democratização desse acesso (GONÇALVES BRASIL; MATTOS E SILVA; ZAMBELLO, 2017). Dentre as ações inclusivas, destaca-se a implementação da Lei n. 12.711 de 2012, por meio da qual os candidatos pretos e pardos passaram a ter vagas reservadas para ingresso nas instituições federais de educação superior e nas que ofertam cursos técnicos.

De acordo com o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de negros em universidades públicas federais, tanto de homens quanto de mulheres, é bem inferior quando comparados ao número de brancos. (Figura 1).

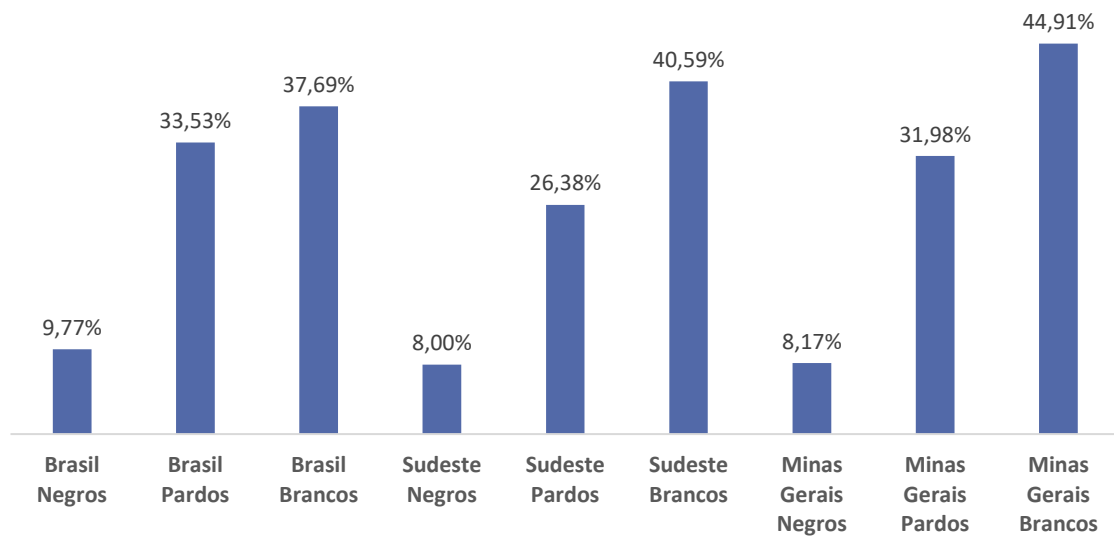
Figura 1 – Percentual de pessoas por gênero e raça com ensino superior completo no Brasil



Fonte: Dados do Censo 2010. Adaptado pela autora (2020).

A Figura 2 demonstra, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de estudantes em universidades públicas federais: no Brasil, na região Sudeste e em Minas. Segundo dados da pesquisa "Estatísticas de gênero", divulgada pelo IBGE, em 2016, 23,5% das mulheres brancas concluíram o ensino superior e apenas 10,4% das mulheres negras concluíram a graduação.

Figura 2 – Percentual de estudantes em universidades públicas federais brasileiras



Fonte: Dados do Censo da Educação Superior de 2017. Elaborado pela autora (2020).

Para Arday (2019), nas universidades públicas, as mulheres negras encontram-se na base da hierarquia, estando na maioria das vezes em cursos que não proporcionam uma mobilidade de ascensão social, enquanto os homens brancos, tradicionalmente, ocupam o topo da mesma. Embora todo esse contexto seja uma realidade, há exceções, ainda que de forma sub-representada, mulheres negras estão, atualmente, ingressando em cursos de alto prestígio social.

Morton e Parsons (2019) acreditam que ser mulher negra em cursos predominantemente de brancos significa uma experiência racial interseccional quando relacionada à sua identidade. Para as autoras, essas estudantes passam por opressões e lutas que resultam das restrições sociais às suas identidades. Por outro lado, sua identidade também representa poder, autodeterminação, força e sucesso (MORTON; PARSONS, 2019). Ao demonstrar as desigualdades que os negros enfrentam ao longo do tempo no ensino superior, com destaque ao peso que esta questão ganha quando relacionada ao gênero, esta pesquisa questiona: De que forma a trajetória de jovens negras cotistas e as práticas educacionais de suas famílias influenciam o ingresso em cursos de alto prestígio social, na Universidade Federal de Viçosa?

1.4. Justificativa

Estudos sobre o ingresso de mulheres e negros em universidades são importantes uma vez que são temas que envolvem segmentos estigmatizados. Além disso, é fundamental trazer à tona a discussão sobre esse público marcado pelo estigma em posições que fogem de um ciclo vicioso, pois aumentou o número de negros nas universidades devido à implementação de leis e políticas públicas de ação afirmativa. Por outro lado, os cursos nos quais estão ingressando normalmente não promovem uma ascensão social.

Assim, para abordar questões raciais e de gênero, considerando que a mulher negra ocupa posição desprivilegiada na sociedade, torna-se importante abordar também suas trajetórias, perspectivas e expectativas, por meio de pesquisas científicas, que transcendam o senso comum que, por muitas vezes, reproduzem pré-conceitos e convicções já estabelecidas na sociedade e que em nada colaboram para a mudança de cenários.

A Lei de Cotas busca corrigir as divergências encontradas na ocupação das vagas nas universidades, em especial as públicas que são as mais concorridas e tradicionalmente consideradas de melhor qualidade no Brasil.

A Universidade Federal de Viçosa adotou gradativamente, desde 2013, a Lei de Cotas e, no ano de 2016, já reservava o quantitativo exigido pela legislação. Em 2017, a Universidade instituiu a Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, para validar ou não a autodeclaração dos estudantes. A verificação é realizada pela heteroidentificação dos aspectos fenotípicos dos estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos para o ingresso na UFV.

Dessa forma, pesquisar o recorte de raça e gênero, considerando as mulheres negras em cursos de alto prestígio social na UFV, torna-se importante porque vai demonstrar os “caminhos improváveis” nos quais mulheres negras conseguiram ingressar. É preciso analisar além da temática mulher negra, quais os pontos fundamentais que influenciaram o êxito de suas trajetórias, bem como o papel das práticas educativas nesse percurso.

Os cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária foram considerados como de alto prestígio na UFV porque eles apresentaram taxas de relação candidatos por vagas acima de 30,0¹, no decorrer dos anos, e as maiores notas de corte, superiores a 700 pontos², do Sistema

¹ Direito (2014: 49,7; 2015: 45,8; 2016: 32,0; 2017: 30,9; 2018: 30,0), Medicina (2014: 56,5; 2015: 59,2; 2016: 37,0; 2017: 35,2; 2018: 45,52), Medicina Veterinária (2014: 41,8; 2015: 43,0; 2016: 43,4; 2017: 34,7; 2018: 35,21). Dados extraídos do Relatório de Atividades da Universidade Federal de Viçosa, 2018.

² Pontuação do último matriculado no SisU/UFV 2018: Direito = 730,04; Medicina = 781,18; Medicina Veterinária = 703,16.

de Seleção Unificada (SiSU) em 2018. Outra justificativa para escolha desses cursos, está relacionada à formação para carreiras consideradas *status* social e ao retorno salarial elevado.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA DESIGUALDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E AS COTAS RACIAIS

Buscar aspectos e acontecimentos, mesmo que pontuais, do passado auxilia na clareza e no melhor entendimento de cenários atuais. Assim, de forma breve, apontar questões da história do Ensino Superior no Brasil, com o intuito de problematizar a situação das desigualdades que permeiam a sociedade e, no caso do ensino superior brasileiro, se faz necessário. Com isso, observa-se que, mesmo com o passar dos séculos, determinadas distorções permanecem.

2.1. Retrospecto histórico e a perpetuação da desigualdade no ensino superior brasileiro

O surgimento do ensino superior no Brasil considerado como um saber contínuo é recente. No período de colonização do Brasil, ele era controlado pelos jesuítas e se resumia em escolas elementares, sem a existência de instituições de pesquisas e ensino superior. Destaca-se entre esses estabelecimentos o Colégio dos Jesuítas da Bahia, sediado em Salvador, coordenado pelos religiosos, no qual eram oferecidos cursos em nível equivalente ao ensino superior, como os de Filosofia, Ciências, Artes e Teologia, denominado também como Ciências Sagradas (PAIM, 1987).

Essa organização das escolas permaneceu até o começo do século XIX. As mudanças ocorreram quando a corte portuguesa desembarcou no Brasil, em 1808, intencionada a criar instituições centralizadoras de poder e que mantivessem o controle português. Inicia-se então uma história de estabelecimentos de caráter institucional local (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Schwarcz (1993), a continuidade desse processo ficou por conta do imperador D. Pedro que, após a independência do Brasil, por meio de decreto, em 11 de agosto de 1827, apoiou a criação de estabelecimentos do saber em áreas diversificadas, como as escolas de direito de São Paulo e Recife e, posteriormente, o Instituto de Manguinhos, na área da medicina, considerado um importante centro de pesquisa. Essas escolas eram compostas prioritariamente pela elite das classes dominantes do final do século XIX, que formavam os intelectuais juristas, médicos, literatos e naturalistas. Nessa direção, Souza (2001) afirma que a idealização do ensino superior no Brasil com essa característica profissionalizante se destinava aos membros da aristocracia colonial, que não mais ingressavam nas instituições europeias.

O que se pode dizer é que as elites intelectuais locais não só consumiram esse tipo de literatura, como a adotaram de forma original. Diferentes eram os modelos, diversas eram as decorrências teóricas. Em meio a um contexto caracterizado pelo

enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (SCHWARCZ, 1993, p. 24).

Ainda de acordo com Schwarcz (1993), os intelectuais e pensadores da elite fizeram das teorias raciais sua base intelectual, difundindo no Brasil uma ideia de hierarquia e superioridade racial que para Benatti:

Estas teorias explicavam a composição da espécie humana entre subespécies e, cada uma delas, possuiria características comportamentais distintas, justificando a hierarquia estabelecida biologicamente. O termo “raça” foi utilizado como alicerce científico para um grupo privilegiado, brancos europeus, com objetivo de legitimar sua pretensa superioridade racial. Essa perspectiva foi tão marcante que prevaleceu sobre o pensamento das ciências sociais, gerando efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos, justificados por estas ideias. A partir desta situação, após a Segunda Guerra Mundial, o uso do termo “raça” como categoria científica, referente à espécie humana, foi banido pelos cientistas. Quando introduzidas no Brasil, as teorias raciais foram reestruturadas para incorporar a realidade brasileira, uma vez que, anunciado o fim da escravidão, havia a necessidade da conservação de ideias de superioridade racial para manter uma hierarquia social (BENATTI, 2017, p. 21).

A superioridade hierárquica presente no decorrer da história do ensino superior no Brasil permanece atualmente e essa divisão se baseia, principalmente, em classe social e raça. As barreiras encontradas pelos negros e a sub-representação dos mesmos no ensino superior, segundo Artes e Ricoldi (2015), acontece em todas as regiões do país. E essa desigualdade é observada mais claramente quando compara o número de negros em universidades em relação à sua representação na população.

Osório (2009) e Picanço (2015) consideram que a desigualdade por raça reduziu significativamente e que a desigualdade de renda é alarmante. As oportunidades de ingresso no ensino superior são desiguais entre negros e brancos. A raça/cor têm um grande peso no futuro escolar dos jovens, demonstrando como a discriminação racial soma desvantagens para os jovens negros, o que acarreta menores chances de competir mesmo quando possuem níveis maiores de renda. Brandão e Marins (2007) consideram que quando se classificam os pretos, pardos e brancos por condições socioeconômicas, os brancos ocupam o topo da pirâmide, os pardos e os pretos, a base; embora os pardos estejam bem acima dos pretos e bem distantes dos brancos.

Aqui é possível observar a perspectiva da reprodução que postula que o sistema educacional é produtor e reproduzidor de desigualdades. Picanço (2015) cita Bourdieu e Passeron (2004) como significativos autores que consideram a educação uma produtora da desigualdade por ser baseada em “seleções sucessivas”, formuladas por indivíduos que estão em posições

favoráveis na hierarquia social. Assim, os candidatos de classes sociais mais altas, em sua maioria brancos, são mais propensos a passar nos processos seletivos das instituições de ensino superior.

Estes privilégios voltados para uma parcela da população trazem à tona a necessidade de se considerarem os fenômenos da sociedade e seus aspectos culturais, por meio de uma análise crítica. Essa análise é relativa à raça, marginalização histórica, leis e poderes, partindo do pressuposto de que o racismo existe historicamente e até os dias atuais em nível institucional (CURTIS, 2017; ONG; SMITH; KO, 2019). As autoras consideram que uma análise crítica sobre teorias raciais atua como uma lente fundamental de exploração das práticas institucionais e culturais desenvolvidas em contextos que marginalizam e excluem continuamente a população negra e outras minorias raciais e étnicas.

Para Curtis (2017), adotar uma visão crítica em relação ao histórico de marginalização encoraja debates mais profundos ao se discutirem questões que envolvam as desigualdades educacionais. Esses debates contribuíram para que o acesso de jovens das camadas populares à universidade pública no Brasil se tornasse mais expressivo nos últimos anos. Isso se deve, por exemplo, à implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)³ e à interiorização dos *campi* universitários, que contribuíram para o aumento contínuo no número de Instituições de Ensino Superior (IES). Esses fatores colaboraram para a democratização desse acesso. A Tabela 1 apresenta a evolução do número de instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil, no período de 2009 a 2019.

De acordo com Henrique (2016), considerando o contexto de ampliação de vagas, a educação brasileira “passou por outra transformação nos últimos anos, isto é, de ações que visam assegurar a inclusão social na educação superior”, o que possibilitou, segundo a autora, a inserção de grupos em vulnerabilidade socioeconômica e de minorias étnico-raciais na educação superior (HENRIQUE, 2016, p. 2). Muitas dessas inserções se devem também às lutas de movimentos sociais, entre eles o movimento negro. Porém, antes de se mencionar o esse movimento, cabe trazer uma síntese da herança deixada à população negra após a “liberdade” dos escravos no Brasil.

³ O REUNI foi instituído pelo Decreto 6.096/2007, atendendo ao disposto em seu art. 1º: Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, Brasil, 2009-2019

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	n.a.
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	n.a.
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	n.a.
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Fonte: Mec/Inep/Deed. Adaptada pela autora (2020).

Nota: (n.a.) não se aplica.

2.2. Escravidão e abolição: desdobramentos e consequências

A escravidão no Brasil aconteceu entre os séculos XVI e XIX, resultando em mais de 300 anos do regime de escravização que marcou de forma visível parte da história do país e, de acordo com Siqueira e Cardoso (2010), desde sempre o negro lutou pela sua liberdade. Para Pereira (2008), pode ser quase impossível mensurar a diversidade de lutas dos escravos. A luta pela liberdade representava para os negros mudanças e uma nova maneira de se posicionarem na sociedade, porém Santos (2014, p. 42) afirma que, mesmo debelada a escravidão, formalmente, não houve garantia da participação igualitária desse contingente na sociedade brasileira. Assim, o negro foi lançado à própria sorte.

Dessa forma, Pereira (2008, p. 30) diz que, após a abolição, as classes dominantes desejavam substituir a mão de obra negra a fim de higienizar o sangue da população brasileira. O negro era considerado culpado pelo atraso social e tecnológico do país. A solução era o imigrante europeu que serviu como força de trabalho e para “embranquecer” a população.

Segundo o autor, restaram para os negros os subempregos, a fome, os serviços domésticos e a marginalidade, além da falta de perspectiva e a dependência social. Já Vitorelli (2012, p. 46) defende que diferente dos Estados Unidos, por exemplo, no Brasil, não houve uma política institucionalizada de segregação racial. Desse modo, segundo o autor, os escravos puderam trabalhar livremente e exercer qualquer habilidade ou ofício, como qualquer outro cidadão.

Nessa direção, cabe acrescentar que:

Os negros que sobreviveram a todas essas barbáries eram logo separados do seu grupo identitário e misturados com outros de tribos diversas, para que não pudessem se comunicar, muito menos articular uma forma para adquirir a liberdade. Tinham como principal serventia o trabalho braçal, eram vendidos e incessantemente expostos a castigos físicos e psicológicos severos, além de terem todos os seus direitos como indivíduos negados. No caso das mulheres, ainda eram abusadas sexualmente por inúmeros senhores de engenho, que consideravam-se proprietários dos seus corpos; e foi por meio dessa servidão que deu-se início ao processo de miscigenação no Brasil. Após a abolição da escravatura, que por muito tempo foi postergada pela monarquia portuguesa por compor o sistema econômico do período, os negros tornaram-se “livres”; no entanto, sem nenhuma política de reparação e integração. O negro foi disposto na sociedade, permanecendo vítima do racismo e dos estigmas sociais e, consequentemente, marginalizado e excluído. Guiados pela falsa sensação de liberdade, os afrodescendentes trocam as senzalas pelas regiões periféricas das metrópoles, estabelecendo o início do processo de favelização. Discursos racistas alimentam a ideologia acerca da supremacia de uma raça sobre outra (GUIMARÃES, 2019, p. 4).

Mesmo com o fim da escravatura no século XIX, as questões raciais e de superioridade de uma raça em relação a outra continuaram no século seguinte para servir aos interesses das classes dominantes em muitos países. Para que a raça seja classificada como superior ou inferior, devem-se observar as características dos indivíduos. Para Vitorelli (2012) e Santos (2014), o conceito de raça não é determinado pela biologia e sim pelos atores sociais, ou seja, a raça não é biológica ela é social.

Para Oliveira (2013, p. 19), o Brasil possui uma dívida com a população negra e, por isso, a legislação precisa ser sempre aperfeiçoada com a finalidade de proporcionar oportunidades iguais e condições favoráveis. O autor conclui que as ações afirmativas são encaradas por alguns militantes, ativistas e operadores do direito como um “remédio amargo”, mas essencial para a correção de distorções e injustiças históricas que se perpetuam no país. Na visão de Vitorelli (2012, p. 53), esse argumento de dívida histórica é falacioso e considera que o argumento não deve tratar exclusivamente do passado, mas das consequências presentes desse passado que precisam ser consideradas. Para o autor, as desigualdades encontradas entre a população negra são reflexos da história. Uma vez libertos, os negros ingressaram na sociedade sem nenhum amparo do estado. O autor ainda reflete se esse quadro impacta a realidade atual ou se é colocado como obstáculo para a mudança.

Mesmo com a abolição da escravatura, a desigualdade entre brancos e negros permaneceu e intensificou-se quando o país buscou o branqueamento da população por meio da imigração europeia. Após anos, o racismo no Brasil permanece, porém, de forma mascarada. Para Brandão e Marins (2007), o estereótipo do negro, como inferior e atrasado, fez com que os negros escapassem dessa classificação, passando a ser adotado o termo cor em substituição à raça, pois traz a possibilidade de menor discriminação. Quanto mais as características do indivíduo se aproximam do fenótipo africano, maiores são as chances de discriminação. Porém, os autores destacam que tanto os pretos quanto os pardos ocupam posições menos privilegiadas na sociedade e muito inferior àquelas ocupadas pelos brancos, estando os pardos em posição melhor que a dos pretos, mas ainda bem longe dos brancos.

Considerando a sub-representação do negro no ensino superior, o movimento adotou a educação como bandeira de mobilidade social.

2.3. O movimento negro brasileiro e a luta pelo acesso à educação

De acordo com Siqueira e Cardoso (2010, p. 39), uma das primeiras organizações dos negros teve início nos Quilombos. Eles sempre estavam inseridos em um contexto de lutas, inicialmente pela liberdade, o combate ao racismo e por outros direitos seus. Vitorelli (2012, p. 155) afirma que, entre 1907 e 1937, os negros se organizavam em grupos no formato de clubes, grêmios e associações compostos por negros libertos. Posteriormente, surge a imprensa negra para discutir suas questões. Em 1930, foi fundado o primeiro Movimento Negro no Brasil, denominado “Frente Negra Brasileira” que tinha reivindicações políticas mais organizadas. Dentre essas reivindicações, Santos (2014, p. 23) destaca a luta pela garantia da formação educacional para os negros pós-abolição.

De acordo com Pereira (2008, p. 26), o Movimento Negro foi consolidado no Brasil no século XX, idealizado por afrodescendentes intelectuais, sindicalistas e ativistas, mas só se consolidou como Movimento Negro Unificado, em 1978. Para o autor, a expressão Movimento Negro foi utilizada para determinar suas atividades e seus agrupamentos; o principal objetivo é a valorização dos negros e sua cultura. Paralelo a isso, posicionam-se contra o racismo de forma direta, visando uma condição de vida melhor para a essa população. Santos (2014, p. 54) e Vitorelli (2012, p. 154) entendem o movimento negro como um nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais brasileiros e organizações privadas compostas por afrodescendentes, com objetivo de inclusão dos negros.

Para Santos (2014, p. 24), o Movimento Negro Unificado também tinha foco na educação, no “processo de emancipação dos negros”. Segundo o autor, ao longo das lutas desses movimentos para o fim das desigualdades raciais e combate ao racismo, eles sempre reivindicaram educação, considerada um “bem patrimonial” para esses movimentos no Brasil. Além disso, ao longo de mais de um século de atuação, tais movimentos demandaram também políticas universais de valorização e de ações afirmativas em várias áreas do desenvolvimento humano. Ainda de acordo com o autor, os movimentos negros contemporâneos também voltam suas ações para o contínuo problema dos baixos índices de escolaridade das crianças e jovens negros e do acesso reduzido às universidades.

Ao longo dos anos, eles continuam se organizando para buscar os direitos de pretos e pardos; inicialmente, na luta contra o preconceito racial, que logo passou a ser discriminação racial. Após um século do fim da escravidão, esses movimentos viram a necessidade de ir além das lutas de combate ao racismo e acrescentaram a suas reivindicações as ações afirmativas, iniciando-se assim a luta contra as desigualdades sociais e raciais (GUIMARÃES, 2003). A luta dos movimentos negros por seus direitos a uma educação superior igualitária também é abordada nos estudos de Oliveira e Molina (2012), que discutem questões relacionadas ao acesso dos negros ao ensino superior, por meio do ProUni.

Mesmo com as lutas dos movimentos sociais, Guimarães (2003), Maggie (2005) e Brandão e Marins (2007) afirmam que o Brasil se vangloriava por não ter problemas raciais, o que chamam de mito da democracia racial, um compromisso com o igualitarismo. Mesmo a questão racial sendo sempre apontada nos fóruns internacionais, esse mito permanecia nos meios intelectuais e políticos. Diante desse cenário, após a Conferência de Durban, em 2001, o governo e políticos buscaram adotar ações afirmativas, com a finalidade de proporcionar condições igualitárias às minorias (GUIMARÃES, 2003; BRANDÃO; MARINS, 2007; SANTOS et al., 2008; QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Desde o início, as ações afirmativas dividiram opiniões nos países que optaram por adotá-las. No Brasil, a resistência da sociedade às políticas públicas, como as ações afirmativas, só foi reduzida após a aprovação pública internacional. Esse fato, segundo Guimarães (2003), quebrou o mito da democracia racial. Dentre as ações inclusivas, destaca-se a implementação da Lei n. 12.711 de 2012, por meio da qual os candidatos pretos e pardos passaram a ter suas vagas reservadas nas instituições federais de educação superior e nas que ofertam cursos técnicos. A criação da referida lei teve por objetivo equiparar tais desigualdades.

2.4. Lei n. 12.711 de 2012: instrumento de acesso ao ensino superior

Na década de 1990, o Brasil passou por uma universalização quase completa do ensino fundamental. Além dessas mudanças de acesso à educação e dos conjuntos de políticas públicas, houve também um aumento da oferta e demanda no ensino superior. A demanda se deu pelo aumento do número de jovens das camadas populares concluindo o ensino médio, e a oferta devido à expansão do ensino superior, resultado da ampliação do número de vagas, criação de novos *campi* e de programas sociais para o ingresso em instituições de ensino pública e privada destinadas a negros, indígenas e pessoas de baixa renda (PICANÇO, 2015).

Em síntese, destaca-se o Reuni, cujas diretrizes eram diminuição da evasão e ampliação de vagas de cursos noturnos e de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007). Nessa mesma direção está o ProUni que prevê bolsas integrais e parciais com critério de renda e subcota racial. Já nas instituições privadas figuravam programas como o Fies, que se expandiu, entre 2010 e 2014, cujas regras mudaram posteriormente, resultando em uma redução significativa do número de beneficiários. Ressalta-se ainda o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) implementados com novas normas para acesso ao ensino superior (SILVA, 2020, p. 12).

Dentre esses programas voltados para a educação, destaca-se a promulgação da Lei de Cotas, resultado de um longo processo de luta dos movimentos sociais, anterior ao século XXI. Porém, “no Brasil o tema ganhou força a partir da Conferência de Durban, em 2001, com o compromisso de atuar propositadamente no combate ao racismo” (MENDONÇA; MUNDIN, 2017, p. 130). Segundo Oliveira (2013, p. 13), o sistema de cotas raciais tornou-se, por unanimidade, constitucional, em 26 de abril de 2012, visando à reversão das desigualdades sociais acumuladas ao longo do tempo no Brasil. O autor enfatiza que o negro não ingressa no ensino superior porque não tem as mesmas oportunidades que os brancos e que a raça, constitucionalmente, figura critério para a entrada em instituições de ensino.

Em agosto de 2019, a Lei n. 12.711/2012 completou sete anos de publicação. Essa norma estabelece que todas as instituições federais de ensino superior (IFES) e ensino técnico de nível médio devem designar metade de suas vagas para egressos de escola pública, entre as quais 50% devem ser para pessoas de baixa renda. Nas vagas reservadas, também deve-se considerar cotas para candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (...). Conhecida como a Lei de Cotas nas universidades, a referida norma é marco fundamental de processo que se iniciou no começo dos anos 2000, em que diversas instituições de ensino superior (IES), por decisão autônoma de suas instâncias deliberativas ou por meio de leis estaduais, aprovaram a adoção de ações afirmativas para ampliar o acesso de negros ou pessoas de baixa renda nos cursos universitários (SILVA, 2020, p. 9).

De acordo com Silva (2020), anteriormente à Lei de Cotas, 39% das 59 Ifes e cerca de 12% dos 40 Institutos Federais e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) já haviam adotado as reservas de vagas com critério racial. Depois da promulgação da Lei, todas as instituições federais tiveram que implementar esse critério. Desse modo, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, do IBGE de 2019, houve aumento no percentual de pessoas com 25 anos ou mais idade, com ensino superior completo. Esse percentual passou de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e para 48,8% em 2019. Em relação, à cor 57,0% eram brancos e 41,8% pretos ou pardos.

A Tabela 2 traz o panorama nacional e o perfil dos jovens de 18 a 24 anos na educação em 2019.

Tabela 2 – Educação: perfil dos estudantes de 18 a 24 anos por região, 2019

	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11	4,1	63,5
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE/PNAD-2019. Adaptada pela autora (2020).

No Brasil, com a expansão da educação básica, muitos jovens negros e pobres estão conseguindo concluir o ensino médio, mesmo diante das desigualdades e discriminação enfrentadas por eles. Nota-se que a população de jovens negros de 18 a 24 anos de classe baixa é superior à de jovens brancos e o percentual de brancos entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio é maior em todas as classes. Embora ser jovem de 18 a 24 anos não esteja

associado diretamente a pertencer a uma classe social, verifica-se que há uma relação forte entre a classe e a conclusão do ensino médio. No ensino superior, há uma alta representação de jovens de 18 a 24 anos nas classes médias, já nas classes populares existe uma sub-representatividade.

Observa-se também a significativa entrada de estudantes que estão na faixa etária dos 25 aos 29 anos, indicando um acesso tardio, quando comparado à faixa etária mais comum. O acesso ao nível superior de jovens negros e pobres é ainda muito restrito (Tabela 3). Esses jovens encontram, como barreira para o ingresso no ensino superior, as condições socioeconômicas da família, tais como: inserção precoce no mercado de trabalho, mobilidade, recursos financeiros, qualidade das escolas que frequentavam e apoio de familiares e da comunidade. Essas condições influenciam as suas trajetórias, pois impedem que se dediquem totalmente aos estudos, visto que cursar o ensino superior, em especial, o público, não é muito fácil para quem trabalha e tem apenas um período, normalmente o da noite, para se dedicar aos estudos (GUIMARÃES, 2003; SANTOS et al., 2008; OSÓRIO, 2009; PICANÇO, 2015).

Tabela 3 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade por cor ou raça, segundo nível de instrução, 2017 (Brasil)

Nível de Instrução NI)	Total ⁴	Branços		Negros	
		Número	NI (%)	Número	NI (%)
Total	131.646	60.093	45,6	70.345	53,4
Sem instrução	9.450	2.684	28,4	6.695	70,8
Fundamental incompleto ou equivalente	44.442	17.485	39,3	26.679	60,0
Fundamental completo ou equivalente	11.193	4.985	44,5	6.129	54,8
Médio incompleto ou equivalente	5.833	2.244	38,5	3.544	60,8
Médio completo ou equivalente	35.236	16.306	46,3	18.643	52,9
Superior incompleto ou equivalente	4.804	2.602	54,2	2.145	44,7
Superior completo	20.690	13.787	66,6	6.509	31,5

Fonte: IBGE/PNAD-2019. Adaptada pela autora (2020).

Apesar da criação de dispositivos para possibilitar o ingresso dessa população no ensino superior, ainda é preciso uma discussão mais aprofundada sobre a referida lei, visando melhorias e adaptações para que as barreiras e as desigualdades sejam extintas e que não pare em um discurso pautado na meritocracia.

⁴ A PNAD continua/IBGE considerou nesse total as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.

2.5. Argumentos sobre a Lei n. 12.711 de 2012: Lei de Cotas

Diante de toda essa expansão do ensino e de um acesso mais democrático ao ensino superior, o sistema de cotas divide opiniões. De acordo com Osório (2009), existe um debate favorável a elas, considerando a relação existente em ser proveniente de escolas públicas, ter baixa renda e ser negro. Por outro lado, Osório (2009) destaca o debate favorável às cotas raciais para pardos, pretos e indígenas, embora as considere mecanismos rudimentares para promover a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior. Para o autor, a exigência de ter estudado em escolas públicas para pleitear uma vaga por esse meio pode gerar problemas para alunos que são bolsistas em escola particular, alunos que tiveram uma trajetória mista, injustiça com os pais de baixa renda que pagam uma escola com dificuldade acreditando na qualidade do ensino.

Nesse discurso, Osório (2009) destaca que as cotas sociais, cuja exigência é a renda, abrangem os estudantes das camadas populares independentemente de onde estudaram ou da sua cor de pele. Porém, seria insuficiente quando consideradas as desigualdades raciais. Segundo o autor, as chances de um jovem pobre concluir o ensino médio são mínimas e diminui ainda mais se o jovem for negro, beneficiando, assim, os jovens brancos.

Diante disso, as ações afirmativas nas instituições públicas e o oferecimento de bolsas nas instituições privadas estão mudando, mesmo que de forma lenta, o perfil étnico-racial dos estudantes do ensino superior ao longo dos anos, promovendo igualdade substancial e material de todos, sem discriminação de raça, classe, origem, sexo, cor ou idade (OLIVEIRA; MOLINA, 2012; ARTES; RICOLDI, 2015).

Nesse sentido, Santos et al. (2008) consideram o sistema de cotas viável, pois está pautada na Constituição de 1988, que garante direitos iguais de oportunidade a todos cidadãos. Para os autores, no caso do ensino superior, é um direito fundamental dos negros e que foi usurpado pela discriminação racial, ou seja, a cota é vista como forma de reparação.

Por outro lado, Guimarães (2003) diz que para parte dos intelectuais brasileiros as cotas raciais, mesmo com o intuito de corrigir desigualdades históricas, não são aceitáveis. Segundo o autor, para esses intelectuais, apenas as sociais são aceitas. Para Guimarães (2003), fica evidenciado o mito da democracia racial, de que no Brasil não há diferenças entre o negro e o branco. Os estudos contra o sistema de cotas não consideram os desdobramentos históricos. Para o autor, o posicionamento contrário a esse sistema se dá por vários motivos, entre eles o temor dos estudantes não beneficiados perderem sua vaga, já o dos professores é em relação à

continuidade de suas posições sociais que, por sua vez, depende da qualidade do ensino e da universidade, além do estereótipo do negro como menos capacitado.

Essa incapacidade é vista em argumentos, muitas vezes frágeis, de intelectuais que são contra o sistema de cotas e demonstram um interesse em manter privilégios e poder. Para Queiroz e Santos (2006) e Veloso (2009), a diferença entre as médias de desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas matriculados em cursos de alto prestígio social são pouco significativos. Veloso (2009) considera uma falácia os argumentos dos que defendem que a qualidade do ensino pode cair por causa da entrada de estudantes considerados despreparados. A lógica desse sistema em universidades públicas deve ser menos de importação de modelos e mais de respostas às desigualdades sociais e raciais cada vez mais crescentes no país.

Estes e outros argumentos contra essa política em universidades são citados por Vitorelli (2012, p. 86) que rebate cada um deles. O primeiro é o fato de que candidatos qualificados perdem a vaga para os que têm menos qualificação. Para o autor, esse argumento é inválido porque defende que o acesso às políticas públicas deve ser por mérito. Outra alegação é que a melhora no ensino básico resolverá o problema do acesso ao ensino superior, tornando o sistema de cotas desnecessário. O autor contra-argumenta dizendo que a problemática que envolve a educação básica perpassa o investimento nas escolas. Segundo ele, a melhoria da educação passa pela redução das desigualdades sociais, o que influenciará na melhoria de vida do estudante.

Vitorelli (2012, p. 92) continua afirmando que a deterioração do ensino público não se deu apenas pela falta de dinheiro, mas também pela “deterioração das estruturas sociais e familiares, notadamente da pobreza e da dissolução dos valores, assim como da necessária busca pela universidade, que trouxe para escola alunos que em um passado recente, simplesmente dela seriam excluídos”. O autor conclui afirmando que por meio desse sistema o estado exerce a democracia, buscando assim privilegiar aqueles que tiveram menores oportunidades e condições durante sua vida, a fim de que não sejam excluídos do conhecimento, também, nessa fase.

Apesar das discussões e divergências acerca deste tema, há certo consenso em torno da ideia de que a reserva de vagas assegura direitos aos jovens pretos, pardos e indígenas, especialmente àqueles das camadas sociais menos favorecidas. Mesmo diante das manifestações contrárias às ações afirmativas devido à falha na definição de quais são os possíveis beneficiários no Brasil, pois mesmo o país não determinando cor e raça de forma clara, usualmente adota-se uma lógica de classificação, baseada em um padrão estabelecido pela sociedade (BRANDÃO; MARINS, 2007; SANTOS et al., 2008).

2.6. Preconceito de origem e preconceito de marca: Quem é negro no Brasil?

A dificuldade de se definirem de forma simples e objetiva questões relacionadas à raça e à cor no Brasil se deve à herança histórica deixada ao país pelos diferentes povos que o construiu. Para Guimarães (2019, p. 5), “A ausência da compreensão e sensibilidade por sua própria história, e do que determinado sujeito, bem como seu povo, representa numa leitura social, contribui para a propagação de preconceitos e familiaridade com a desigualdade”. Ainda segundo o autor:

O esquecimento e a indiferença atribuída à trajetória de formação do povo brasileiro, implica na aceitação da hierarquia étnico-racial notoriamente enraizada nessa sociedade, bem como a naturalização do papel de submissão destinado aos negros, sem o questionamento do porquê ser disposto dessa maneira. O distanciamento da origem histórica, camufla inquietações acerca dos privilégios que o tom de pele branco exerce sobre os demais, (...) e todos os estigmas trazidos por ela, em detrimento a outra mais prestigiada e mundialmente aceita (GUIMARÃES, 2019, p. 6).

A aceitação de uma cor em detrimento de outra, no Brasil, se deu pelo processo de branqueamento da população que ocorreu concomitantemente com o fim da escravidão e a chegada dos imigrantes em busca de trabalho. Segundo Guimarães (2019), nesse processo, os negros foram isolados e, com a falsa liberdade, ficaram de fora das oportunidades o que confirmou o eurocentrismo vigente que permanece até os dias atuais. Munanga (1999) afirma que essa ideologia política de branquear a população exerceu uma coação psicológica muito intensa sobre os escravos e seus descendentes. Foram, pela imposição, obrigados a se abstrair de suas identidades, adotando a cultura e transformando suas características físicas como os brancos.

Segundo Nogueira (1985), embora existissem estudos anteriores acerca do tema racial, entre 1935 e 1937, o início dos estudos das relações sociais entre brancos e não brancos, no Brasil, foi publicado em 1942, na Bahia, por Donald Pierson. Inaugurou-se então de forma sistemática estudos sobre raça, miscigenação, preconceito e racismo.

Considera-se racismo a manifestação do preconceito e da discriminação que permeiam as relações de raças em uma sociedade (MUNANGA, 1996, p. 76).

Há uma introjeção da ideia da superioridade racial, o que colabora para a sedimentação do embranquecimento, que vem a ser a negação da negritude (FERREIRA, 2000, p. 70).

No livro “Quem tem medo do feminismo negro? ”, Djamila Ribeiro afirma que o racismo é um sistema de opressão que privilegia uma determinada raça em detrimento de outra, assim o ato racista vai além de ofensas verbais; ele é um sistema que nega direitos (RIBEIRO, 2018). O racismo e o preconceito não são perceptíveis da mesma maneira em todos os países,

assim como a conceituação do termo raça. Porém, independente de nacionalidade, segundo Munanga (2003), para o racista, a raça hipoteticamente não é definida apenas pelos traços físicos de um determinado grupo.

A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 8).

O preconceito se manifesta de modo diferente no Brasil e nos Estados Unidos. Cabe ressaltar que:

Considera-se preconceito racial, uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizador, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 1985, p. 78-79).

No Brasil, de acordo com Nogueira (1985), é denominado preconceito de marca o que seria a reformulação do “preconceito de cor” usado por outros autores. Nos Estados Unidos, a expressão é preconceito de origem. O primeiro está diretamente relacionado à aparência, ou seja, “quando toma por pretexto para suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos e o sotaque. ” Já em relação ao segundo, “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito” (NOGUEIRA, 1985, p. 79).

No caso dos Estados Unidos, fica nítida a divisão entre negros e brancos; no Brasil, essa divisão, não considerando a mestiçagem entre esses polos, é discutida no artigo “Mário Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão” de Maggie (2005). Nesse estudo, a autora faz uma alusão a Macunaíma, herói da nossa gente, filho de uma índia, nasce preto e torna-se branco. Para Maggie (2005), quando se divide o país dessa forma, uma raça opoñdo-se à outra, cai por terra o mito Macunaíma que se baseia na possibilidade de ser preto, branco e índio, simultaneamente.

Para a autora, o modelo usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas estatísticas sociais, ao longo dos anos, usando as categorias: branco, preto, pardo, indígena e amarelo, era mais voltado para versão de Macunaíma. Nessa versão, há pardos de várias misturas que podem ser ora brancos ora pretos. Vale destacar que, de acordo com Osório (2009), Souza, em 1971, foi o primeiro a agregar o termo negro como resultado da soma de pretos e pardos, devido à homogeneidade socioeconômica desses grupos. Oliveira (2013, p. 46) menciona também que os negros são a soma de pardos e pretos na concepção dos movimentos sociais negros contemporâneos.

O IBGE utiliza a autodeclaração⁵ para pesquisar a cor ou raça da população brasileira, ou seja, as pessoas se autodeclaram de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Maggie (2005) afirma que políticas públicas, como as cotas para negros, são uma mudança radical na forma em que as diferenças eram encaradas no Brasil. Essas novas políticas obriga o indivíduo a se classificar como negro ou branco. Para a autora:

A visão que dá origem a esta política de combate à desigualdade parece não só suspeitar de Macunaíma. Ela aniquila Macunaíma porque sendo política de Estado obriga as pessoas a se definirem não nos moldes de nosso herói fundador, mas como negro ou branco, e sendo política de Estado afeta a sociedade como um todo (MAGGIE, 2005, p. 11).

Cabe destacar aqui alguns pontos das entrevistas realizadas com o pesquisador de diversidade racial no IBGE, José Luiz Petruccelli, e com o diretor de comunicação da União de Negros pela Igualdade (Unegro), em uma reportagem intitulada “Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro”, veiculada no portal Geledés em 2013. A reportagem traz opiniões distintas sobre a classificação de pardo e o uso do termo negro como o somatório de pretos e pardos. Para o pesquisador Petruccelli, é fundamental a diferenciação entre pretos e pardos nas pesquisas oficiais devido à discriminação que pode ser maior ou menor de acordo com o tom de pele do indivíduo:

José Luiz Petruccelli, que faz pesquisas sobre diversidade racial há mais de 20 anos no IBGE, reconhece que a classificação pode ser aprimorada, embora defenda que o modelo segue uma série histórica e mudanças poderiam prejudicar a comparação dos dados. ‘Esse é um tema muito polêmico. Alguns defendem que deveríamos usar a classificação negro, mas o negro é uma identidade social. Leva em conta uma visão política, a identidade de um povo muito mais do que a cor da pele’, defende. O especialista diz não ser correto, para efeito de pesquisas, reunir pardos e pretos em um só grupo, de negros. Segundo ele, a discriminação contra os pretos é muito maior do que a verificada entre as pessoas que se autodeclaram pardas, e essa diferença precisa estar presente nos levantamentos demográficos. ‘Existe diferença no comportamento social entre pretos e pardos: quanto mais escuro, mais discriminado’, afirma.

Ainda segundo o pesquisador, devido ao número de pretos ser menor no Brasil, existe uma tendência em agrupar pardos e pretos em uma mesma categoria. Para ele, o termo negro como somatório não se aplica apenas para fins de pesquisas, mas na convivência em sociedade, é válido reunir as duas nomenclaturas em um único grupo. Já o diretor da Unegro considera o pardo não do ponto de vista que cria uma identidade de pertencimento a um grupo étnico-racial mestiço, mas, sim, do não pertencimento ao grupo étnico-racial negro, isto é, nessa visão, a identidade do ser pardo acarreta um silenciamento da posição ser negro, que é negada pelo

⁵ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

próprio indivíduo. O trecho da reportagem diz: “Para o representante da Unegro, ocorre também a resistência em assumir a cor preta e muitos preferem ser incluídos na lista dos pardos – que seria uma forma intermediária. A identidade do negro é muito maior, por isso defendemos a utilização desse termo”, afirma.

Com relação ao assunto sobre identificação do indivíduo com determinada categoria quando abordado durante a realização da pesquisa do IBGE, ainda consta na reportagem:

Nas pesquisas do Censo feitas pelo IBGE, é apresentada uma relação com as cinco nomenclaturas utilizadas e as pessoas precisam indicar a qual cor pertencem. Segundo Petruccelli, cada pessoa tem liberdade para dizer a sua classificação. Ele explica que pretos normalmente são as pessoas que se enxergam com a cor mais escura. Mas em relação aos pardos não há consenso. ‘Normalmente são as pessoas que se classificam como ‘morenas’ ou ‘mulatas’, mas isso depende na região’, afirma. O pesquisador diz ainda que nas regiões Sul e Sudeste, a população que se declara parda normalmente é de origem africana. Porém, no Norte, muitos pardos são, na verdade, descendentes de indígenas. Ele ainda conta uma história curiosa sobre a situação no Distrito Federal. ‘A população local, por mais branca que seja a sua pele, se classifica como parda porque vê os brancos como os funcionários públicos que vieram de fora’.

A identificação do sujeito como negro ou qualquer outra nomenclatura no Brasil, passa por marcas históricas, questões sociais, políticas, conveniência, entre outras. A fala “Quem é negro no Brasil? Quem é negro no Brasil enfrenta o preconceito todos os dias” dita pelo jornalista da Rede Globo, Heraldo Pereira no” Programa em pauta”⁶ em que os jornalistas relatavam suas experiências com o racismo. O tema foi muito discutido e gerou grande número de manifestações antirracistas pelo mundo no ano de 2020, em especial, depois da morte do americano negro George Floyd asfixiado por um policial branco⁷. O jornalista complementa dizendo que: “Especialmente no Brasil, a situação da mulher negra é muito pior que a do homem negro, que já é uma situação de muita dificuldade e de muito enfrentamento”.

Esse enfrentamento acontece entre as mulheres em relação aos homens e, quando intersecciona-se gênero e raça, a mulher negra ocupa a base em uma hierarquia. Neste sentido, Ratts (2003) enfatiza que, além da desigualdade de gênero devido ao passado escravista ocorrido no Brasil, a analogia entre raça e gênero resultou em uma hierarquização das relações de gênero segundo a raça, com o homem branco ocupando a primeira posição, seguido da mulher branca, do homem negro e, em último lugar, da mulher negra.

⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/videos/v/no-em-pauta-jornalistas-relatam-experiencias-com-racismo/8601095/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

⁷ Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/07/26/eua-tem-mais-protestos-antirracismo-com-confrontos-com-a-policia-e-morte.htm?cmpid=copiaecola>.

3. ABORDAGENS SOBRE RAÇA, GÊNERO E VIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS

De forma simplista, o dicionário online português⁸ define raça como “Categorização que pretende classificar os seres humanos, pautando-se em caracteres físicos e hereditários. Grupo de indivíduos cujos caracteres biológicos são constantes e passam de uma geração para outra: raça branca, raça negra etc.”. A existência de raças e suas diferenças são discutidas ao longo dos anos, e as relações raciais são uma das principais causadoras de desigualdades e inferiorização de um grupo em detrimento de outro. Essa questão é pauta de discussões acerca do uso do termo raça. Sales Júnior (2006) menciona os comentários em redes sociais analisados em sua pesquisa, na qual observou que não utilizar a palavra “raça” é a maneira certa para extinguir o racismo.

Nessa direção Munanga (2003, p. 6) sinaliza que:

Alguns biólogos antirracistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Retomando Sales Júnior (2006, p. 254), “o racismo independe do nome que se dá a ele, ou se utiliza para produzi-lo”. Assim, de acordo com o autor, substituir expressões como “raça”, “cor” ou “etnia”, não dizima as questões raciais e as desigualdades. No mesmo sentido, d’Adesky (2001), citando o filósofo francês Pierre-André Taguieff, considera que a não utilização da palavra raça não implica na redução do preconceito e da discriminação racial. O autor destaca que esta preocupação em erradicar e, ou substituir uma palavra com o intuito de deixar as coisas melhores está mais ligada ao politicamente correto. Dessa forma, d’Adesky (2001, p. 46) enfatiza que eliminar do vocabulário o termo raça como uma ação de combate ao racismo remete a uma eugenia lexical negativa, que acredita matar o racismo eliminando a palavra.

Esse mesmo raciocínio vale para situações diversas, como, por exemplo, a ideia equivocada de que se não se falar sobre as diferenças de gênero, a violência contra as mulheres desaparecerá. No Brasil, a desigualdade está presente de forma significativa em diversos aspectos da sociedade. De acordo com Costa (2012, p. 123), ao se referir à desigualdade, é

⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/raca/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

preciso considerar os aspectos históricos e as interligações entre classe e demais variáveis sociais que delineiam as desigualdades, como, por exemplo, condições econômicas, aspectos políticos, religião, raça e gênero.

Para Crenshaw (2002), é difícil reconhecer a interseccionalidade discriminatória, principalmente em questões econômicas, culturais e sociais que tiram de foco a discussão sobre gênero e submetem as mulheres a outras formas de subordinação. Essa situação se torna tão comum que se incorpora de maneira natural no dia a dia das mulheres, tornando os efeitos da interseccionalidade discriminatória invisíveis. Para a autora:

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 (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Com relação ao gênero, Biroli (2014) considera a denominação mulher e homem uma concepção social quando se pensa apenas no sentido das palavras, conferindo atributos, aptidões e atividades aos indivíduos conforme o sexo. A autora sublinha que a separação de papéis estabelecidos para homens e mulheres enaltece a subordinação ainda vivenciada pelas mulheres no ambiente de trabalho, em que ocupam posições inferiores às dos homens, desempenhando funções tipicamente femininas, mal remuneradas e sem *status*, ou executando atividades e/ou ocupando cargos julgados masculinos, com menores salários, embora com o mesmo nível educacional,

Nesse contexto, Moreno (1999) diz que a sociedade é pautada no androcentrismo e considera o homem do sexo masculino como o único ser capaz e que ocupa posições de força e privilégios da humanidade, ou seja, é o que está no centro de tudo. Essa postura se consolida e se perpetua na sociedade e dificilmente será desconstruída, uma vez que até mesmo as mulheres compactuam com essa ideia, tornando assim o pior preconceito da humanidade. Pateman (1993) menciona que o androcentrismo serve ao mesmo propósito do patriarcado que também foi construído pelas mulheres. Assim, segundo Moreno (1999), a mulher sofre discriminação e é considerada incapaz de assumir determinadas funções, como governar, legislar, fazer ciência, entre outras. Contudo, esses acontecimentos se perpetuam porque são modelos construídos a partir do que a sociedade nos oferece.

Beauvoir (1980, p. 9) afirma que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino Biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade;

é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre macho e o castrado que qualificam o feminino.

Dessa forma, a menina é ensinada a ser mulher e o menino a ser homem, “e é a sociedade e não a biologia ou genes quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são as nossas possibilidades e nossos limites” (MORENO, 1999, p. 28). Para Beauvoir (1980), as mulheres são treinadas, desde muito cedo, para assumir papéis ditos “femininos”. Ensina-se as meninas a cozinhar, ser mãe, servir, costurar, seduzir; padrões de beleza e de comportamentos lhes são impostos por serem considerados ideais para elas.

Pateman (1993, p. 57) vai nessa mesma direção quando diz que muitos na sociedade enquadram as mulheres no ambiente privado e consideram que esse é o seu “lugar social” ideal. A discriminação da mulher está relacionada, por exemplo, com a ideia de que ela deve ocupar funções domésticas e de cuidado. Já o homem é encorajado a ser livre, ambicioso e rico; é preparado para ter profissões como engenheiro, marinheiros ou exercer qualquer coisa ligada à aventura e agressividade e que permita infinitas possibilidades (BEAUVOIR, 1980; MORENO, 1999).

Para Carmo (2020), o trabalho está fortemente relacionado à masculinidade. Além dessa concepção imposta ao homem, muitas vezes, pela sociedade, outras particularidades, como força física, coragem, sustento da família, entre outros também são atribuídos a eles. Silva e Ribeiro (2014) trazem para a discussão sobre gênero, a realidade vivenciada pelas mulheres nas ciências. Segundo os autores, o homem é detentor do conhecimento e possui habilidades apropriadas para desenvolver atividades nessa área pois na maioria das vezes essa prática está ligada à posição de poder.

3.1. Desigualdades de raça e gênero no ensino superior: Para que lado a corda arrebenta?

A definição de igualdade é ampla e enfatiza tanto a igualdade de oportunidades como a igualdade do resultado da educação. A igualdade na educação é, portanto, não apenas uma questão de oportunidades oferecidas no sistema de ensino, mas tem a ver com os resultados reais das diversas opções educativas e do desempenho de diferentes grupos de alunos por intermédio do sistema de ensino (OECD, 2007).

Em 1965, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial ratificada hoje por 167 países, dentre eles o Brasil. No seu artigo 1º, a Convenção define discriminação racial como: “Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça e/ou cor [...] de direitos humanos e liberdades

fundamentais no domínio político-econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio de sua vida” (PIOVESAN, 2005, p. 42).

Para a implementação do direito à igualdade, é decisivo que se intensifiquem e se aprimorem ações em prol do alcance dessas duas metas que, por serem indissociáveis, não de ser desenvolvidas de forma conjugada. Há assim que combinar estratégias repressivas e promocionais, que propiciem a implementação do direito à igualdade. [...] Os Estados-parte não assumem apenas o dever de adotar medidas que proibam a discriminação racial, mas, também, o dever de promover a igualdade, mediante implantação de medidas especiais e temporárias, que acelerem o processo de construção da igualdade racial (PIOVESAN, 2005, p. 42).

No capítulo anterior, foram abordadas questões relacionadas à raça e ao racismo. Cabe também entender o sexismo e gênero. O dicionário informal⁹ diz que “O sexismo é a discriminação ou tratamento indigno a um determinado gênero, ou ainda a determinada identidade sexual, e orientação sexual”. Enquanto o conceito de gênero engloba

(...) todas as características básicas que possuem um determinado grupo ou classe de seres ou coisas. Conjunto de seres ou coisas que têm a mesma origem ou que se encontram ligados pela semelhança de suas principais características (...) A forma que a diferença sexual assume, nas diversas sociedades e culturas, e que determina os papéis e o status atribuídos a homens e mulheres e a identidade sexual das pessoas. (...).

O sexismo perpassa a hostilidade direcionada às mulheres. Sabe-se que ele não ocorre somente de forma unilateral podendo também ser da mulher para o homem, embora com menos frequência. Esse fenômeno também acontece em ambientes organizacionais e, nesse caso é definido “como atitudes, crenças e comportamentos dos indivíduos e práticas organizacionais, institucionais e culturais, que refletem avaliações negativas de indivíduos com base no gênero e que apoiam a desigualdade de status de mulheres e homens” (SWIM; HYERS, 2009, p. 407).

A discriminação por racismo ou sexismo se reflete no ambiente organizacional bem como nas instituições de ensino que, por muito tempo, foram consideradas um espaço branco e masculino. No Brasil, as políticas públicas compensatórias e de emancipação são necessárias e indispensáveis, pois ainda se tem uma herança de problemas sociais resultantes da longa duração de uma estrutura econômica baseada no trabalho escravo. Segundo Silva (2020), as políticas sociais, chamadas de compensação ou compensatória, são precisamente aquelas destinadas a minorar os efeitos nocivos de certas políticas econômicas.

Com o aumento das minorias no ensino superior devido à implementação dessas políticas, espera-se a redução das desigualdades na educação desses grupos, bem como a realização profissional, construção do pensamento crítico e oportunidade de mobilidade social

⁹ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/sexismo/g%C3%AAnero/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ascendente, uma vez que a falta de educação é considerada como razão para as desigualdades sociais (LETTERMAN; CLIFFORD; BROWN, 2018; BURNS; GARCIA, 2019). Para as autoras, também se faz necessária a criação de políticas que melhorem os resultados educacionais. Dessa forma, busca-se compensar a raça historicamente prejudicada em seus ganhos díspares. De acordo com Burns e Garcia (2018), a sociedade usa a raça, a classe e o gênero a fim de definir o valor social dos indivíduos.

Burns e Garcia (2019) mencionam que na sociedade existem os grupos ideal e o minoritário. De acordo com o grupo ideal, as minorias precisam trabalhar mais para acabar com o racismo, sexismo, classismo e privilégios, tirando desse grupo qualquer culpa sobre discriminação. As autoras trazem ainda que, na visão do ideal norte americano, as minorias têm menor escolaridade, devido ao baixo investimento na educação. Negando essa perspectiva do ideal norte americano, Burns e Garcia (2019) afirmam que os níveis mais baixos de escolaridade dos negros não podem ser explicados pela falta de desejo de uma educação, mas o racismo pode explicar essas diferenças nos níveis de ensino, desde o primário ao ensino superior. Para Morton e Parsons (2019), mesmo vivendo a discriminação, os jovens negros com forte identificação racial são mais positivos em relação à sua cor.

Importante ressaltar o binarismo negra x branca, segundo Melo e Lopes (2013, p. 261-262):

Notamos, no entanto, simultaneamente, também a sedimentação do binarismo negra x branca e percebemos a construção discursiva de outra dicotomia negra consciente x negra não-consciente. Ao considerar apenas esses dois binarismos em se tratando dos negros, estaríamos parafraseando Wilchins (2004:115), valorizando a raça como traços indelével e supremo, desconsiderando gênero, sexualidade, nível social, grau de escolaridade e os diversos contextos em que vários negros e negras vivem no Brasil e nos quais são sempre outros. Em tal perspectiva continua a se operar com a visão de identidade homogênea e completa para esses corpos ébanos, que em última análise é prejudicial aos próprios negros por manter intacto e incólume o binarismo branco versus negro. Tal binarismo coloca o último em posição hierarquicamente inferior, normalização que as Teorias Queer desejam destruir.

Cabe salientar que, de acordo com Sullivan (2003, apud MELO; LOPES, 2013, p. 243), as Teorias Queer podem ser entendidas como uma estratégia que visa desconstruir e “desnaturalizar a heteronormatividade e a homonormatividade, entendendo o gênero e a sexualidade como relacionados entre si, questionando as identidades como fixas e homogêneas”. Ressalta-se que a diversidade de identidades é encontrada em ambientes variados, em que se pode verificar como são heterogêneas; porém, mesmo diante disso, persiste o pensamento de massificar determinados grupos.

A universidade é o local em que deve haver equidade, diversidade, mobilidade social, inclusão e culturalismo. Porém, o que persiste, segundo o autor, é a continuidade das

desigualdades, em especial, entre as minorias. Arday (2019) menciona, ainda, que pesquisas realizadas no Reino Unido confirmam uma sub-representação de minorias raciais e étnicas no ensino superior e que o homem branco, tradicionalmente, ocupa o topo da hierarquia, enquanto minorias, em especial as mulheres, são marginalizadas (ONG; SMITH; KO, 2019; ARDAY, 2019). Para o autor, a ideia de meritocracia no ensino superior é uma falácia e, assim como as autoras citadas anteriormente, ele também considera o racismo como ponto central e duradouro.

Cabe destacar que o acesso por si só não garante a igualdade, apesar de muitas sociedades agora lançarem mão de ações afirmativas, cotas ou programas de reserva para corrigir a distribuição desigual de oportunidades, ocorrida no passado. Observa-se que a corda tende a se arrebentar para o lado em que gênero e raça se inter-relacionam, com o agravante das condições socioeconômicas, ou seja, para a mulher negra, em especial, a das camadas populares. Esta diferença perpetua desde o período de colonização. No livro *Ain't I a Woman? Black women and feminism* (E eu não sou mulher? Mulheres negras e feminismo¹⁰), Bell Hooks busca na história a interligação sexista e racista que se reflete até hoje na vida das mulheres negras. Para a autora:

Em análise retrospectiva da experiência da mulher negra escravizada, sexismo revela-se tão forte quanto o racismo como força opressiva na vida das mulheres negras. Sexismo institucionalizado – ou seja, patriarcado – formou a base da estrutura social estadunidense, junto com o imperialismo racial. O sexismo era parte integrante da ordem social e política trazida de terras europeias por colonizadores brancos, e tinha a intenção de causar um impacto profundo no destino de mulheres negras escravizadas (HOOKS, 1982, p. 31).

Desta forma, ao longo dos anos, mesmo com o movimento feminista, as mulheres negras não se encaixavam nas reivindicações feitas por aquelas que deram início ao movimento, pois, em sua maioria, eram brancas, estudadas, muitas casadas e de classe social superior; realidades bem diferentes das que se encontravam a grande parte das mulheres negras.

¹⁰ O livro *Ain't a woman: Black women and feminism* foi publicado originalmente em 1981, por meio da *South End Press*. No ano de 2015, foi publicada a segunda edição em inglês, na qual se baseia a tradução realizada por Bhuvli Libanio/Editora Rosa dos Tempos – Rio de Janeiro.

3.2. Feminismo e feminismo negro: a mulher negra e suas vivências

Que o feminismo trouxe grandes conquistas para as mulheres, isto é fato; porém, por muito tempo, as negras não se encaixavam nas reivindicações dos primeiros movimentos feministas compostos pelas mulheres brancas. Segundo Ribeiro (2016), enquanto as feministas brancas protestavam pelo sufrágio e trabalho, as negras queriam primeiro ser reconhecidas como pessoa. Ribeiro (2016, p. 100) cita o discurso feito por Sojourner Truth, mulher negra e escravizada, na Convenção dos Direitos da Mulher realizada em 1851, em Akron, Ohio. Sojourner Truth se tornou um dos nomes mais fortes na luta pela defesa dos direitos humanos no século XIX.

O trecho do discurso de Sojourner Truth diz:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?

É do conhecimento de todos a importância do feminismo para as conquistas e posições sociais que as mulheres alcançaram e vêm alcançando o longo do tempo. Segundo Pinto (2003), ele surgiu a partir das lutas feministas em que as mulheres deixaram de ser o “sexo frágil” e começaram a lutar pelo seu crescimento e ingresso em áreas totalmente dominadas por homens. Esse movimento buscou mudanças nas questões relacionadas à divisão do trabalho baseada no sexo da pessoa, para que as mulheres não ficassem atreladas somente a funções laborais sem remuneração e no papel de reprodutoras e de mães, aprisionadas na vida privada. Em relação à divisão sexual do trabalho, cabe destacar a definição usada por Hirata e Kergoat (2007, p. 599):

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Para Nye (1995, p. 8), esse tratamento de inferiorização da mulher estava também associado ao medo de elas “tomarem os lugares dos homens”. Nye (1995) afirma que, na maior parte dos casos, quando uma mulher tenta entrar em determinadas áreas ditas masculinas ou

qualquer outra, ela não é bem aceita e essa foi uma das maiores reivindicações dos movimentos feministas.

Contudo, as lutas feministas deixaram de aprofundar suas questões quando o assunto estava relacionado às mulheres negras. De acordo com Hooks (1982), as feministas brancas desconsideraram as experiências das negras acreditando que elas passavam apenas por conflitos raciais. Para a autora:

A maioria das feministas partiram do pressuposto de que os problemas que as mulheres negras encaravam eram causados por racismo, não sexismo. O pressuposto de que podemos separar racismo de sexismo ou sexismo de racismo anuviou a visão de pensadores estadunidenses e escritores em relação à questão da “mulher”, de tal forma que a maioria dos debates sobre sexismo, opressão sexista ou lugar da mulher na sociedade são distorcidos, parciais e imprecisos. Não conseguiremos criar uma imagem precisa da posição social da mulher simplesmente chamando atenção para o papel que é designado às mulheres submetidas ao patriarcado. Mais especificamente, não conseguiremos criar uma imagem precisa dos status das mulheres negras, focando apenas em hierarquias raciais (HOOKS, 1982, p. 33).

No Brasil, o discurso feminista iniciou na década de 1970 com as mesmas pautas dos movimentos feministas do exterior principalmente dos Estados Unidos. As lutas feministas internacionais foram adaptadas ao movimento feminista brasileiro, que agregou questões sociais e raciais. Na luta pelo feminismo brasileiro, destacam-se, entre tantos nomes, os de Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez. Carneiro (2003) propôs “enegrecer o feminismo”, ou seja, interseccioná-lo ao racismo traçando os impactos raciais sobre as relações de gênero; é também trazer para as bandeiras do feminismo a realidade da mulher negra que não é a mesma da mulher não negra. Ademais, ao se igualar todas as mulheres não considerando suas identidades e negritude, reforça-se o mito da democracia racial brasileira e maximiza-se a exclusão.

Carneiro (2003) evidencia, por exemplo, a fragilidade feminina. Porém, a mulher negra nunca foi considerada frágil, mas, sim, estereotipada como forte e sexualizada. Enquanto as feministas de classe média buscavam o direito de trabalhar e a sexualidade, as mulheres negras já trabalhavam há séculos, como escravas, nas lavouras, empregadas domésticas, prostitutas etc. Gonzalez (1984) também enfatizou essa distância entre a realidade das feministas brancas e negras no ano de 1980. Segundo a autora, o fato de as mulheres brancas não sofrerem com a discriminação e preconceito racial não lhes permitia assimilar como esses fatores impactavam na perspectiva de gênero. Assim como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez também apontou as diferenças de prioridades entre essas mulheres. Levantar bandeiras sobre questões relacionadas ao corpo da mulher, sexualidade e ser ou não ser mãe soava estranho para as negras que tinham outras necessidades, muitas vezes fisiológicas, como alimentar-se, vestir-se, comprar medicamentos e cuidar dos filhos.

Retomando Carneiro (2003), o feminismo negro está associado a uma identidade política complicada na qual diversas variáveis se mesclam. Para ela:

Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta (CARNEIRO, 2003, p. 5).

Cabe aqui uma ressalva para um destaque dado por Cardoso (2014) sobre o fato de a sociedade excluir e discriminar as mulheres e quando o sexismo se articula com o racismo. As mulheres negras vivem à margem da sociedade e ficam em desvantagens em relação às brancas quanto ao trabalho. Na maioria das vezes, as funções domésticas e de cuidados são atribuídas elas. Para a autora, há uma valorização nitidamente hierárquica que resulta de uma classificação racial na qual o topo é predominantemente branco e masculino.

3.3. Vivência da mulher negra frente às desigualdades de raça e gênero no ensino superior

Na história brasileira, poucas leis foram implementadas com o objetivo de interferir e combater o racismo e seus efeitos. Houve uma lei, datada de 1941, que versava sobre a discriminação racial na educação, proibindo a veiculação de preconceitos raciais ou de cor por meio dos livros didáticos (CAVALLEIRO, 2004, p. 7). Essa lei foi pouco conhecida e não foi aplicada.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura os elementos imprescindíveis para o ser humano e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. No artigo 208, é estabelecido que é dever do Estado prover a educação dos cidadãos em todos os níveis, da educação infantil à superior, mas segundo a capacidade de cada um deixando claro que as oportunidades estão dadas para sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9394/96, no seu artigo 43, inciso II, estabelece as finalidades da Educação Superior. Destacam-se, entre essas, formar diplomados para atuarem profissionalmente em diferentes áreas e participar no desenvolvimento da sociedade. O inciso VI ressalta o objetivo de estimular o conhecimento dos problemas que permeiam o mundo e particularmente os nacionais e regionais, além da prestação de serviços à comunidade. Porém, cabe destacar que essas devolutivas dos cursos universitários à sociedade apontadas na LDB não contemplam, sobretudo, as necessidades daqueles que vivenciam a exclusão social e racial.

Há pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da UFV que retratam a trajetória de mulheres que alcançaram profissões de prestígio, como, por exemplo, o estudo de Suarez (2016), que analisa a partir da perspectiva de gênero a construção da carreira profissional, vida doméstica e a maternidade das mulheres que são docentes e pesquisadoras do Centro de Ciências Exatas (CCE) da Universidade Federal de Viçosa. A pesquisa mostra os principais obstáculos vivenciados por essas mulheres em um ambiente institucional predominantemente masculino, em especial os relacionados às diferenças de gênero.

Dessa forma, as mulheres negras, além de enfrentarem essas questões de gênero e dificuldades na construção de suas carreiras, são mais propensas a sofrer o racismo institucional e cultural (MORTON; PARSONS, 2019). Devido a estereótipos, discriminação e microagressões, os alunos negros que não possuem uma identidade fortalecida apresentam um desempenho ruim, ansiedade, estresse, raiva, isolamento e o sentimento de incapacidade e resistência (ARDAY, 2019; BURNS; GARCIA, 2019; MORTON; PARSONS, 2019). As microagressões podem ser classificadas em: institucionais, que se baseiam na marginalização do indivíduo frente à inércia da instituição; verbais, que se manifestam em forma de ofensas e insultos raciais; e as comuns, que refletem o sexismo e o racismo velado ou não.

Nesse sentido, Phume e Bosch (2018) afirmam que as mulheres carregam estereótipos de que são habilidosas para funções carinhosas e de cuidados com pessoas e o lar, enquanto os homens são socializados para estudarem matemática, objetos e ciências.

Ainda de acordo com Morton e Parsons (2019) e Phume e Bosch (2018), os estereótipos associados às mulheres negras e as conotações negativas que recebem as fazem se sentir incapazes e inadequadas para carreiras culturalmente brancas e masculinas, mesmo diante da neutralidade que a ciência carrega em relação à raça, gênero e outros. Para Letterman, Clifford e Brown (2018), as mulheres negras com menor nível socioeconômico tendem a optar por cursos mais fáceis e que exigem menos esforço, por não terem uma base escolar. Já para Burns e Garcia (2019), a classe não controla a diferença racial na qualidade da escola.

As autoras citam a pesquisa realizada em 2013, por Davis e Welcher, que mostrou que mesmo com *status* socioeconômico mais elevado, os estudantes negros estudam em escolas de menor qualidade que as de alunos brancos de menor *status* socioeconômico. Conforme Santos (1985, p. 287), os jovens negros, para obterem uma formação, tinham de recorrer a cursos superiores em faculdades particulares, na maioria das vezes, desvalorizados pelo mercado de trabalho, o que reforçava ainda mais a discriminação racial vivenciada por eles.

Além das desigualdades entre brancos e negros em todo sistema educacional, existe também a interação dessa desigualdade com outros aspectos sociais como, gênero, renda, idade

e região de moradia (SANTOS et al., 2008; ARTES; RICALDI, 2015). Santos et al. (2008) enfatizam que os homens brancos da região Sul do país são mais escolarizados e com maior destaque social, enquanto as mulheres negras são as menos escolarizadas, com maior concentração no Norte e Nordeste. Já Rosemberg e Andrade (2008) adotam o conceito de não-sincronia de Hicks (1981) na dimensão de gênero e raça, que considera que indivíduos ou grupos não têm uma consciência sincrônica de raça, classe e gênero a todo momento e nem está presente em várias etapas da trajetória desses indivíduos.

O preterimento da mulher negra em relação aos demais, segundo Ferreira e Camargo (2011, p. 5), muitas vezes, ocorre pela discriminação de suas características fenotípicas, desqualificando as particularidades de sua negritude. A trajetória das mulheres negras é marcada por uma escolarização inferior ou nula e, no mercado de trabalho, a maioria exerce trabalhos domésticos ou outros de baixo retorno salarial. Para Silva (1998, p. 3), grande parte das mulheres negras não atingem quatro anos de estudos, raras exceções conseguem cursar o ensino superior e, entre estas, um número considerável busca diploma de licenciatura.

De acordo com Ferreira e Camargo (2011, p.7), “[...] no imaginário coletivo, a mulher negra está associada ao desempenho de atividades de empregada doméstica, como se fosse uma associação natural”. Para os autores, as experiências vivenciadas pelas mulheres negras tornam-se difíceis de serem contornadas, pois no Brasil o preconceito é vivido de forma velada, o que dificulta mensurar a inclusão social do negro e a possibilidade de se adotarem medidas que possam reverter tais problemas

No caso da inclusão social, destacamos a entrada de pretos e pardos nas universidades que, mesmo existindo em menor proporção ao longo dos anos, ainda é novidade; e essa entrada é mais significativa entre as mulheres negras que superam o número de homens negros. Mas, levando para o sentido mais amplo, as mulheres no geral são as que concluem o ensino médio e as que estão em maior número no ensino superior (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008). As brancas são maioria tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, porém mesmo sendo mais escolarizadas e com uma formação superior, ainda ingressam em cursos de menor prestígio social. Mesmo esses cursos não sendo tão valorizados no mercado, o número de negras nessas áreas é mínimo, reflexo do racismo e sexismo impostos historicamente aos negros, em especial às mulheres (SANTOS et al., 2008; ARTES; RICOLDI, 2015).

Queiroz e Santos (2006, p. 174) citam uma pesquisa realizada em 1998 pelo “Programa a cor da Bahia” que mostrava as desigualdades raciais nas universidades, em que os cursos de alto prestígio eram predominantemente compostos por estudantes brancos e que dois após esse estudo a situação ainda era a mesma. Dessa forma, a diferenciação qualitativa do sistema

educacional surge devido a uma redução nas desigualdades, mas por outro lado é substituído pela desigualdade de oportunidades de ingressar em cursos mais seletivos (PICANÇO, 2015). Para a autora, “[...] a diferenciação qualitativa do sistema permite que haja uma redução quantitativa da desigualdade de acesso a um determinado nível educacional, mas sustenta o acesso desigual a caminhos mais seletivos dentro do mesmo nível” (PICANÇO, 2015, p. 147).

Segundo Morton e Parsons (2019), há uma baixa representatividade de negros em medicina, química, matemática ou engenharias e entre as mulheres negras essa representação é ainda menor. Para as autoras, a sociedade não reconhece, nessas mulheres, a capacidade de serem cientistas. Por outro lado, a baixa representatividade de negras nesses espaços contribui para a autoeficácia, além de encorajar essas estudantes a ingressarem e persistir nesses cursos, servindo de modelo para outras estudantes (PHUME; BOSCH, 2018). Baseado no exposto, Morton e Parsons (2019) afirmam que a presença de mulheres negras em cursos de prestígio é um fator de sucesso e realização e para compreender as experiências vivenciadas por elas, é preciso reconhecer o sexismo e o racismo, que são característicos do posicionamento sobre essas mulheres.

Já para Ong, Smith e Ko (2019), o racismo se interrelaciona com outras opressões em experiências vividas pelas por essas mulheres. As autoras afirmam que a interseccionalidade e as opressões, juntas, afetam suas vidas em uma dimensão superior ao somatório do racismo e do sexismo. Ainda de acordo com essas autoras, as mulheres negras experimentam o isolamento em cursos predominantemente brancos, que frequentemente acontece devido ao questionamento sobre as competências e desempenho das estudantes negras nesses cursos. Ong, Smith e Ko (2019) destacam ainda outra experiência que essas estudantes enfrentam, que são as microagressões feitas por professores, colegas de turma e pela instituição como um todo. As autoras enfatizam que os homens brancos são os que mais praticam tais agressões.

Neste tópico, foram abordadas as percepções de autores nacionais e internacionais sobre o espaço destinado à mulher, em especial à mulher negra na sociedade e, a partir dessas percepções, observou-se que sua realidade perpassa os espaços geográficos. No tópico a seguir é abordada, abordou-se, com ênfase, a importância da autoeficácia e da formação de uma identidade racial fortalecida.

3.4. Abordagens sobre autoeficácia, identidade racial: aspectos determinantes no ingresso no ensino superior

Phume e Bosch (2018) consideram que o conceito de autoeficácia surgiu com o psicólogo Albert Bandura, no ano de 1977, e esse é o fator que mais explica as escolhas, o sucesso e o fracasso do indivíduo. Assim, Phume e Bosch (2018, p. 4) adotam o conceito de autoeficácia como sendo “a convicção e a crença de alguém na capacidade de realizar uma tarefa em particular”. Segundo as autoras a autoeficácia é influenciada pela forma que a pessoa interpreta informações como:

- Realizações de desempenho ou experiências de domínio: as experiências vividas de sucesso e fracasso ao longo da trajetória do indivíduo influenciam a autoeficácia (PHUME; BOSCH, 2018, p. 6). As autoras destacam que quando é fácil de se alcançar o sucesso, ele pode gerar incapacidade de encarar falhas e, por outro lado, as experiências de fracasso contribuem para a formação da resiliência para lidar em várias situações.
- Experiência Vicária: De acordo com Phume e Bosch (2018), consiste na observação de pessoas que obtiveram sucesso nas escolhas iguais às de pessoas que são modelos para o observador. As autoras destacam a exposição precoce de jovens negras a profissões que proporcionam aprendizagem, conhecimento e interesse, como outra experiência vicária. Para elas, essa exposição é necessária para acabar com os estereótipos de mulheres que atuam nos cursos e nas carreiras da área de ciência e matemática. Além disso, abre, para as mulheres, um leque de opções de carreiras ligadas ao prestígio da profissão, salário e estabilidade financeira.
- Persuasão verbal ou social: Refere-se ao encorajamento ou retorno construtivo de pessoas importantes e/ou influentes. Considera-se também, grupos como família, amigos, mentores e conselheiros acadêmicos, ou seja, pessoas que são relevantes em determinado momento da trajetória do indivíduo. Segundo as autoras, os pais com alto senso de autoeficácia constroem esse senso também nos filhos, e as mães que acreditam na capacidade que têm de autocontrole dos filhos (ALEXANDER; BODENHORN, 2019; PHUME; BOSCH, 2018).

Apesar de os fatores emocionais e psicológicos negativos influenciarem nos baixos níveis de autoeficácia, algumas pessoas se sobressaem diante de questões desafiadoras e consideradas difíceis, assim rompe com o senso comum da existência de perfis adequados a determinadas profissões (PHUME; BOSCH, 2018).

Para Morton e Parsons (2019), a psicologia do desenvolvimento considera que a identidade do indivíduo não se dá de forma isolada, ela está, também, relacionada com as

experiências vividas por essas pessoas. Essa identidade é um mecanismo de proteção contra aspectos psicológicos negativos, como o racismo, além de estar associada à resiliência e ao desempenho na educação para estudantes negros (MORTON; PARSONS, 2019). Assim, para as autoras, a identidade racial quando vista como mecanismo de proteção contribui para a persistência e escolha de cursos de prestígio social.

As experiências das mulheres negras bem como seu ingresso e permanência em cursos predominantemente brancos são tratadas por meio de abordagens que envolvem desde a autoeficácia e a identidade racial até as implicações de fatores internos e externos. Anteriormente, foram agrupadas e apresentadas as teorias e abordagens que tratam as desigualdades enfrentadas pelos negros no ensino superior e ao mesmo tempo a resiliência e persistência desse grupo dentro das universidades.

Morton e Parsons (2019), ao retratarem a conceituação de identidade das mulheres negras em cursos superiores mais seletivos, baseiam-se na Teoria dos Sistemas Variantes Fenomenológicos de Spencer (2006), que auxilia na compreensão de como a trajetória de jovens negras impactam em suas escolhas por cursos que possibilitem uma mobilidade social ascendente. Segundo as autoras, essa Teoria estuda os comportamentos que os indivíduos desenvolvem diante de suas experiências e a forma que eles respondem aos desafios encontrados em seu ambiente. De acordo com Morton e Parsons (2019), a fenomenologia explica a percepção de um indivíduo de sua experiência, como também o poder que esse tem em moldar e determinar o seu comportamento e o seu ambiente.

No caso específico de mulheres negras em cursos de prestígio social, as autoras exploram as identidades conceituadas por essas mulheres. Essa identidade está relacionada à autoeficácia, que se dá pela crença dessas mulheres em suas competências e em seus conhecimentos teóricos e práticos, bem como o apoio social, ou o reforço de terceiros sobre essas competências. Um exemplo disso, são mulheres que encontram em suas famílias ou grupos de apoio uma identificação racial positiva, o que as leva a níveis de formação mais elevados. Esse apoio muitas vezes vem dos pais, avós, tias e tios, mas também pode vir de amigos, professores etc., mesmo diante dos desafios, como os estereótipos associados às mulheres negras, que colocam suas capacidades e competências em dúvida (PHUME; BOSCH, 2018).

Para Morton e Parsons (2019), raça e gênero são considerados uma perspectiva psicossocial e também uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Nessa última, a identidade do indivíduo se desenvolve durante toda sua trajetória de vida. Segundo as autoras, a psicologia do desenvolvimento considera que a identidade do indivíduo não se dá de forma

isolada; ela está relacionada, também, com as experiências vividas por essas pessoas. Esta perspectiva contribui para entender que a trajetória e os fatores vivenciados por jovens negras devem ser considerados como influência para a escolha e a permanência dessas jovens em cursos com maiores possibilidades de ascensão social.

Nesse contexto, Phume e Bosch (2018) destacam que os fatores internos e externos são fundamentais para se alcançarem os resultados desejados e que os fatores internos, como crenças, autoeficácia, formação superior dos pais e a curiosidade são ainda mais importantes. O que torna interessante a investigação do sucesso obtido por essas estudantes negras cotistas é que, de um modo geral, elas são das camadas populares. As autoras citam os estudantes negros sul africanos, que são de classes com baixo poder econômico, cujos pais não chegaram ao ensino superior.

No Brasil, o acesso de jovens negros e pobres ao ensino superior é ainda muito restrito, pois eles encontram como barreira para o ingresso nesse nível de ensino as condições socioeconômicas da família, como a inserção precoce no mercado de trabalho, mobilidade, recursos financeiros, qualidade das escolas que frequentavam, apoio de familiares e da comunidade. Essas condições influenciam sua trajetória dado que eles não podem dedicar-se totalmente aos estudos. Além dessas barreiras, o ensino superior, em especial, o público, não é muito receptivo aos estudantes que trabalham e têm apenas um período, normalmente o da noite para se dedicar aos estudos (GUIMARÃES, 2003; SANTOS et al., 2008; OSÓRIO, 2009; PICANÇO, 2015).

Desse modo, para Phume e Bosch (2018), as chances de mulheres negras optarem e persistirem em uma graduação de maior prestígio social são mínimas, embora haja as exceções. Ainda de acordo com as autoras, outro fator que auxilia nas escolhas são os mentores, embora, segundo elas, haja poucos negros para servirem de modelo nesses cursos (Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese conceitual

Autores	Conceitos	Definição
Burns e Garcia (2017)	Grupo ideal da sociedade	É o grupo que tem o poder de alocar recursos, que frequentemente aumenta a segregação entre os grupos ideal e minoritários.
	Racismo	Artefato natural da inferioridade biológica
Phume e Bosch (2018)	Autoeficácia	É a convicção e a crença do indivíduo na capacidade de realizar uma tarefa em particular.
	Fatores internos	São crenças, desejos e impulsos inerentes das pessoas e que levam essas pessoas a alcançarem um resultado.
	Fatores externos	São fatores ambientais e sociais que contribuem para o alcance de metas estabelecidas ou resultados desejados.
	Experiência vicária	É a observação de pessoas que servem como modelo.
	Persuasão social	Baseia-se no retorno e no encorajamento positivo de pessoas influentes
Morton e Parsons (2018)	Identidade racial	É um mecanismo de proteção contra aspectos psicológicos negativos e está associada à resiliência e desempenho.
Ong, Smith e Ko (2017)	Microagressões institucionais	Ações que marginalizam os indivíduos e refletem a inércia da instituição.
	Microagressões verbais	Expressam insultos, ofensas raciais hostis, depreciativas e negativas.
	Microagressões comuns	São observações sexistas ou racistas que se dão de forma sutil ou evidente.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4. A EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE MOBILIDADE SOCIAL E O ACESSO A CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO SOCIAL: OS CURSOS DE DIREITO, MEDICINA E MEDICINA VETERINÁRIA DA UFV

No âmbito da educação, para que se tenha ascensão social, depara-se com aspectos sociais, econômicos e culturais que impactam diretamente o acesso e permanência do indivíduo em instituições de ensino. Além disso, é necessário o reconhecimento, do indivíduo e de suas famílias, que a educação é o caminho mais favorável para se reduzirem as desigualdades vivenciadas pelas camadas populares da sociedade. Baseado no exposto, destaca-se o papel da família, em especial, dos pais, no desenvolvimento e preparação de crianças e jovens no processo de escolarização.

Tal processo se torna ainda mais difícil quando vem a favor da discriminação racial, conforme dito por Teixeira (2003) que, apesar dos avanços ocorridos ao longo dos anos, no Brasil, a população negra e suas gerações possuem poucas chances de inserção no mercado de trabalho, com melhores empregos e maiores salários, e de elevar seus níveis de instrução. Ainda segundo a autora:

Os dados particularmente referentes à educação mostravam que os negros repetiam mais as primeiras séries de ensino, evadiam mais da escola que os brancos para ingressar mais cedo no mercado de trabalho, por conseguinte, em condições mais precárias, funcionando o segundo grau de instrução como uma barreira quase “intransponível” para essa camada da população – menos de um por cento dos negros conseguia a “façanha” de entrar para a universidade (TEIXEIRA, 2003, p. 14).

Abordou-se, nos tópicos a seguir, a influência da família na escolarização dos filhos, bem como suas práticas parentais como fatores de desenvolvimento e êxito no ingresso no ensino superior. Ademais, ao se tratar ensino superior, cabe destacar o mesmo como mecanismo de ascensão social por meio dos cursos de alto prestígio.

4.1. Relações familiares: influência das práticas parentais no desenvolvimento e desempenho no processo de escolarização dos filhos

As relações familiares ao longo dos anos passaram por profundas transformações, entre elas, o enfraquecimento do patriarcado que predominava como modelo ideal, em que o homem era o centro e a família, o núcleo. Na atualidade, para Petrini e Dias (2016, p. 21), as relações familiares compreendem a ligação dos casais e, posteriormente, as relações pais e filhos. Assim, reconhecer as dinâmicas das relações que se estabelecem entre os pais e seus

filhos ajuda a compreender as perdas e ganhos decorrentes dessas mudanças, como, por exemplo, nos novos arranjos familiares e na grande redução no número de filhos.

Desta forma, a relação entre pais e filhos também são modificadas; os pais passaram a fazer mais investimentos na educação e no crescimento dos filhos, além de dedicarem-se mais a eles. Assim, as práticas parentais, sejam elas benéficas ou não, são de suma importância para o contexto no qual a criança está incluída, em especial, no contexto escolar. No que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento, cabe ressaltar o papel da família como agente socializador e mediador entre a criança e a sociedade, na qual o indivíduo se desenvolve e estabelece suas primeiras relações. De acordo com Santos, Martinelli e Monteiro (2012), o contexto familiar e as relações com o desenvolvimento infantil se correlacionam com o fato de que a família é responsável pelos cuidados básicos com a criança, sejam eles físicos, socioafetivos ou econômicos.

Antes de mencionar as relações familiares e suas práticas educativas, cabe resgatar conceitos de família. Para Macedo e Kublikowski (2016), a família é uma forma de organização social que tem a responsabilidade do cuidado e da proteção das gerações futuras. Ela é referência para estudos históricos, antropológicos, psicológicos e sociais, como cenário para pesquisas sobre crenças, princípios e modo de vida de um povo, além da importância na criação e formação das novas gerações. Por outro lado, o estudo da família na área da psicologia é recente, nesses estudos ela é o objeto em questão. Assim:

Enquanto instância de articulação entre o individual e o social, o público e o privado e modelo de vida de relação, a família hoje se coloca como aquela organização que ao mesmo tempo em que sofre, espelha o impacto dessas transformações e constitui o lócus de redimensionamento individual nas suas interações com o contexto mais amplo (MACEDO; KUBLIKOWSKI, 2016, p. 33).

Na visão de Biroli (2014, p. 7), ela pode ser definida como um “conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história. É uma construção social, que vivenciamos”. Por sua vez, Reis (2013, p. 179) a considera como um lugar de trocas mútuas entre gerações diferentes, em que o indivíduo obtém saberes, crenças, experiências e valores. É por meio dessas trocas mútuas que, segundo Engelmann e Petrini (2016), as famílias constituem espaços favoráveis para o desenvolvimento humano, e é o local no qual o indivíduo está inserido em sua totalidade, participando e observando as diferentes manifestações da vivência dramática do homem.

Em sua dinâmica relacional, estabelece conexões com diferentes instâncias sociais, cujas trocas incidem significativamente na construção da identidade individual e coletiva, inscrevendo-se na ótica do não pronto e acabado, às surpresas dos diferentes encontros que se lhe acontecem no cotidiano (ENGELMANN; PETRINI, 2016, p. 65).

Ao mencionar a família como ambiente privilegiado ao desenvolvimento humano, cabe ressaltar que, na visão da bioecologia do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, desenvolvimento “(...) é uma função comum da pessoa e do ambiente, surge a questão sobre que formas essas influências em conjunto podem tomar” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 103). Dessa forma, o ambiente exerce diferentes influências sobre o indivíduo, o que vai depender de aspectos biológicos e psicológicos de cada um e do contexto no qual está inserido.

Ainda no âmbito familiar, o papel que se destaca na vida escolar dos filhos, segundo Boing e Crepaldi (2016), é o das mães. São elas que buscam as melhores escolas, exercem uma vigilância moral sobre os filhos, orientam quanto às más influências e demonstram o valor da escolarização, por exemplo. Dayrell (2012, p. 312) também destaca o papel central da mãe na socialização familiar, principalmente o de obrigar o filho a frequentar a escola, ainda que isso não contribua para a construção de sentidos para os filhos com relação a ir à escola.

Pesquisa realizada por Macedo e Kublikowski (2016), que tinha como objetivo analisar as principais características das famílias brasileiras, urbanas e das camadas médias da população, mostrou que, em relação às regras para a educação dos filhos, em 64,8% das famílias o casal discute as regras e as constroem juntos, em 14,1% a educação familiar é de responsabilidade da mulher e em 5,1% ela é dada pelos homens.

Outro destaque foi que 5,4% afirmam educar os filhos por antimitelo em relação à educação recebida, já 10,7% com base em leitura e informações profissionais. Outra característica marcante quando diz respeito à educação é que em 63,3% das famílias a educação dos filhos fica a cargo das mães e apenas 14% dos pais. Verifica-se, nessa pesquisa, que mesmo com mudanças provocadas nas famílias o papel da mulher no cuidado permanece.

Além dessa responsabilidade direcionada às mulheres, é comum atribuir à família o papel socializador e responsável pela qualidade de vida de seus membros. Porém, o conceito de família vem sendo modificado ao longo do tempo em decorrência das mudanças na sociedade como, por exemplo, redução no número de filhos, casamentos homoafetivos, aumento de divórcios, maior inserção da mulher no mercado de trabalho, famílias monoparentais, composta por um dos pais, na maioria das vezes, pelas mães.

De acordo com Abdo e Amaral (2019), esses diferentes arranjos familiares que surgiram ao longo das últimas décadas modificou a estrutura familiar tradicional, formada pelos pais e filhos. Daí surge a necessidade, segundo as autoras, de ampliar a definição de família a fim de incluir uma estrutura mais completa e conforme a realidade atual. Para Boing e Crepaldi (2016), a estrutura dos arranjos familiares está estreitamente ligada ao convívio dos pais com

os filhos. Diante disto, torna-se importante analisar a sua composição e o papel de seus membros, considerando o número de filhos em cada família, como também a interação entre os outros membros, da mesma idade ou mais velhas. Diante desse cenário, surge a preocupação relacionada ao desenvolvimento e bem-estar da criança.

Assim, para Abdo e Amaral (2019), todas essas mudanças e os novos arranjos familiares acarretam consequências no desempenho escolar da criança. As autoras destacam os pontos mais relevantes, como a renda familiar por pessoa e o nível de escolaridade das mães. Outros pontos, ainda segundo as autoras, que também podem influenciar no bom desempenho educacional são em relação ao gênero e raça, condições socioeconômicas e de saneamento básico, ou seja, ser mulher, branca, possuir carro, moto, computador, banheiro, água canalizada e esgoto.

Desse modo, os tipos de família e as condições dessas influenciam o desempenho escolar, favorável ou não, dos filhos. Matos et al. (2017) complementam afirmando que a família possui a responsabilidade no sucesso escolar dos filhos, seja por meio da cultura, objetos, bens materiais ou outros recursos, sejam eles financeiros ou socioafetivos. Nos aspectos socioafetivos no âmbito das práticas educativas, essas podem ser tanto positivas quanto negativas.

De acordo com Nascimento e Fernandes (2017) e Carvalho et al. (2019), as práticas educativas parentais dizem respeito às estratégias adotadas pelos pais ou responsáveis pelas crianças para se atingirem determinados objetivos em domínios distintos e sob determinadas circunstâncias e contextos, sejam eles acadêmico, social ou afetivo. Além dessas práticas, destacam-se também os recursos utilizados pelas famílias e disponíveis dentro ou fora de casa.

Segundo Matos et al. (2017), os principais recursos ou práticas educativas das famílias são: capital cultural objetivado - sugere uma disposição cultural familiar de propiciar o uso dos bens materiais culturais disponíveis em casa ou o acesso aos disponíveis em outros ambientes; o capital informacional – refere-se ao conhecimento da família acerca do funcionamento e organização da escola, o que resulta em vantagens no sucesso escolar dos filhos. Em relação às práticas de escrita, os autores indicam que poderá ocorrer de duas formas; direta, que é a preparação do filho para atender às exigências da escola, e indireta, em famílias que costumam utilizar listas no planejamento das atividades domésticas, escrever receitas, enviar e-mails, entre outras formas indiretas de escrita causando impacto na aprendizagem, seja na forma de planejamento ou até mesmo na ordenação dos pensamentos.

Assim como na prática de escrita, a prática de leitura também prepara a criança para lidar com as exigências escolares. Além de auxiliar na aprendizagem de todas as outras

matérias, esta prática é observada nas famílias que têm o hábito de ler para as crianças ou que possuem leitores de jornais, revistas, livros e outros. Ainda nesse contexto, a ajuda dos pais no dever de casa é uma influência positiva no progresso escolar dos filhos. Porém, não é consensual entre pesquisadores essa relação, o que justifica novas investigações (SAPIENZA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2009).

A ordem racional doméstica prevalece tanto na vida econômica (orçamentos, despesas, poupança, metas etc.), quanto na moral doméstica da família (exigência de cumprir as atividades escolares, controle do tempo para uso de tecnologia, horário de dormir, sair e voltar para casa etc). Esta ordem auxilia no desenvolvimento cognitivo de duas maneiras: a) prepara a criança para o cumprimento das regras do jogo escolar, desenvolvendo sua capacidade de se organizar para o cumprimento de tarefas, de usar bem o tempo, de se esquivar das distrações; b) reflete-se numa ordem cognitiva que se expressa sob formas mais racionais de organização do pensamento e da linguagem, como na produção de textos escolares que requerem a ordenação e o encadeamento lógico dos argumentos (MATOS et al., 2017, p. 6).

Outra implicação fundamental no processo de aprendizagem e sucesso escolar dos filhos é o do exercício da autoridade dos pais, que consiste na forma que esses exercem o controle sobre os filhos. Nesse sentido há os dois lados da balança: por um lado, os pais que controlam de forma rígida e, muitas vezes, até bruta não estimulando a criança a refletir e se responsabilizar pelos seus atos. Por outro lado, têm as famílias que apostam mais no estímulo para que a criança compreenda as consequências de seus comportamentos e o descumprimento de normas, o que, segundo Carvalho et al. (2019), favorece na internalização, no autocontrole e na autodisciplina corporal e cognitiva. A autodisciplina corporal baseia-se em usar a disciplina no controle de impulsos, na hora de falar ou não, entre outros. Por sua vez, a cognitiva resume-se na capacidade de planejar e organizar as diversas atividades escolares, atitudes autodidatas e iniciativas próprias.

Em relação às interações entre pais e filhos, o que se destaca, segundo Matos et al. (2017), é a mediação na transmissão dos capitais familiares. Nessas famílias, os pais dedicam mais tempo às crianças, conversam mais com os filhos e os ensinam a expressar pensamentos e necessidades. Já em grande parte das famílias de classes populares, é menos comum o cuidado privado dos pais com as formas de expressão ou de desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, o que traz consequências para a assertividade dessas na escola.

Ademais, Gomide (2006, citado por NASCIMENTO; FERNANDES, 2017) considera essa interação como uma “monitoria positiva” e um “comportamento moral”. A primeira consiste na prática afetiva como parte da estruturação familiar, já o segundo é sobre o

desenvolvimento de um ambiente familiar propício para o crescimento e transferência de princípios, crenças e virtudes.

Além dessas práticas, cabe ressaltar que existem também as práticas parentais negativas, entre elas estão a negligência, a monitoria negativa ou supervisão estressante, a disciplina relaxada, a punição inconsciente e o abuso físico ou punição corporal. Ainda citando Gomide (2006), Nascimento e Fernandes (2017) dizem que a *negligência* é a falta de atenção dos pais às necessidades dos filhos, seja no auxílio de uma tarefa ou apoio emocional. A *monitoria negativa* está relacionada aos pais muito controladores que exercem excessos de vigilância, ocasionando sofrimento aos filhos; a *disciplina relaxada* se caracteriza pela não execução ou afrouxamento das regras estabelecidas pelos pais, como, exemplo, o não cumprimento do castigo imposto ao filho; a *punição inconsistente* é aquela baseada na ação dos pais conforme o senso de humor do dia, eles exercem cobranças e punições de acordo com o temperamento apresentado no cotidiano; e o abuso físico que é considerado a pior prática parental, pois envolve, sobretudo, a violência.

Mesmo com o papel fundamental que as famílias desempenham na vida de crianças e jovens, vale mencionar que nem todos, principalmente os jovens, contam com o apoio de suas famílias para sua formação escolar. Para Reis (2013, p. 181), muitas vezes o desejo por uma escolarização vem do esforço dos próprios jovens que almejam alcançar suas metas. Para isso, enfrentam muitos desafios e dificuldades, mas com motivação e afinho, passam por sacrifícios na certeza de que dessa forma garantirão o sucesso.

4.2. Cursos de alto prestígio social com condicionantes de ascensão social: breves apontamentos

Segundo Bertolin et al. (2019), no que se refere às assimetrias qualitativas relacionadas às trajetórias no ensino, estudos recentes mostram que determinados cursos são tidos mais seletivos que outros devido às condições socioeconômicas. Assim, o prestígio está associado ao retorno salarial, mobilidade social, crescimento na carreira e empregabilidade. Esse ponto de vista pode variar de acordo com o país. Em sua pesquisa sobre o sistema escolar da Escócia, Ianelli, Gamoran e Paterson (2018) indicam que estudantes das altas classes sociais tendem a escolher instituições de maior prestígio; por outro lado, alunos de classes mais baixa, na maioria dos casos, escolhem cursos de maior retorno econômico.

No entanto, o retorno econômico não é o único fator na escolha do curso. Letterman, Clifford e Brown (2018), em seus estudos, citam a teoria da compensação econômica, cuja abordagem considera que a escolha da graduação pelo estudante não se dá apenas pelas

vantagens salariais, mas também por carreiras que dão oportunidade de emprego relacionado ao curso. Para as autoras, usando essa teoria, as estudantes negras tendem a renunciar a um curso associado a salários altos em detrimento dos que darão oportunidade de emprego e comodidades não remuneradas, porém valorizadas, como, por exemplo, horários flexíveis, ajudar pessoas etc.

Ainda de acordo com as autoras, as mulheres em geral são mais propensas que os homens a escolher o não-salário. Nesse sentido, as autoras afirmam que as mulheres negras optam por outros benefícios, como consequência da pobreza das famílias negras e por serem muitas vezes a única provedora da família, fazendo com que as diferenças de renda por raça persistam (LETTERMAN; CLIFFORD; BROWN, 2018). Teixeira (2003) ressalta que o sucesso do negro está muitas vezes ligado às carreiras, como de jogadores de futebol e cantores. De acordo com Carvalho (2006, p. 37):

O quadro de desigualdade racial no ensino superior é ainda mais dramático se analisarmos a pequena parcela de negros incluída está concentrada nos cursos ditos de baixo prestígio, ou de baixa demanda; em resumo, em geral concentram-se os negros nas licenciaturas, nas Letras, Humanidades e nas Artes. Já as carreiras que conduzem a renda mais alta, maior prestígio social e influência, são reservadas quase que exclusivamente para brancos. Isso não é novidade, mas é crônico no Brasil. Apesar de somarem 45% da população brasileira, os negros muito raramente são médicos, juizes, dentistas, diplomatas, jornalistas, administradores.

No Brasil, mesmo com as diferenças de cada região, os cursos menos seletivos e com menores retornos econômicos estão ligados à educação e às licenciaturas, já os de maiores médias salariais são os das áreas de medicina, engenharia, direito e computação. O que é fator comum no país é o perfil dos estudantes que ingressam nesses cursos. Pesquisas da área demonstram que nas universidades brasileiras, os estudantes das camadas populares, mulheres, autodeclarados negros ou indígenas e com pais com menor escolaridade ingressam, em sua maioria, nos cursos de menor retorno salarial. O contrário também acontece, os cursos de retornos salariais mais elevados têm maior tendência de concentrar os estudantes de classe média e alta, brancos ou de origem asiática, homens e com pais com maior grau de instrução (NERI, 2013; REIS, 2014; RISTOFF, 2014; GALVÃO, 2015; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; BELTRÃO et al., 2016; MEDEIROS; GALVÃO, 2016).

Ainda nesse contexto, o estudo realizado por Oliveira e colaboradoras na Universidade de Brasília (UnB), em 2019, intitulado “Acesso ao ensino superior: cotas e desigualdades persistentes na Universidade de Brasília” reforça que as condições socioeconômicas estão relacionadas ao ensino mostrando que os estudantes que ingressam predominantemente em cursos de menor prestígio possuem renda baixa e estudaram em escolas públicas. Por outro

lado, os jovens com perfil socioeconômico mais favorável, oriundos de escolas particulares, em especial, o ensino médio, com pais que possuem ensino superior completo entraram nos cursos de alto prestígio.

Verifica-se no Quadro 2, como as autoras categorizaram a relação entre o perfil socioeconômico e o ingresso em cursos de predominância baixa, média e alta.

Quadro 2 – Perfil dos estudantes: condições socioeconômicas e predominância dos cursos

Condições socioeconômicas	Predominância	Perfil dos estudantes
Baixa e média	Baixa	Sexo feminino, negras e pardas, que ingressaram por meio do sistema de cotas raciais; a maior parte fez ensino médio em escola pública, com pais que possuem até ensino fundamental completo; não fizeram cursinho e fazem parte das classes de renda mais baixas.
Baixa e alta	Baixa	Sexo feminino, negras ou pardas, que ingressaram por meio do sistema universal; o tipo de ensino médio é representado por escola pública e possuem pais com ensino fundamental completo; não fizeram cursinho e assim como no perfil anterior, pertencem às classes de renda mais baixas.
Média e baixa	Média	Sexo feminino, negras ou pardas, que entraram na Universidade por meio do sistema de cotas raciais e cursaram o ensino médio em escolas públicas; os pais possuem nível médio completo e não fizeram curso preparatório; fazem parte da classe C ou renda menor que 3 salários mínimos.
Média e alta	Média	Negras e pardas que ingressaram por meio do sistema universal; pais com nível médio de escolaridade; não realizaram curso preparatório e fazem parte da Classe C ou renda mensal familiar entre 3 e 10 salários mínimos.
Alta e baixa	Alta	Amarelos e brancos do sexo masculino que entraram por meio do sistema universal; fizeram o ensino médio em escolas particulares e não realizaram curso preparatório; possuem pais com nível superior completo e pertencem à Classe B.
Alta média	Alta	Branco do sistema universal que estudaram em escola particular e não realizaram cursinho; pais com alto grau de instrução e renda média familiar entre 3 e 10 salários mínimos ou classe C.

Fonte: Oliveira, Vasconcelos e Costa (2019). Adaptado pela autora (2021).

Conforme mencionado anteriormente, a classificação do curso como sendo de alto prestígio não alterou muito no Brasil, nem mesmo no decorrer dos anos. Aqui cabe demonstrar a classificação realizada por Knop (2020, p. 25-26) em sua tese, baseada nos estudos de Neri de 2005. Uma vez que estamos associando cursos de alto prestígio a alguns aspectos, entre eles o retorno salarial, no Quadro 3, elencamos os cursos agrupados por alto, médio e baixo retorno salarial.

Quadro 3 – Cursos de acordo com o retorno salarial

Retorno salarial	Cursos
Alto	Agronomia, Arquitetura e urbanismo, Economia, Design, Direito, Engenharias, Medicina, Medicina veterinária e Odontologia.
Médio	Administração, Computação, Ciências Contábeis, Ciências sociais, Comunicação Social, Enfermagem, Farmácia, Física, Matemática, Psicologia, Química, Relações internacionais, Secretariado Executivo, Turismo e Zootecnia
Baixo	Biologia, Biomedicina, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras, Nutrição, Pedagogia e Serviço social.

Fonte: Knop (2020). Adaptado pela autora (2021).

No âmbito da educação como mecanismo de mobilidade ou ascensão social, cabe destacar o que foi constatado por Moema De Poli Teixeira em seu livro “Negros na universidade”:

Pode-se constatar, de uma maneira geral, que o perfil mais comum tanto do aluno como do professor negro ou mestiço que ingressam na universidade, é o de um indivíduo de origem social mais baixa, que frequentou escolas de primeiro e segundo graus de ensino deficiente e que, por alguma razão, consegue ascender ao ensino superior, considerado de bom nível, por exemplo, em uma faculdade federal. A maior parte deles faz escolhas que recaem sobre cursos da área de humanas, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular, muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como “realistas” diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de “aspiração”, condizente com “limitações” impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação (TEIXEIRA, 2003, p. 186).

Assim, para a autora, realizar estudos que contam as trajetórias desses estudantes até o ingresso na universidade pode ajudar a compreender como e quando essa formação passa a estar presente em seus projetos de vida, com o intuito de uma provável ascensão social, tendo sucesso na área em que a grande maioria não tem êxito. Teixeira (2003, p. 187) enfatiza que

“apesar de todos os possíveis obstáculos e dificuldades – e o peso da negritude determinando, de alguma forma, suas escolhas – a ascensão social do negro acontece. E é fato indiscutível”.

Os cursos de alto prestígio, no Brasil, são os de medicina e direito, em primeiro lugar e, em seguida, outros como a medicina veterinária, que dão *status* social e alto retorno salarial. Os três são cursos muito antigos no País o que os torna ainda mais consolidados e de renome.

4.2.1. O curso de graduação em Direito

As escolas de Direito surgiram no Brasil com o objetivo de se criar um novo estatuto para o país, pois o antigo estava desvinculado do estatuto colonial. Cabia aos juristas criarem novas leis e uma nova imagem que mostrasse uma nação imperial realmente independente em que a ideia central de fato era formar uma classe elitista independente e sem vínculo com a cultura europeia. Pretendiam-se trocar a hegemonia francesa ou portuguesa pela fundação de instituições de ensino de porte, como as faculdades de direito que seriam responsáveis pela concepção de um pensamento peculiar e dariam ao país uma Constituição atual (SCHWARCZ, 1993).

De acordo com Rodrigues (1987), em 31 de agosto de 1826, foi aprovado o primeiro projeto para a criação de estabelecimentos para o ensino de direito no Brasil, que virou lei em 11 de agosto de 1827. Assim, em 1828, iniciaram-se os primeiros cursos de direito em Olinda (transferido para o Recife em 1854) e em São Paulo.

(...) e de forma ascendente a profissão e a figura do bacharel tornavam-se estimadas no Brasil. O prestígio advinha, no entanto, menos do curso em si, ou da profissão *stricto sensu*, e mais da carga simbólica e das possibilidades política que se apresentavam ao profissional de direito. Com efeito, das fileiras dessas duas faculdades saíram grandes políticos – entre ministros, senadores, governadores e deputados –, pensadores que ditaram os destinos do país. Sinônimo de prestígio social, marca de poder político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar elites próprias de pensamento e direção política (SCHWARCZ, 1993, p. 186).

Retomando Rodrigues (1987), que vai nessa mesma direção, as faculdades de direito eram compostas pela elite economicamente favorecidas que consideravam esse curso a melhor formação intelectual para seus jovens. Eles se encaminhavam para determinadas profissões de acordo com a classe. Normalmente a classe média direcionava seus filhos para as escolas militares, e os filhos das classes altas ingressavam nas academias de direito. O que pretendiam estava além de uma formação técnica ou da ocupação de cargos públicos, mas, sim, ostentar o diploma de bacharel que abriria portas para se obter *status* e poder político (RODRIGUES 1987; ADORNO, 1988).

O curso de direito foi criado na Universidade Federal de Viçosa com a aprovação da Ata de Reunião n. 248 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 10 de outubro de 1991, iniciando suas aulas o ano seguinte. De acordo com Carvalho (2019)

Percebe-se pelos registros da ata que as discussões sobre a criação do curso de Arquitetura e Urbanismo e Direito foram bastante acaloradas, com fortes posicionamentos contrários, alegando problemas estruturais, acomodação dos novos professores e servidores, desatualização da biblioteca etc. Na verdade, o que se nota é a tradição ufeviana de se afirmar como referência de qualidade de ciências agrárias, desde sempre, em detrimento das ciências humanas em geral (CARVALHO, 2019, p. 57).

Diante disso, consta em seu no Projeto Pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2021a) que, no ato de sua criação, buscou-se, primeiramente, adequá-lo aos moldes dos cursos da UFV, uma instituição de longa tradição agrária. Por isso, ele surgiu intencionalmente para a formação de profissionais que possuíssem, além de uma formação sólida nos vários ramos da ciência jurídica, principalmente, um vasto conhecimento na área do direito agrário. Conforme consta no Projeto Pedagógico (UFV, 2021a), em sua primeira matriz havia três disciplinas voltadas para o ensino do direito agrário. Embora essa formação inicial tenha proporcionado ao curso o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 2.280, de 22 de dezembro de 1997, existia um descontentamento em relação à essa formulação primária:

Todavia, a concepção original mostrou-se inadequada aos anseios dos docentes, dos discentes e da própria Universidade Federal de Viçosa, em virtude da densa teia de complexidade das relações sociais que surgiu nas décadas que se seguiram à criação do curso. Assim, o perfil do curso foi se modificando paulatinamente ao longo de seus dezessete anos de existência, por meio de diversas reformas em suas reiteradas, que tinham por missão permitir que o egresso respondesse adequadamente às solicitações e demandas que lhe eram apresentadas pela dinâmica do convívio social e das exigências profissionais (UFV, 2021a).

Durante todo esse tempo, o curso de direito da UFV, apesar de novo, foi conceituado com nota máxima, cinco, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e obteve uma avaliação positiva pelo Guia do Estudante da Editora Abril, estando, a cada ano, entre a posição “quatro ou cinco estrelas”. Ademais, em 2011 e 2012 o índice de aprovação de seus egressos no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil Unificado (OAB) ficou na primeira posição e, no decorrer dos anos, ainda se encontra no ranking entre os melhores do país.

4.2.2. O curso de graduação em Medicina

No Brasil colonial, a atividade médica era exercida de maneira precária e pouco profissional. Segundo Schwarcz (1993), a prática era realizada por curandeiros que trabalhavam com ervas, pessoas com conhecimentos da cultura indígena e africana ou pelos práticos que atuavam juntamente e eram fiscalizados pelos cirurgiões-mores. Em 1772, a figura desses cirurgiões foi substituída pela junta dos proto-médicos, muito diferente do que a medicina passou a representar. Segundo a autora, naquela época os

“Práticos” e “proto-médicos” não passavam, por sua vez, de simples iniciantes, geralmente mestiços, analfabetos e cuja atuação levava a qualquer posição de prestígio social. Constituíam pequena minoria no meio da multidão de curandeiros, parteiras, boticários, dentistas e sangradores que abundavam em vista da carência absoluta de médicos e cirurgiões (SCHWARCZ, 1993, p. 252).

Segundo Schwarcz (1993), diante dessa carência de profissionais médicos, D. João VI, por meio da carta régia datada em 18 de fevereiro de 1808, criou a primeira escola cirúrgica na Bahia e, em 02 de abril daquele mesmo ano, a do Rio de Janeiro. Posteriormente, as duas escolas foram reorganizadas e passaram a ser academias, surgindo então os cursos médicos mais institucionalizados. Em 1829, inspirada nas Academias Francesas, foi fundada a Sociedade de Medicina e, a partir dessa criação, deu-se a consolidação da medicina. As atividades a ela relacionadas deixaram de ser exercidas por curandeiros, barbeiros e outros. Os cursos e, conseqüentemente, a profissão passaram a ser valorizados.

Ainda, segundo a autora, essa valorização também alterou o perfil socioeconômico dos estudantes do referido curso, que passou a ser frequentado por jovens pertencentes às classes mais privilegiadas, especialmente, as do Rio de Janeiro. Ainda assim, havia reclamações e queixas, ora sobre os professores, ora sobre o material didático. A mudança desse cenário ocorreu por volta das décadas de 1960 e 1970. Nessa época, houve uma multiplicação do número de cursos de graduação e da quantidade de vagas nos mesmos, bem como alterações nas produções acadêmicas (SCHWARCZ, 1993; AMARAL, 2016). No decorrer dos anos, foram sendo criadas outras faculdades e cursos de medicina.

Na UFV, de acordo com o Projeto Pedagógico de 2017 (UFV, 2021b), o curso de medicina foi implantado após iniciativas do Departamento de Nutrição e Saúde (DNS) e da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) que, por meio de uma comissão composta por professores de cada departamento do Centro de Ciência Biológicas e da Saúde (CCB), estudaram a viabilidade de crescimento do curso. Após os trabalhos de análise dos ambientes internos e externos à UFV, a Comissão encaminhou a proposta de criação dos cursos de graduação em Enfermagem e

Medicina, também como uma maneira de aproveitar o momento de expansão das universidades. Dessa forma, a criação dos cursos se deu pela aprovação da Ata n. 441, de 06/09/2007, do CEPE-UFV e autorizada pela Portaria do MEC n. 037/2010, de 13/01/2010. A primeira turma foi em 2010, sendo a primeira formatura no final de 2015.

4.2.3. O curso de graduação em Medicina Veterinária

Atividades similares à medicina veterinária são exercidas desde a antiguidade. Foram encontrados registros dessas datados por volta do século XVIII AC; porém, o termo Veterinário (Veterinarian) foi utilizado a partir do século XIX. Segundo Oliveira (2018), a primeira faculdade foi criada na França, em fevereiro de 1762, pelo advogado e apreciador de cavalos, Claude Bourgelat. O Brasil começou a se interessar pela medicina veterinária depois que o Imperador D. Pedro II viajou para a França e conheceu a École Vétérinaire D'Alfort em 1875. No entanto, mesmo com todo o entusiasmo do Imperador, em 1910, durante o regime republicano, foi assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, o Decreto 8.319 de 20 de outubro desse mesmo ano, que versava sobre o ensino obrigatório da medicina veterinária no país. (REVISTA VETERINÁRIA, 2021; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Oliveira (2018), foram criadas no Rio de Janeiro a Escola de Veterinária do Exército, em 17 de junho de 1914, e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Rio de Janeiro, que se tornou a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Os precursores foram professores médicos veterinários militares franceses indicados pelo Instituto *Pasteur* de Paris. Os alunos que sobressaíam no curso eram encaminhados para o Instituto Osvaldo Cruz para cursar a pós-graduação. Muitos desses se tornaram posteriormente cientistas; e, assim, as escolas e os cursos de veterinária foram se espalhando, gradualmente, pelo Brasil. Depois do Rio de Janeiro, foi a vez de Olinda receber a terceira escola de veterinária do país, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária, inaugurada em 03 de novembro de 1912, posteriormente

A quarta escola de Medicina Veterinária a ser criada no Brasil (primeira escola de Medicina Veterinária do estado de Minas Gerais) foi a Escola Superior de Agronomia e Veterinária (ESAV), em Viçosa, inaugurada em agosto de 1926. Seu curso de Medicina Veterinária foi desmembrado e transferido para Belo Horizonte em 1942, dando origem à Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A ESAV foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e em 1969 foi transformada na atual Universidade Federal de Viçosa (UFV) (OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Embora a medicina veterinária seja uma profissão antiga e consolidada e a UFV tenha sido a quarta instituição a oferecer esse curso no Brasil, a graduação no referido curso nessa instituição, somente obteve seu reconhecimento em 1981, por meio do parecer n. 862/81, pela Portaria n. 713, de 23 de dezembro de 1981, conforme consta em seu Projeto Pedagógico.

Desde sua criação, esses três cursos da UFV vêm se aprimorando e mantendo um alto padrão de qualidade. São cursos consolidados e de grande reconhecimento. Esses fatores explicam o status alcançado, também, na instituição.

4.3. Procedimentos metodológicos

4.3.1. A pesquisa quali-quantitativa

A constatação da exclusão educacional por ordem de classe, raça e gênero, bem como a promulgação de instrumentos legislativos e a execução de políticas públicas que reconhecem e buscam reparar essa situação foram o nosso objeto de estudo.

A principal motivação para se adotar uma metodologia com um enfoque qualitativo e quantitativo deu-se, principalmente, pelo fato de que essas abordagens, em conjunto, buscam utilizar diferentes maneiras para se analisar o objeto de estudo, por meio da triangulação dos dados obtidos pelos modelos quantitativos e qualitativos, o que permite a redução de diferenças que possam surgir nos resultados e auxiliar na coleta, análise e interpretação dos dados desta pesquisa. A utilização da abordagem mista pode ser adotada de maneira alternada ou simultânea com o propósito de responder à questão de pesquisa. Assim, a abordagem quali-quantitativa utilizada em um estudo tem como vantagem minimizar a subjetividade e também aproximar o pesquisador do objeto de estudo, o que torna os dados mais confiáveis (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014; FLICK, 2009; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Embora a opção tenha sido por uma abordagem de cunho quali-quanti, esta pesquisa não buscou, prioritariamente, medir variáveis para obter conclusões nem fazer análise estatística. Desta forma, prevaleceu a pesquisa qualitativa que “procura obter informação de indivíduos, comunidades, contextos, variáveis ou situações em profundidade, nas próprias ‘palavras’, ‘definições’ ou ‘termos’ dos indivíduos em seu contexto” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 375).

Segundo Bogdan e Taylor (1980), utilizando-se dos métodos qualitativos pode-se aprender coisas sobre as pessoas de uma forma única, pois está sendo reportada a partir de uma perspectiva. Desta forma, o conceito verdade nesse formato de pesquisa seria um tanto

‘evasivo’, uma vez que os indivíduos podem descrever uma mesma experiência de diferentes maneiras e, nem por isso, deixando de relatar a verdade de acordo com o seu ponto de vista. Lembrando que os pontos de vista ou perspectivas mudam ao longo do tempo.

4.3.2. Caracterização do local da pesquisa

Ainda que o trabalho tenha englobado três cursos de alto prestígio social (Direito, Medicina Veterinária e Medicina), achou-se importante descrever brevemente a Instituição em que as participantes estudam. A Universidade Federal de Viçosa (UFV) localiza-se no município de Viçosa, na Zona da Mata de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil, com população estimada de 78.286 habitantes. A UFV originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav), criada pelo então Presidente do Brasil, Arthur da Silva Bernardes, por meio do Decreto n. 6.053, de 30 de março de 1922.

Por tradição, a área de Ciências Agrárias é muito desenvolvida na UFV, sendo conhecida e respeitada no Brasil e no exterior. Coerente com o conceito da moderna universidade, a Instituição expandiu-se para outras áreas do conhecimento, tais como Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas, Letras e Artes.

A UFV oferece 66 cursos de graduação em seus três *campi*: Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. Além dos cursos de graduação, ela também conta com 48 programas de pós-graduação, dentre os quais 28 oferecem treinamento em níveis de mestrado e doutorado e 20 apenas de mestrado. Dentre estes, 7 são de mestrado profissional.

4.3.2.1. As participantes

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se o diálogo entre os dados do Registro Escolar dessa instituição e a escuta dos sujeitos desta pesquisa, mulheres negras, cotistas dos cursos considerados como de alto prestígio.

A pesquisa foi realizada com 12 estudantes negras cotistas, matriculadas nos cursos de Direito, Medicina Veterinária e Medicina, da Universidade Federal de Viçosa, que se autodeclararam pretas ou pardas, no período de 2013 a 2020. Nesta pesquisa, as estudantes negras cotistas foram contatadas por intermédio da Pró-Reitoria de Ensino. No primeiro contato, foi enviado e-mail explicando o objetivo da pesquisa e a sua relevância e o *link* de acesso ao questionário.

Devido à pandemia, o contato com as possíveis participantes da pesquisa foi difícil. Necessitou-se adotar estratégias para que fosse alcançado o maior número possível de estudantes negras matriculadas nesses cursos, dado que são poucas, principalmente na medicina. As estratégias adotadas foram a divulgação da realização desta pesquisa na página do facebook e por meio de contatos com as coordenações e secretarias dos referidos cursos para auxiliarem na divulgação deste trabalho. As participantes optaram apenas por responder o questionário, nenhuma aceitou participar de uma entrevista online.

4.3.2.2. Instrumentos de coleta de dados

A fim de se obter um estudo preciso e coerente ao tema da pesquisa, fez-se também um percurso investigativo, por meio de revisão bibliográfica, levantamento de publicações a respeito da legislação referente às políticas públicas relacionadas às cotas, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. O levantamento bibliográfico possibilitou, a princípio, a ponderação do tema abordado sob vários enfoques, inclusive literatura internacional, possibilitando, assim, considerações inovadoras a esta pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Na efetivação da pesquisa bibliográfica, foi descrita a realidade múltipla do objeto de estudo com base em teorias e abordagens fundamentadas.

Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico que consistiu na seleção de livros, artigos científicos, periódicos da base de dados da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e outros textos que tratam do tema do presente estudo, utilizando os seguintes descritores: cursos de alto prestígio, desigualdade racial e de gênero, ensino superior, interseccionalidade, entre outras temáticas que remetem a estudos sobre mulheres negras, identidade racial, autoeficácia e ascensão social. Segundo Gil (2006), a principal vantagem desta técnica científica é que ela permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Por meio da pesquisa bibliográfica, é possível a formação de uma base de dados para leitura, melhor apreensão e compreensão do tema, pautando-se na seleção dos melhores resultados com base em critérios relacionados à qualidade acadêmica, apresentada pela produção, pela repercussão causada pelo texto, em termos de citações, e, ainda, pelo alinhamento dele ao proposto no estudo.

O instrumento utilizado para se chegar aos objetivos desta pesquisa foi o questionário com questões fechadas e abertas. A parte quantitativa se deu por meio da análise dos dados obtidos na Pró-Reitoria de Ensino, questionário, além da escala likert, com afirmativas que

buscaram mensurar como as participantes enxergam sua identidade racial e sua autoeficácia, tornando a pesquisa de cunho quali-quantitativa. As narrativas das participantes foram trazidas por meio das respostas abertas.

4.3.2.3. A pesquisa de campo

Na coleta e estruturação dos dados, buscou-se contemplar a máxima abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de investigação (TRIVIÑOS, 1987). Para isso, elaborou-se um questionário *online* (APÊNDICE A). O questionário, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), é o instrumento mais popularizado para a coleta de dados, formado por questões relacionadas a uma ou mais variáveis que se pretende medir.

Para este estudo, o questionário foi construído utilizando o aplicativo *Google Docs*, composto por questões objetivas, cujo objetivo é a caracterização socioeconômica das participantes, descrição dos sujeitos da pesquisa, elementos das vivências e práticas educativas de suas famílias, além de algumas questões no formato de escala. A escala “consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações ou juízos, perante os quais se pede a reação dos indivíduos” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 306). O uso desse instrumento teve o propósito de medir a reação das estudantes em relação à identidade racial e à autoeficácia.

Conforme afirmado por Sampieri, Collado e Lucio (2013), o questionário é um instrumento amplamente utilizado para medir variáveis e tem a flexibilidade de ser formulado de maneiras diversificadas, o que permite as adaptações necessárias ao objeto de estudo bem como aos dados coletados.

Este trabalho obteve dados por escrito, não havendo processos interativos por meio da relação direta da pesquisadora com as participantes, necessitando, assim, uma maior seleção de temas e outros estudos relacionados à pesquisa, com o propósito de compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva das estudantes. Com o aprofundamento do estudo, buscou-se assimilar a concepção dos sujeitos da pesquisa em relação à sua trajetória de vida e às práticas educativas de suas famílias, que contribuíram para que elas ingressassem em seus cursos, o que corroborou para a escolha desse aplicar, às estudantes, um questionário semi-aberto *online*, a fim de obtermos um estudo mais descritivo.

4.3.2.4. Métodos de análise de dados

Após a realização da pesquisa de campo, iniciou-se a análise dos dados obtidos por meio do material coletado, buscando salientar a percepção das estudantes de suas trajetórias de vida e a forma que suas famílias as conduziram, por meio de práticas educativas que contribuíram para o ingresso nos cursos de alto prestígio. Optou-se pelo questionário com diferentes formatos de questões por possibilitarem respostas valiosas em relação às suas vivências e influências de suas famílias na escolha dos cursos em questão, suas expectativas e os pontos mais marcantes em seus percursos de vida, pessoal e acadêmica.

A técnica empregada na análise dos dados desta pesquisa foi a “análise de conteúdo”, a qual, de acordo com Minayo (2004), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa.

A análise de conteúdo segundo Bardin (1977, p. 42), assim se designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com Puglisi e Franco (2005, p. 13), a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, em que se faz necessário considerar “[...] às condições contextuais de seus produtores”, pois abarca as conjecturas de uma percepção crítica e dinâmica da linguagem. Os elementos foram categorizados e classificados de acordo com os assuntos, objetivando impor-lhes uma organização.

Já os dados obtidos por meio de escalas foram organizados e tabulados na forma de gráficos e tabelas por meio do *software* estatístico *SPSS* v. 20.0. Por fim, os resultados das análises de conteúdo proporcionaram maior esclarecimento acerca do problema levantado nesta pesquisa.

Na abordagem empírica, a utilização da “técnica de triangulação” foi feita a fim de contemplar maior magnitude na descrição, explicação e compreensão dos dados obtidos na pesquisa. A triangulação dos dados é uma estratégia investigativa que visa validar os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na revisão de literatura para se obter a possível convergência dos dados (TRIVIÑOS, 1987).

Por meio de procedimentos estatísticos, foram tabulados os dados dos questionários, precedidos de sua posterior análise. Deste modo, os dados obtidos foram analisados conferindo potencial interpretativo-crítico ao objeto de estudo, uma vez que se propõem à elucidação do

sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado pelas estudantes que foram partícipes da presente pesquisa.

4.3.3. Questões éticas da pesquisa

Pelo fato desta pesquisa ter envolvido a participação de seres humanos, destaca-se que antes de iniciá-la, o projeto foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), conforme está disposto no artigo 43 do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da UFV. Somente após aprovação, pelo comitê, em junho de 2020, é que se deu início à Pesquisa, por intermédio da Pró-Reitoria de Ensino, a partir da aplicação de questionários.

Salienta-se que as participantes foram informadas sobre a voluntariedade de sua participação, com possibilidade de desistência a qualquer momento. Somente participaram da pesquisa as estudantes matriculadas nos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária, devidamente asseguradas pela assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A). Além do TCLE, como forma de resguardar as participantes, esta pesquisa foi realizada mediante autorização assinada pelo Pró-Reitor de Ensino da UFV (ANEXO B).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Perfil das estudantes negras de cursos de alto prestígio da UFV

O perfil racial e de gênero dos estudantes dos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Viçosa, são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos discentes dos cursos de Medicina Veterinária, Direito e Medicina (2013-2020)

Dados		Medicina Veterinária		Direito		Medicina	
		n	%	n	%	n	%
Ano de admissão	2013	68	15,35	67	16,58	51	15,04
	2014	64	14,45	62	15,35	31	9,14
	2015	56	12,64	53	13,12	36	10,62
	2016	59	13,32	60	14,85	53	15,63
	2017	76	17,16	65	16,09	57	16,81
	2018	56	12,64	75	18,56	52	15,34
	2019	61	13,77	15	3,71	55	16,22
	2020	3	0,68	7	1,73	4	1,18
Modalidade inscrita	Pretos, pardos e indígenas (escola pública)	115	25,96	103	25,50	100	29,50
	Ampla concorrência	328	74,04	301	74,50	239	70,50
Raça	Branca	221	49,89	219	54,21	186	54,87
	Parda	177	39,95	152	37,62	128	37,76
	Preta	36	8,13	26	6,44	16	4,72
	Indígena	1	0,23	1	0,25	4	1,18
	Amarela	8	1,81	6	1,49	5	1,47
Sexo	Masculino	154	34,76	195	48,27	172	50,74
	Feminino	289	65,24	209	51,73	167	49,26

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

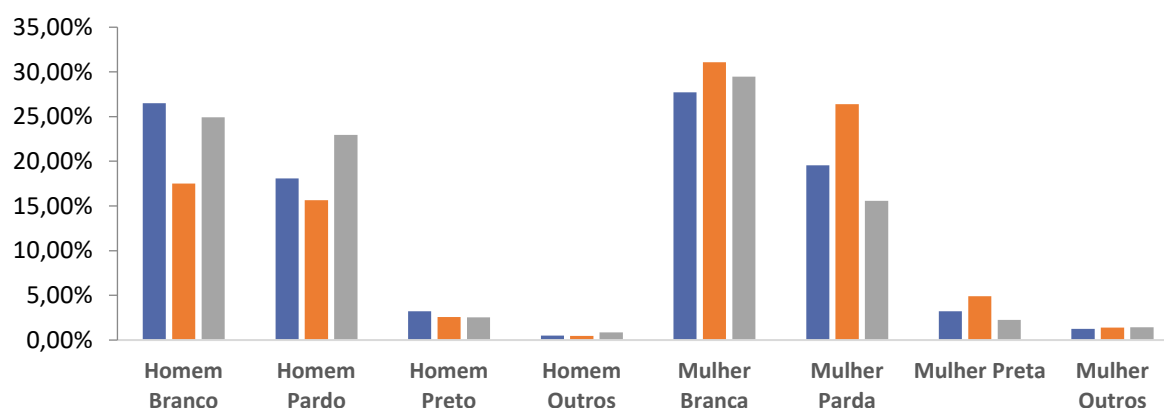
No que tange à classificação racial dos estudantes, cabe salientar que, em 2017, a UFV instituiu a Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, para validar ou não a autodeclaração dos estudantes. A verificação é realizada pela heteroidentificação dos aspectos fenotípicos dos estudantes que se autodeclaram pretos ou pardos para o ingresso na instituição. Entretanto, entre os estudantes que se autodeclaram pretos e pardos e têm suas autodeclarações

validadas poucos ingressam em cursos de alto prestígio. Em relação ao termo alto prestígio, segundo Santos (2017) sempre existiu, por tradição, entre os cursos das universidades brasileiras “[...] aqueles chamados de 'cursos de elite' ou cursos de alto prestígio, dentre os quais estavam o Direito, a Medicina e as Engenharias. Trata-se de cursos superiores em que a entrada de jovens pretos e pobres era *estatisticamente improvável*” (SANTOS, 2017, p. 31).

A Tabela 4 revela que mesmo com a implementação da Lei de Cotas o ingresso de negros nesses cursos ainda é muito baixo. Nota-se que são cursos compostos majoritariamente por estudantes não cotistas, cerca de 70%; brancos aproximadamente 50% e, em sua maior parte, por mulheres, em média 55%.

Cabe salientar que, ao associar gênero e raça, observa-se que a mulher branca atinge os maiores percentuais nos três cursos, em seguida vem o homem branco. Ao se analisar os negros, separando pretos e pardos, verifica-se que é grande a discrepância, tanto no sexo masculino quanto no feminino, entre o percentual desses (Figura 3). Oliveira (2013, p. 13) sublinha que o agrupamento de pretos e pardos na categoria negra é utilizado, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais negros contemporâneos quanto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 3 – Autoclassificação racial por sexo e raça/cor dos ingressantes no curso de Direito, Medicina, Medicina Veterinária/UFV - 2013 a 2020



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

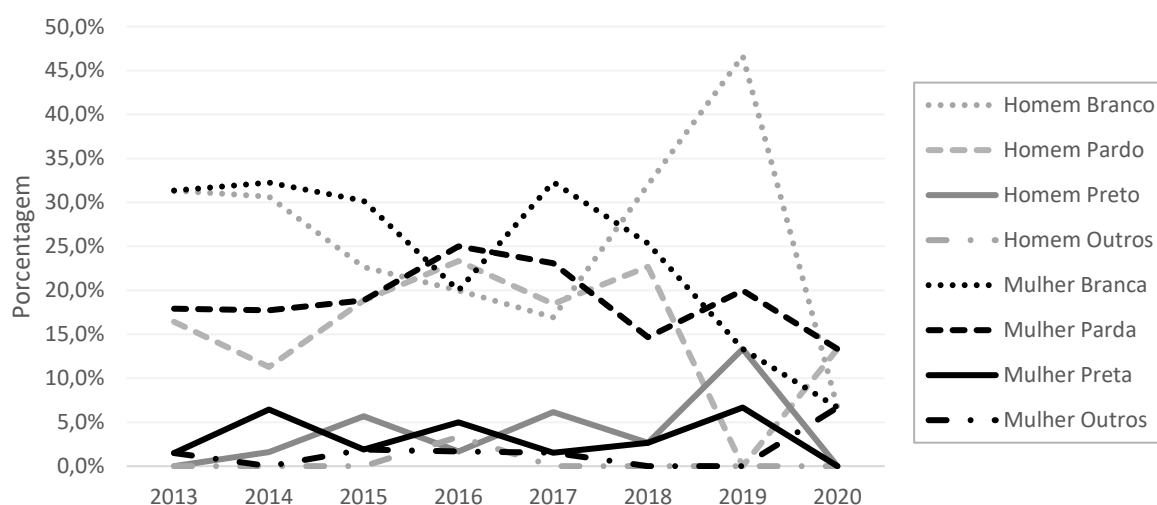
Em todos os cursos, a categoria Homem Preto e Mulher Preta está abaixo de 5%. Portanto, ao se analisar separadamente as categorias pretos e pardos, observa-se uma desigualdade no ingresso de pretos. Além disso, a incidência de declarações falsas ou equivocadas tende a ocorrer com maior frequência entre os autodeclarados pardos. Vale

ressaltar que algumas análises foram realizadas em períodos que não havia a Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial (UFV, 2019), instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV (CEPE), e que outras foram feitas após essa comissão ser instituída, o que demonstra que, embora considerados negros, a maioria desses estudantes são pardos.

Em relação ao gênero, nota-se que as mulheres são maioria em quase todos os cursos, sendo em menor número as mulheres pardas e pretas do curso de Medicina, ao passo que os homens pretos são os que representaram o menor quantitativo no curso de Medicina Veterinária. Em uma análise geral, o quantitativo feminino foi superior ao masculino em todas as categorias analisadas, o que confere com os dados do Inep de 2018, referentes ao Censo da Educação Superior de 2017, em que as mulheres correspondiam a 55,32% e os homens a 44,68%.

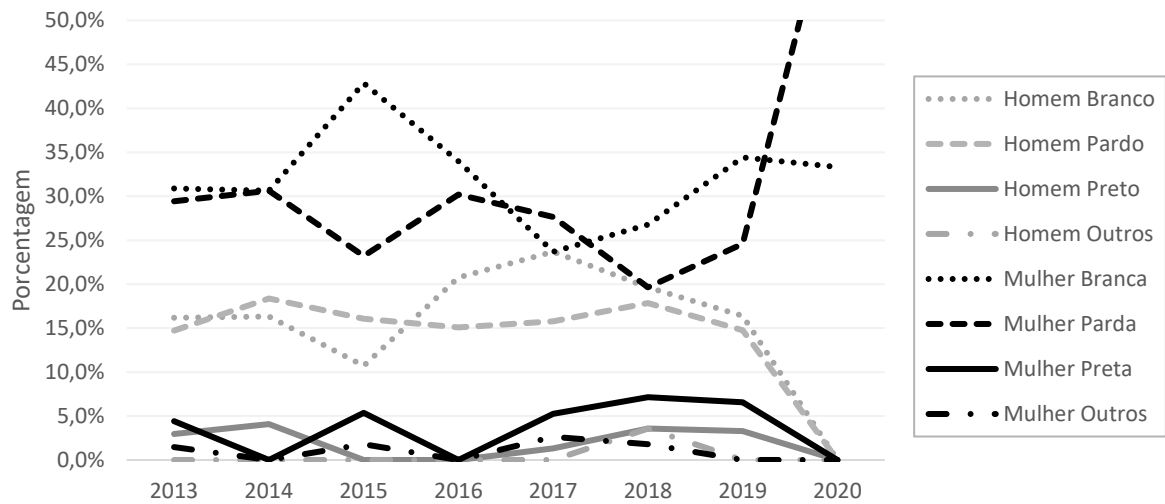
No que tange à evolução do número de mulheres por raça, conforme Figuras 4, 5 e 6, nota-se que houve oscilação para mais no quantitativo de estudantes negros, sendo que esse incremento foi reflexo do aumento do número de autodeclarados pardos, visto que, dentre os autodeclarados pretos, teve uma exígua variação; em contrapartida, ocorreu também uma oscilação, no decorrer dos anos, no número de brancos. Faz-se necessário observar o número de mulheres pretas e pardas, separadamente, uma vez que a evolução do percentual de mulheres pretas nos três cursos não ultrapassa a marca dos 5%. Já entre as mulheres pardas, o quantitativo evolui para mais próximo das mulheres brancas.

Figura 4 – Evolução por gênero e cor /raça no curso de Direito/UFV (2013 a 2020)



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

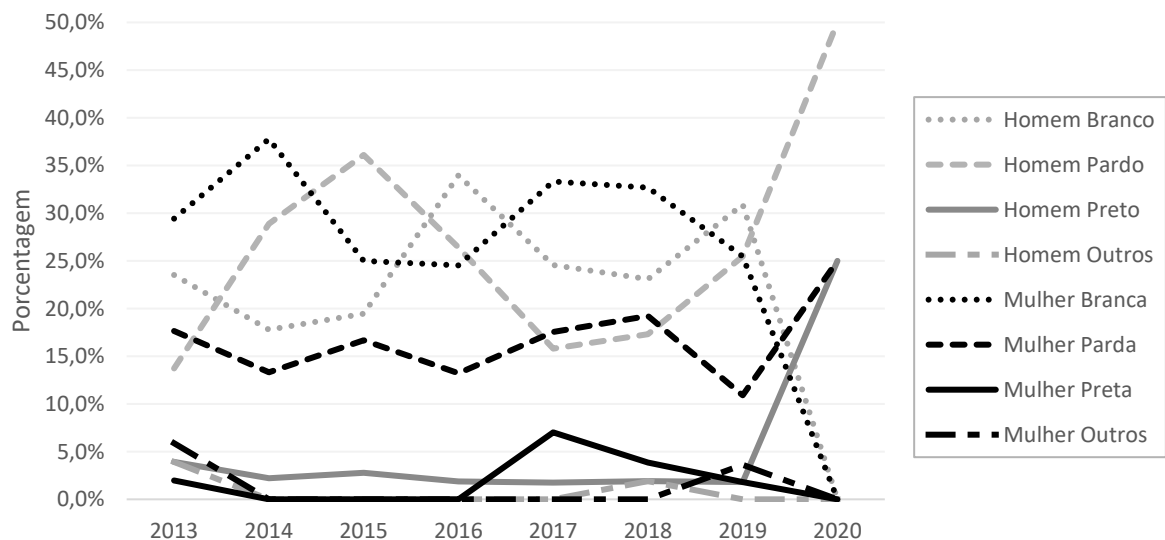
Figura 5 – Evolução por gênero e raça/cor no curso de Medicina Veterinária/UFV (2013 a 2020)



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quanto à evolução do quantitativo de homens por raça, como apresentado nas Figuras 4, 5 e 6, verifica-se que ocorreu da mesma forma que com as mulheres pretas. Observa-se a exceção no curso de Medicina, a partir do ano de 2019, quando o percentual de homens pardos supera o de homens brancos, conforme demonstrado na Figura 6.

Figura 6 – Evolução por gênero e cor/raça no curso de Medicina/UFV - 2013 a 2020



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

5.2. Perfil das estudantes que responderam ao questionário

Das 12 estudantes que responderam ao questionário, todas têm em comum o fato de ser solteira, não ter filhos, ter cursado o ensino médio em escola pública e não ter mudado de curso após ingressar na UFV, na faixa etária de 19 a 25 anos.

Outras informações sobre o perfil dessas estudantes são demonstradas na Figura 4, em que são apresentados fatores, como renda da família, grau de escolarização dos pais e como as estudantes se autodeclaram. Destaca-se que as mães possuem maior grau de instrução que os pais e que a renda das famílias varia entre 1,5 a 6 salários mínimos (Tabela 5).

Tabela 5 – Perfil das estudantes dos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária da UFV

		N	%
Curso	Direito	5	41,67
	Medicina Veterinária	5	41,67
	Medicina	2	16,67
Autodeclaração	Preta	5	41,67
	Parda	7	58,33
Escolaridade da mãe	Nenhuma	0	0,00
	Ensino fundamental (incompleto ou completo)	4	33,33
	Ensino médio (incompleto ou completo)	4	33,33
	Ensino superior - graduação	2	16,67
	Pós-graduação	2	16,67
Escolaridade do pai	Nenhuma	0	0,00
	Ensino fundamental (incompleto ou completo)	6	50,00
	Ensino médio (incompleto ou completo)	5	41,67
	Ensino superior - graduação	1	8,33
	Pós-graduação	0	0,00
Renda familiar	Até 1,5 salário mínimo	4	33,33
	De 1,5 a 3 salários mínimos	2	16,67
	De 3 a 4,5 salários mínimos	2	16,67
	De 4,5 a 6 salários mínimos	3	25,00
	Acima de 10 salários mínimos	0	0,00
	Não informou	1	8,33

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborada pela autora (2021).

Em uma pesquisa realizada por Carvalho (2019), com estudantes cotistas do curso de bacharelado em direito da UFV, observou-se uma pequena diferença no perfil dessas. Nesse trabalho, os estudantes tinham faixa etária de 21 a 24 anos, gênero feminino, cor parda, estavam concluindo pela primeira vez o curso superior, o pai possuía o ensino médio, a mãe cursou o ensino fundamental e a renda familiar oscilou de 2 e 4 salários mínimos per capita.

O questionário trouxe também questões relacionadas à identidade e autoeficácia, trajetória de vida e acadêmica, bem como as relações familiares. A fim de garantir a privacidade das respondentes, foram usados os termos “Aluna de Direito 1” até “Aluna de Direito 5”, “Aluna de Medicina Veterinária 1” até “Aluna de Medicina Veterinária 5” e “Aluna de Medicina 1” e “Aluna de Medicina 2”.

Optou-se por trabalhar as respostas por tópico de discussão e contar de forma breve a história individual de cada uma, visto que, conforme mencionado na metodologia, as entrevistas foram incorporadas ao questionário no formato de questões abertas, porém esse formato não permitiu um diálogo com as participantes.

5.2.1. Relações familiares

Fez-se um breve relato sobre cada participante da pesquisa, visando trazer, dentro do que elas responderam, trechos em que são abordados aspectos de vida das mesmas. Entre as respostas das 12 participantes, observou-se o papel da família, considerando-se os mais diversificados arranjos familiares.

Esses arranjos são constituídos por jovens que vivem com seus pais, avó, avós, nova formação com padrasto, monoparentais, apenas com a mãe e outros; essas mulheres não são provenientes de uma família nuclear tradicional. Cabe resgatar o que foi mencionado por Abdo e Amaral (2019) sobre esses diferentes arranjos familiares que surgiram nas últimas décadas e que modificaram a estrutura familiar tradicional, formada pelos pais e filhos. Daí entende-se o porquê de as autoras destacarem a necessidade de se ampliar a definição de família a fim de incluir uma estrutura mais completa e atualizada.

Nessas histórias, também se destaca o contexto no qual cada participante estava inserida e como o ambiente interno e externo influenciaram suas vidas. São citados como influenciadores e incentivadores: a família na figura da mãe, pai, avó, avô, tias; amigos; professores; e a fé.

Observou-se que, na maioria dos casos, as participantes tiveram auxílio das mães e, além disso percebeu-se que elas citam o apoio emocional materno, o que também pode se dever

ao fato de os pais possuírem baixa escolaridade. Mesmo as mães sendo mais escolarizadas, na maioria dos casos, as filhas passaram seu grau de instrução. Abdo e Amaral (2019) enfatizaram que os pontos mais relevantes para o bom desempenho escolar dos filhos são, entre outros, a renda familiar por pessoa e o nível de escolaridade das mães.

Optou-se por tratar, separadamente, o que as participantes consideravam as práticas educativas, disciplina e como percebiam a participação de suas famílias em sua vida escolar.

Aluna de Direito 1

A Aluna de Direito 1 tem 20 anos de idade, se autodeclara preta, está no quinto período e é natural de Alvinópolis, MG. Viveu sua infância, até os 13 anos, com a mãe, o pai, duas irmãs e um sobrinho. Estudou em escola pública; sua mãe tem ensino superior completo e seu pai cursou até o ensino médio. Seus pais trabalhavam fora e quem a incentivou para estudar foi sua mãe. A estudante menciona que escolheu cursar Direito para melhorar sua situação econômica. Ela destaca a importância da mãe para ensiná-la a lidar com as dificuldades: *“A força com que minha mãe enfrentou e enfrenta o racismo para conquistar as coisas dela e para criar eu, minhas irmãs e meu sobrinho”*.

Quanto à expectativa em relação aos estudos, este trecho demonstra a realidade vivida por muitos jovens quando se deparam com a vontade de estudar e a necessidade de trabalhar para ajudar a família: *“Meu pai não tinha muita expectativa, e achava que deveríamos começar a trabalhar cedo. Mas, minha mãe sempre incentivou a fazer um curso superior. Minha mãe é formada em pedagogia”*.

Aqui cabe destacar o que Phume e Bosch (2018) enfatizaram sobre as baixas condições das famílias negras e a necessidade de os estudantes negros trabalharem para ajudar no sustento de suas famílias. Dessa forma, ainda segundo as autoras, os estudos são deixados para segundo plano e esses estudantes ficam em desvantagens em relação aos estudantes brancos.

Outro fato muito comum é a figura materna como peça fundamental no sustento da família, cuidando inclusive de netos. Mesmo trabalhando para ajudar na renda de casa, a mãe tem uma visão diferente da do pai, que pensa mais a curto prazo, colocando o trabalho em primeiro plano. O pensamento do pai da Aluna de Direito 1 também traduz o de muitos pais, que, devido às suas origens não acreditam que possam vencer por meio da educação. Quando a Aluna de Direito 1 menciona o sobrinho, o que chama atenção, tanto na sua situação quanto na das outras participantes, é que nenhuma é mãe, contradizendo a realidade de muitas mulheres negras de camadas mais populares. Outro aspecto verificado é em relação à idade delas; todas

estão dentro da faixa etária de ingresso nas universidades, o que muitas vezes ocorre de forma tardia.

Aluna de Direito 2

A Aluna de Direito 2 tem 25 anos, natural de Viçosa, MG, se autodeclara preta, está no 12º período. Estudou em escola pública; seus pais têm ensino fundamental incompleto. Morou durante sua infância e adolescência com sua avó materna, seus pais sempre trabalharam fora. O que a incentivou a escolher o curso foi buscar reparação e justiça para seu povo. É nos seus irmãos e na vontade de proporcionar uma vida melhor para sua família que ela busca forças para enfrentar as dificuldades, embora tenha recebido muito incentivo de sua avó materna e da sua mãe para estudar. A Aluna de Direito 2 diz que outra pessoa a ajudou também no seu processo de escolarização: *“Infelizmente minha mãe não tinha tempo para se dedicar ao meu processo de escolarização. Minha tia foi quem desempenhou esse papel, por um período curto de tempo. Depois fui fazendo sozinha”*.

E completa, ilustrando a realidade de muitas famílias brasileiras, que não tem nenhum familiar com uma formação superior: *“Minha mãe sempre me incentivou, meu pai não. Não tenho familiar próximo com formação superior”*.

Novamente depara-se com a incredulidade da figura paterna; no caso da mãe, houve o incentivo, porém, observa-se novamente a sobrecarga de trabalho. Aqui é possível notar a participação de outros membros da família na motivação para os estudos como forma de melhorar a condição de vida. Percebe-se também que, em alguns casos, o estudante ultrapassa muito cedo o nível de escolaridade de todos da família, passando a contar com ele mesmo.

Aluna de Direito 3

A Aluna de Direito 3 tem 21 anos, é natural de Piranga, MG, está no 7º período, se autodeclara parda. Estudou em escola pública; sua mãe possui pós-graduação e seu pai ensino fundamental incompleto. Durante sua infância morou com seus pais, e na adolescência foi morar sozinha para estudar. Seus pais trabalham fora e sempre a incentivaram a fazer uma graduação; a escolha pelo curso foi por se identificar mais com o Direito. Embora tendo o apoio de todos, o papel que se destaca é o de sua mãe: *“Tanto minha mãe como meu pai sempre me apoiaram, mas minha mãe que estudava comigo”*.

Em um trecho da fala da Aluna de Direito 3, percebe-se o que já foi descrito neste trabalho a respeito da presença de brancos e negros nas universidades. Quando perguntada se

tem pessoas com formação superior na família, ela diz: *“Sim, há pessoas com formação superior na minha família, todos da parte branca da família”*.

Essa resposta mostra uma grande realidade, a de que pessoas brancas são a maioria no ensino superior, enquanto grande parte dos negros estudam menos. A mãe também aparece como principal incentivadora, o que distingue a Aluna de Direito 3 das outras participantes é o fato dela sair de casa muito nova para estudar.

Aluna de Direito 4

A Aluna de Direito 4 tem 20 anos, se autodeclara preta, está no 5º período. Sua mãe possui graduação e seu pai tem ensino fundamental incompleto. Morou durante sua infância e adolescência com seus pais e sua irmã. Sua mãe é dona de casa e seu pai trabalha fora. Segundo a Aluna de Direito 4, seus pais a incentivaram a estudar, mas seu pai foi quem mais a incentivou: *“Meu pai me motivou muito, pois era o que ele queria fazer”*.

Para ela, o que a ajuda a enfrentar as dificuldades é a fé. Ela diz que sua mãe sempre foi muito presente na sua vida escolar, e que: *“minha geração e dos meus primos são as primeiras a cursar ensino superior”*.

É muito comum os pais projetarem nos filhos os sonhos e desejos que não conseguiram realizar. A Aluna de Direito 1 foi a única participante que abordou essa questão. Segundo ela, o pai gostaria de ter sido advogado, porém não concluiu nem o ensino médio, e depositou nela o que ele sempre desejou fazer. Ela é como tantas outras estudantes pretas que se tornaram as primeiras pessoas a ter uma graduação na família.

Aluna de Direito 5

A Aluna de Direito 5 tem 21 anos, é natural de Grão Mogol, MG, se autodeclara parda e está no 3º período. Sua mãe cursou o ensino médio completo e seu pai, incompleto. Morou durante sua infância e adolescência com sua mãe, que foi quem deu a maior motivação para que ela estudasse, além de seu avô que é sua inspiração. Seus pais trabalham fora. O que a fez escolher o curso foi a identificação com as matérias das áreas sociais. A estudante também encontra na fé a força diante das dificuldades.

A religiosidade foi citada por algumas participantes que, assim como a Aluna de Direito 5, encontram na fé a força para enfrentar os perigos, dificuldades e alcançar seus objetivos mesmo frente a qualquer circunstância contrária. Observa-se que a religiosidade é ainda mais evidenciada quando os pais não se fazem ou não podem estar presentes, além é claro

da criação e cultura de cada um. É interessante a religiosidade aparecer, uma vez que a mesma é citada como elemento constitutivo das identidades.

Aluna de Medicina Veterinária 1

A Aluna de Medicina Veterinária 1 tem 23 anos, formada, natural de Belo Horizonte, MG, se autodeclara parda. Sua mãe tem o ensino médio completo e seu pai o fundamental completo. Morou durante sua infância e adolescência com seus pais e a irmã, e foram eles quem mais a incentivaram nos estudos e a enfrentar as dificuldades. O papel da sua mãe no seu processo de escolarização foi o de incentivo emocional. Ela diz que seus pais tinham muita expectativa para que ela tivesse uma formação superior. Sua irmã também é formada.

Aluna de Medicina Veterinária 2

A Aluna de Medicina Veterinária 2 tem 23 anos, está no 9º período, é natural de Natividade, RJ. Sua mãe possui ensino fundamental completo e seu pai ensino médio completo. Ela morou durante sua infância e adolescência: *“Numa fase morei com meus avôs, tia, primos e mãe. Posteriormente eu e minha mãe nos mudamos, com muita dificuldade. Mas conseguimos aos poucos ir conquistando o que temos hoje”*.

Seus pais são separados e sua mãe trabalhava fora. Mesmo separados, foram eles que a incentivaram a fazer uma graduação; ela não tem ninguém na família com formação superior e busca em seus sonhos e determinação a força para enfrentar as dificuldades. Ela diz que sua mãe teve um papel fundamental em sua escolarização:

O papel da minha mãe foi fundamental, sempre incentivando dentro das limitações dela, nunca teve muita paciência e nem tempo para ensinar as lições de casa, mas cobrava um bom rendimento escolar. Meu pai incentivava apenas de longe, pois são separados e ele morava em outra cidade.

Aluna de Medicina Veterinária 3

A Aluna de Medicina Veterinária 3 tem 21 anos, se autodeclara preta e está no 1º período. Sua mãe tem pós-graduação e seu pai ensino fundamental incompleto. Passou sua infância e adolescência com sua mãe, irmã e padrasto. Sua mãe foi quem a incentivou a cursar uma graduação; a escolha pelo curso foi por sua relação com os animais. A Aluna de Medicina Veterinária 3 considera sua mãe a maior inspiração para enfrentar as dificuldades: *“Mãe, por ter criado dois filhos sozinha e iniciado a graduação depois dos 40 anos”*.

A estudante também considera sua mãe essencial em sua vida escolar. A figura materna aqui aparece como a mulher que cria sozinha os filhos e mostra para eles a importância dos estudos, tornando-se exemplo por não deixar de estudar por causa da idade.

Aluna de Medicina Veterinária 4

A Aluna de Medicina Veterinária 4 tem 23 anos, está no 10º período, é natural de Carandaí, MG, e se autodeclara parda. Sua mãe possui ensino fundamental incompleto e o seu pai completo. Morou com seus pais, porém ficava com sua avó para eles trabalharem. O incentivo para cursar a graduação veio de seu pai; a escolha do curso foi motivada pela família. Sua maior inspiração é seu pai: *“Meu pai. Ele sempre me incentiva a ir em frente. Não importa quão grande seja a loucura que eu invente”*.

A estudante diz que os pais foram fundamentais em seu processo de escolarização.

A narrativa da Aluna de Medicina Veterinária 4 se assemelha muito com a das outras participantes; o que difere é o nível de escolaridade dos pais; mesmo sendo o menor, eles incutiram nela a importância de cursar uma graduação. Vale mencionar aqui a rede de apoio que aparece nas falas das participantes, principalmente na figura da avó.

Aluna de Medicina Veterinária 5

A Aluna de Medicina Veterinária 5 tem 24 anos, está no 12º período e se autodeclara preta. Sua mãe possui ensino fundamental incompleto e seu pai ensino médio completo. Morou durante a infância e adolescência com sua mãe que sempre trabalhou fora. Seus professores a incentivaram a cursar a graduação, e a escolha pelo curso foi por causa de seu interesse pelo mesmo. Aqui vemos que as influências do ambiente externo também estão presentes nas escolhas e trajetória das pessoas. Observa-se nessa fala da Aluna de Veterinária 5 o que a ajudou a ter coragem para enfrentar as dificuldades:

A vontade de dar uma vida melhor para a minha mãe, que se sacrificava muito. Minha mãe vivia as piores humilhações para que eu pudesse comer e ter um teto. Trabalhava muito e recebia pouco, até o momento da sua morte. Hoje não tenho mais a minha mãe, mas o meu irmão pequeno que ficou órfão precisa ter uma vida melhor que a minha.

Em relação ao papel de sua mãe na sua vida escolar, diferente do que as outras mulheres relataram até o momento, ela diz:

Sentia orgulho, mas não me apoiava tanto quanto eu precisava, no momento em que fui estudar em uma escola federal e fazer a graduação em outra cidade. Não falo apenas de apoio financeiro, mas também emocional. Para ela era um motivo muito grande de orgulho, mas às vezes para ela ‘não compensava trabalhar tanto’ para isso.

Ainda sobre a expectativa da mãe da Aluna de Medicina Veterinária 5, para que ela tivesse uma formação superior, nota-se no trecho transcrito abaixo como é o pensamento de muitas pessoas de camadas populares em relação aos estudos. Elas acreditam que estudar ou o simples fato de falar corretamente é coisa de rico; percebe-se ainda a influência da escola e dos professores em sua trajetória:

Não havia grandes expectativas. A escola começou a notar "inteligência acima da média" e avisou à minha mãe, mas tudo estava nas mãos do "destino" em relação ao meu futuro. Minha mãe não gostava do fato de eu "questionar tudo", "entrar em assuntos de adultos", "fazer muitas perguntas" ou "falar muito certinho". Isso a incomodava e eu sentia vergonha de querer aprender. "Isso é coisa pra rico" era uma resposta comum, mas com o tempo ela começou a entender que seria bom para mim. Possuo um irmão com formação superior.

Aluna de Medicina 1

A Aluna de Medicina 1 tem 23 anos, está no 3º período e se autodeclara preta. Seus pais possuem ensino médio completo. Ela viveu sua infância e adolescência com sua avó. *“Não fui criada pelos meus pais, minha mãe se mudou de cidade para trabalhar e me deixou com a minha vó. Meu pai nunca foi presente”.*

A Aluna de Medicina 1 demonstra que sua autoeficácia e determinação a ajudaram cursar uma graduação, pois nem sempre os jovens têm apoio da família: *“(...) minhas tias também me incentivavam, mas sempre com um pé atrás”.*

A dúvida em relação ao ingresso na universidade pode também se dar devido à escolha do curso, já o que a família pensa pode estar relacionado ao que Letterman, Clifford e Brown (2018) mencionaram. Para esses autores, as mulheres negras com menor nível socioeconômico tendem a escolher cursos mais fáceis e que exigem menos esforço por não terem uma base escolar.

Para a Aluna de Medicina 1, a escolha do curso justifica-se por causa de sua vontade de cuidar de pessoas. Essa justificativa é muito comum nas escolhas das profissões das mulheres, muitas vezes relacionadas à criação de meninas voltada para a função de cuidados, seja com a casa, filhos, pais etc. Em relação à importância da mãe em sua formação, a estudante diz:

Nunca tive esse estímulo, a maior parte da minha família, incluindo mãe e avó acreditavam que eu deveria trabalhar para ajudar a pagar as contas, tanto que comecei a trabalhar com 10/11 anos, vendia salgado na rua. Mas quando eu me mudei para estudar, usava a pensão do meu pai e meu padrasto me ajudava a pagar o cursinho, transporte etc. Minha mãe também ajudava quando podia, mas o salário dela é baixo.

A fala da Aluna, transcrita acima, reforça novamente o dilema que os jovens enfrentam entre estudar e trabalhar; a estudante teve ainda a opção de continuar estudando.

Aluna de Medicina 2

A Aluna de Medicina 2 tem 19 anos, está no 1º período e se declara parda. Sua mãe possui ensino médio completo e seu pai é o único entre os pais das participantes que possui graduação. Sempre morou com seus pais; seu pai trabalhava fora e sua mãe, cabelereira, tinha um salão no andar de baixo de sua casa. O incentivo para cursar a graduação veio de seus pais e sua família; a escolha do curso foi devido ao seu gosto pela área da saúde e ciências naturais. Para enfrentar as dificuldades, conta com o apoio dos amigos e família. Sobre a influência de sua mãe na sua vida escolar ela diz: *“(...) Como autônoma, tinha horários mais flexíveis, o que a fazia mais presente. Meu pai, por sua vez, sempre me incentivou e sempre buscou as melhores oportunidades escolares possíveis para mim”*.

Baseado no exposto em relação à vida e à dinâmica familiar das participantes, pode-se observar os diferentes arranjos familiares, a forma que cada família percebe a educação e o conflito vivenciado por muitos jovens entre estudar e trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. Assim, como cada família tem suas particularidades, a forma e as práticas utilizadas na educação se diferem.

5.2.2. Como as práticas educativas são percebidas pelas participantes?

Um fato que chamou atenção nas narrativas das participantes foi a forma como elas percebem as práticas educativas e o modo utilizado por suas famílias no que diz respeito à disciplina. A partir de suas respostas, identificou-se que na sua visão, não é verdade absoluta que a criação dada pela família é responsável pelo ingresso em cursos tão seletivos e por estarem escrevendo uma nova história de vida. Retomando Matos et al. (2017), a família é a responsável pelo êxito no processo de escolarização dos filhos, seja por meio da cultura, objetos, bens materiais ou outros recursos, sejam eles financeiros ou socioafetivos. Nos aspectos socioafetivos, as práticas educativas podem ser tanto positivas quanto negativas.

Outras práticas “educativas” e disciplinas são apontadas como mais significativas em suas trajetórias. Para Nascimento e Fernandes (2017) e Carvalho et al. (2019), as práticas educativas parentais são estratégias adotadas pelos pais ou responsáveis para atingirem determinados objetivos em domínios distintos e sob determinadas circunstâncias e contextos, sejam eles acadêmico, social ou afetivo. A fala da Aluna de Medicina 1 ilustra o que ela pensa

sobre esse contexto amplo da educação: “*entendo que a educação vai além do conhecimento acadêmico. Acredito que com o trabalho, eles me ensinaram a ser responsável, entender o valor do dinheiro, ser consciente da sua realidade, pé no chão etc.*”.

Percebe-se que as estudantes de certa maneira tinham ajuda dos pais, mesmo que a grande maioria das respondentes não tenha conseguido explicar quais práticas eram adotadas por eles. A Aluna de Direito 2 não tinha nenhuma recordação de tais práticas, porém, quando lhes foram dadas opções de respostas, 75% consideraram a participação de sua família em suas vidas escolares, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Participação dos pais na vida escolar

Questões	Alternativas	N	%
Seus pais participavam da sua vida escolar?	Sim	9	75,00
	Algumas vezes	2	16,67
	Não	1	8,33
Você tinha ajuda para fazer o dever de casa e incentivo para estudar?	Sim	7	58,33
	Algumas vezes	4	33,33
	Não	1	8,33

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Mesmo as jovens não sabendo identificar as práticas, conseguiu-se identificar a presença de algumas na vida das participantes, como, por exemplo, o uso de materiais, brincadeiras, estudar junto, ajudar na lição, cobranças etc. A Aluna de Medicina 2 cita tal prática quando diz: “*Meus pais, meus tios e minha madrinha sempre compravam e jogavam comigo jogos educativos*”.

O capital informacional refere-se ao conhecimento da família acerca do funcionamento e organização da escola, o que resulta em vantagens no sucesso escolar dos filhos. Segundo a Aluna de Medicina 2: “*Minha mãe sempre me cobrou muito, ia em todas as reuniões, era ativa nas atividades escolares, sempre me ajudou nos estudos em casa, me explicou os conteúdos até quando pôde, enfim, sempre foi extremamente presente no meu processo de escolarização*”.

Em relação às práticas de escrita e aprendizagem, as famílias mesmo que de forma indireta utilizavam métodos que contribuíam para o bom desempenho escolar. A Aluna de

Direito 5 se lembra apenas das leituras, já a Aluna de Medicina Veterinária 4 diz que o método usado era a repetição e outras como:

Preocupação com minhas notas, incentivo ao estudo, me ensinaram a fazer as atividades de casa (Aluna de Direito 3).

A cobrança pelo desempenho escolar sempre foi muito alta - tanto dos meus pais para comigo, quanto minha autocobrança (Aluna de Medicina 2).

Chamou atenção o fato de práticas negativas terem sido repetidas em mais de uma narrativa. De acordo com Nascimento e Fernandes (2017), são práticas parentais negativas: a negligência, a monitoria negativa ou supervisão estressante, a disciplina relaxada, a punição inconsciente e o abuso físico ou punição corporal, ou seja, violência. A seguir, são citados trechos das narrativas dessas jovens em que se destacam diferentes práticas negativas.

Castigo e vez ou outra uns tapas (Aluna de Direito 2).

Pressão que exerciam (Aluna de Direito 4).

Castigo (Aluna de Direito 5).

Dizer não a tudo e obrigar a tirar notas boas (Aluna de Medicina Veterinária 1).

Geralmente eu apanhava, chantagem (Aluna de Medicina Veterinária 2).

(Surras, pauladas, chineladas e beliscões. Às vezes conversas sobre como eu era "difícil" e como "provocava sentimentos ruins" na minha mãe. No mais eu era muito livre, fazia o que tinha vontade: escolhia o que ler, o que ver na televisão, quando e se faria minhas atividades escolares (Aluna de Medicina Veterinária 5).

Minha vó era muito carrasca, eu apanhava muito sem ter feito nada. Se eu ajudasse ela, e não saísse da forma que ela queria, eu apanhava. Também era muito ofendida com palavras, me falava coisas que não refletiam a realidade (Aluna de Medicina 1).

Outros relatos menos abusivos, como, por exemplo, pais controladores de horários, amizades, notas, desempenho escolar, pais bem tranquilos e liberais também foram observados:

Queriam saber onde íamos, com que íamos e com quem conversávamos no nosso bairro (Aluna de Direito 1).

Sempre foram rígidos quanto a horários e preocupados com as companhias (Aluna de Direito 3).

(...) sempre foi muito tranquilo e liberal (Aluna de Medicina Veterinária 3).

Regras, metodologia de bom comportamento/benefício, entre outras (Aluna de Medicina Veterinária 4).

Esses relatos impressionam, pois vão de encontro ao que se acredita ser ator fundamental para o bom desempenho dos filhos, e quando se ouvi histórias marcadas com

violência, fica um questionamento sobre como essas jovens conseguiram vencer. Tais fenômenos podem ser explicados de acordo com o que foi dito por Reis (2013).

Para a autora, muitas vezes o desejo por uma escolarização vem do esforço dos próprios jovens que almejam alcançar suas metas. Para isto, eles enfrentam muitos desafios e dificuldades, mas com motivação e afinho passam por sacrifícios na certeza de que dessa forma garantirão o sucesso. A Aluna de Medicina 1 é um exemplo do que foi citado acima. Ela passou em dois cursos seletivos na UFV; primeiro em Direito, do qual desistiu, e posteriormente em Medicina: *“A princípio ninguém... acho que ninguém acreditou que fosse conseguir, e posteriormente, após ter passado em Direito na UFMG minha mãe passou a acreditar mais (...)”*.

Assim, pode-se considerar que a responsabilidade da família pode garantir ou não o sucesso dos filhos. Além do seu papel no desempenho escolar, destaca-se também a formação e/ou o fortalecimento da identidade racial bem como o desenvolvimento de um senso de autoeficácia, como responsabilidade da mesma, em especial das mães.

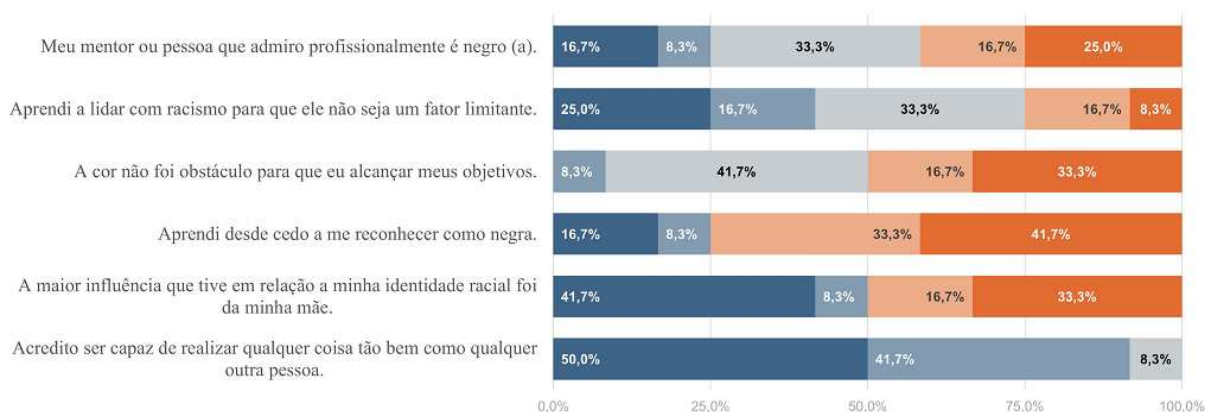
5.2.3. Identidade racial, autoeficácia e discriminação racial

As experiências das mulheres negras bem como seu ingresso e permanência em cursos predominantemente brancos são tratados por meio de abordagens que envolvem desde a autoeficácia e a identidade racial até as implicações de fatores internos e externos. (MORTON; PARSONS, 2019). A escala apresentada na Figura 7 apresenta afirmativas relacionadas à identidade racial e ao senso de autoeficácia, com o intuito de se identificarem as construções sociais e visão que as participantes têm delas mesmas. Elas puderam escolher cinco alternativas, desde “Concordo totalmente” até “Discordo muito”.

Em relação à primeira afirmativa, meu mentor ou pessoa que admiro profissionalmente é negro, 16,67% concordam totalmente, 33% não concordam nem discordam e 25% discordam muito.

Esses números podem ser entendidos uma vez que quase não há referência negra nas profissões escolhidas pelas participantes. Phume e Bosch (2018) afirmam que um dos fatores que auxilia as mulheres negras a escolherem cursos de alto prestígio são os mentores. Embora, segundo elas, haja poucos negros para servirem de modelo nesses cursos.

Figura 7 – Afirmativas sobre identidade e autoeficácia



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Minhas principais inspirações e amigos na universidade são brancos. É doloroso pensar que outras pessoas negras, especialmente mulheres, são pessoas com as quais eu não posso contar, porque muitas vezes há rivalidade e até mesmo pessoas consideradas "amigas" não ficam felizes pelo seu sucesso. Não tenho um único professor realmente declarado negro e muitas experiências são solitárias. Muitos professores que se orgulham de falar que foram pobres e venceram não oferecem oportunidades a alunos pobres porque não são tão "eficientes", mas se esquecem da luta que viveram (Aluna de Medicina Veterinária 5).

A segunda afirmativa, *aprendi a lidar com racismo para que ele não seja um fator limitante* teve como resultado: 25% das participantes concordam totalmente que foi preciso lidar com o racismo. A afirmativa concorda e discorda obtiveram percentuais iguais, 16,67%, o que mostra que há diferentes formas de encarar o racismo como fator limitante, uma vez que ele acontece muitas vezes de forma velada. Em relação à próxima alternativa, *A cor não foi obstáculo para eu alcançar meus objetivos*, nenhuma estudante concordou totalmente, apenas 8,33% disseram concordar, cerca de 41% não concordam nem discordam, e 33,33% discordam muito ao dizer que a cor de sua pele não foi obstáculo em suas vidas. Um fator que podemos considerar é o ambiente do qual cada estudante fez e faz parte.

De acordo com Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento e a forma de lidar com situações estão relacionados ao ambiente do qual a pessoa faz parte; este contexto influencia de forma direta ou indireta os resultados do desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento humano é considerado um papel comum da pessoa e do ambiente. Assim, o ambiente influencia o indivíduo de diferentes formas, dependendo dos aspectos biológicos e psicológicos de cada indivíduo e do contexto no qual ele está inserido.

As falas transcritas abaixo mostram que religião, crenças, autoeficácia, determinação, entre outros fatores influenciaram as participantes a enfrentarem suas dificuldades:

Aprendi que devemos fazer o possível para conquistar o que queremos mesmo em situações adversas (Aluna de Direito 1).

Resiliência, respeito ao próximo, honestidade e cabeça erguida (Aluna de Direito 2).

Me ensinaram independência para poder correr atrás dos meus objetivos (Aluna de Direito 3).

Meu pai sempre foi muito trabalhador e isso me inspira muito (Aluna de Direito 4).

Perseverança, não recuar de maneira alguma (Aluna de Medicina 1).

Deus está com você! (Aluna de Direito 5).

Além dos aprendizados e a resignificação que cada pessoa faz do ambiente no qual está inserida, outro fator que contribuiu para a mudança na direção de suas vidas são os exemplos que têm. Diante dessa construção da identidade, os pais foram as primeiras referências; foram eles que as ensinaram a terem resiliência e a persistir para alcançar seus objetivos.

Para essas autoras, as mães trabalham a persistência e a determinação para que essas jovens negras escolham cursos de alto prestígio (MORTON; PARSONS, 2019; PHUME; BOSCH, 2018). Letterman, Clifford e Brown (2018) citam como exemplo as mães de jovens afro-americanas que “blindam” psicologicamente as filhas e as preparam para enfrentarem o racismo e a discriminação.

Me ensinaram a ver a vida deles mesmo, minha mãe sempre dizia que não queria que eu trabalhasse de doméstica. E de fato, sempre vi tudo que ela passou e não queria para mim (Aluna de Medicina Veterinária 2).

Minha mãe me ensinou a não desistir, independente das humilhações que viessem e das dificuldades que aparecessem no caminho. Superar todos os limites, não importando o risco, que compensaria no final. Isso me ajudou muito, pois os colegas brancos de universidade costumam desmoronar facilmente diante de pequenas adversidades e essa atmosfera costuma chatear muito (Aluna de Medicina Veterinária 5).

Meu pai sempre me disse: "A herança que eu vou te deixar é a educação". Certamente, isso sempre me motivou muito. Todo esse apoio da minha família sempre me fez desejar uma futura estabilidade financeira, para poder recompensar a meus pais tudo que eles fizeram por mim. Dar uma vida melhor a eles. Essa ideia me motiva (Aluna de Medicina 2).

Na afirmativa, *acredito ser capaz de realizar qualquer coisa tão bem como qualquer outra pessoa*, nenhuma estudante discordou ou discordou muito; parte concorda totalmente serem tão capazes quanto qualquer pessoa e 41,7% também concordam. Essa afirmativa é importante pois demonstra o empoderamento e a autoeficácia dessas mulheres, mesmo com as adversidades, derrubando mitos e estereótipos atribuídos aos negros, ao longo da história, de serem menos capacitados e inferiores. Essa discussão vem ao encontro da ideia de que os

negros que ingressam em universidades por meio do sistema de cotas são menos preparados, principalmente para cursos mais seletivos (GUIMARÃES, 2003).

(...) apesar de estar numa posição de privilégio em relação ao curso, a oportunidade de estar dentro da universidade e de poder escolher estar aqui, as pessoas não sabem tudo o que temos que passar/sacrificar/sofrer para chegar aqui (Aluna de Medicina 1).

Na afirmativa, *a maior influência que tive em relação à minha identidade racial foi a minha mãe*, 41,67% concordam totalmente e 3,33% discordam muito. Esse percentual se deve ao fato de muitas participantes não terem convivido com as mães, sendo criadas pelos avôs e sem os pais, ou por terem mães brancas e ter tido mais contato com a parte branca da família.

Para Teixeira (2003), a identidade é uma categoria que está relacionada com aspectos culturais, de personalidade e por vezes é definida a partir de experiência de discriminação racial; assim, entende-se por que alguns negros, mesmo que não estejam negando sua negritude, não apresentam grande familiaridade com a ideia de que, nesse sentido, é compreendida como algo que é exterior.

Segundo Lopes (2010), a identidade é de caráter contínuo em que o indivíduo se encontra em ambientes conflituosos, com batalhas, empenho, carências, inquietações e aflições, ou seja, processos de formação, que refletem no modo do sujeito ser e agir, de forma pessoal ou profissionalmente. Esse processo não se dá de maneira isolada, mas, sim, mediante a participação do outro, isto é, de outras vozes. No contexto da vida social, a construção e reconstrução das identidades se dão no decorrer do desenvolvimento discursivo do indivíduo. Para a autora, “Não é possível pensar em identidades sem considerar que elas fazem parte de um conjunto cultural, social, econômico, étnico, familiar etc. que discursivamente passa por transformações instantâneas” (LOPES, 2010, p. 23).

Ou seja, é a forma como o outro o classifica, sem deixar de considerar o seu ponto de vista. Como disseram duas estudantes do Direito¹¹:

Me considero parda pois meu pai é negro e minha mãe é branca. Minha identificação como pessoa negra não é muito forte, pois minha família não tratou o assunto dessa forma, como questão da cor de pele, mas por um lado financeiro. Meu pai acredita que os preconceitos que ele sofreu são mais causados pela falta de escolaridade do que pela cor da pele. Minha maior convivência foi com a parte materna da família, que é branca, o que acaba por dificultar minha identificação (Aluna de Direito 3).

*Por muito tempo me autodeclarava parda, **apesar de todos me identificarem como negra**, pois tinha medo de me equivocar e sofrer repressão, mesmo sofrendo entraves que decorrem de quem tem traços negros. Porém, nos últimos meses, principalmente com essas ondas midiáticas antirracistas, **tenho me identificado melhor com meu tom de pele e ver que realmente sou negra. Passei a identificar também muitas questões***

¹¹ Os negritos, para dar destaque nas falas, foram feitos pela autora.

que passavam despercebidas por mim, como eu mesma dizer que meu cabelo é ruim, e que ajudava a continuar com essas práticas absurdas (Aluna de Direito 4).

Atualmente, muitas mulheres estão usando o termo “se descobriram negras”, demonstrando dúvidas em relação à sua raça ou cor. Esta fase de descobertas é atual, em que pessoas muitas vezes não negras se descobrem negras. Sem aprofundar nesse debate, é preciso registrar que a ideia de colocar todos em um grupo e rotular como negros traz confusões que por muitas vezes não é culpa da pessoa que “se descobriu”. A mídia, os movimentos sociais e o modismo incutem na cabeça do sujeito que se ele não é um branco europeu, com cabelos lisos, e se tem alguém negro na família, então, ele também é negro.

Esta confusão às vezes é confrontada, por exemplo, quando uma pessoa que se autodeclara negra não passa em uma comissão de heteroidentificação das universidades. O Brasil é um país mestiço e vale ressaltar que não ser branco não torna a pessoa automaticamente negra e vice e versa.

Ainda sobre identidade racial, segundo Morton e Parsons (2019), a psicologia do desenvolvimento considera que a identidade do indivíduo não se dá de forma isolada. Ela está, também, relacionada com as experiências vividas pelo mesmo. Essa identidade é um mecanismo de proteção contra aspectos psicológicos negativos, como o racismo.

A fala da Aluna de Medicina Veterinária 5 demonstra que as experiências frente à sua identidade fortalecida contribuíram para a sua permanência durante sua trajetória acadêmica.

Sofri bullying por parte dos meus colegas nos primeiros anos da graduação, por ser considerada "mais aplicada". A solidão era incalculável, visto que eu nunca tive dinheiro para fazer o mesmo que a maioria. A inclusão foi muito difícil e só começou a ocorrer depois de muitos anos, com turmas de calouros. As perguntas em sala de aula eram desencorajadas por "risinhos" e chacota, mas era perceptível que estudantes brancas e de classe média com várias dúvidas eram mais respeitadas. Sofri várias humilhações em viagens por não ter dinheiro para a comida que os professores achavam muito "barata" e muitos xingamentos de outros estudantes que achavam um absurdo eu não ter dinheiro para colocar crédito no telefone e fazer uma ligação, por exemplo. Muitos estudantes passam muito tempo fazendo gracinhas, perguntando o preço do meu estetoscópio e se eu realmente o comprei. Nos estágios, sempre fui considerada "preguiçosa" por não ficar mais que o tempo combinado, visto que o RU possui horário de fechamento. Morar no alojamento foi difícil, visto que muitas pessoas lá são racistas e intolerantes em relação a qualquer particularidade. Ainda hoje é difícil conviver com alguns estudantes e professores do meu curso, pois muitos são extremamente arrogantes e o fato de não ter acesso aos mesmos recursos gera um grande isolamento. Todo o meu sustento vem de bolsa de Iniciação Científica e auxílios da universidade. Em alguns momentos fiquei sem bolsa e passei fome, porque os órgãos de assistência estudantil antigamente não eram capazes de fornecer alimentação adequada nas férias, por exemplo. Devido às dificuldades principalmente emocionais geradas pela convivência com pessoas violentas na UFV, eu precisei reduzir a carga horária semestral e ainda estou lutando para terminar o curso. Sofri também assédio sexual, a ponto de um professor tentar tocar meus seios e dizer que gostava muito de mulheres "exóticas" como eu. Muitas vezes eu sinto, mas não tenho qualquer forma de avaliar ou comprovar, que a cor da minha pele determina o grau de respeito que eu recebo de alunos e colegas (Aluna de Medicina Veterinária 5).

Este depoimento narra diversas agressões e microagressões vivenciadas pelas mulheres negras que, de acordo com Ong, Smith e Ko (2019), são experiências que estudantes negras enfrentam. Essas atitudes, segundo as autoras, são praticadas por professores, colegas de turma e pela instituição como um todo.

Mesmo diante dessas agressões, nos perguntamos como estudantes que passam por isso, persistem em seus cursos? Para Morton e Parsons (2019), a identidade também está associada à resiliência e desempenho na educação para estudantes negros. Assim, A Aluna de Medicina Veterinária 5 expõe diversos pontos que retratam uma vivência cercada de muitas dores. A começar pelo fato de sua dedicação ter sido considerada motivo de bullying, talvez por ela ser negra e se destacar de alguma maneira, mas no seu caso surtiu um efeito contrário. A estudante menciona ainda a solidão que vivenciou nos primeiros anos e segundo ela isso se deu devido à sua condição financeira. Percebe-se em seu relato a ocorrência de humilhações em vários momentos, sejam pela falta de dinheiro ou por depender de bolsas e assistência estudantil.

Cabe mencionar que a aluna cita os órgãos de assistência estudantil no passado. Atualmente, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários está muito mais bem preparada e esses estudantes que necessitam desse apoio devem recorrer a esse órgão, até em situações peculiares. Além da assistência estudantil, os estudantes devem se atentar aos serviços e atendimentos psicológicos que a UFV oferece, como oficinas, grupos de apoio, a Divisão Psicossocial etc. O caso da estudante acima mencionada é um exemplo claro da necessidade de existir essa rede de apoio.

Em seu relato, não fica claro se a inclusão citada por ela aconteceu com os calouros do seu curso ou se foi com pessoas de outros cursos, mas o que chama atenção é o racismo vivenciado até mesmo nas moradias estudantis, locais que alojam pessoas em vulnerabilidade socioeconômicas, o que mostra que mesmo pertencendo às mesmas classes sociais, os estudantes negros têm uma barreira a mais para transpor.

Diante da narrativa da Aluna de Medicina Veterinária 5, cabe a reflexão sobre outro aspecto vivenciado pelas mulheres negras, que é a erotização de seus corpos que reforça a ideia de que a mulher negra é considerada objeto. Ela narra um assédio sexual que sofreu por um professor. Nesse caso, além da dificuldade de se fazer uma denúncia, a estudante está muito fragilizada. Porém, cabe reforçar que a UFV possui canais abertos de comunicação, como a Ouvidoria, e que as denúncias podem ser feitas por meio dele, de forma anônima; não apenas de assédio, mas de qualquer forma de violência, seja física ou psicológica. Assim, a instituição

toma conhecimento e as devidas providências. É gritante o preconceito tanto racial, quanto socioeconômico que essa participante vivenciou de forma não velada.

De acordo com Arday (2019), a universidade é o ambiente em que precisa haver equidade, diversidade, mobilidade social, inclusão e culturalismo. No entanto, segundo o autor, o que persiste é a perpetuação das desigualdades, principalmente entre as minorias. A seguir são descritos alguns relatos das alunas nesse sentido.

Foi difícil a adaptação com o ensino, pois os alunos da turma em sua maioria tiveram uma educação muito melhor do que a minha, até mesmo quem vieram de escolas públicas, vieram de institutos federais e de colégios de aplicação. Então foi necessária muita luta para conseguir ou tentar acompanhar o ritmo da turma. E eu precisei pedir o serviço de bolsa para permanecer em Viçosa (Aluna de Direito 1).

Sempre há dificuldades. Após muito tempo eu percebi que o ambiente acadêmico apesar de acolhedor, pode também segregar os alunos em relação a sua aparência. Eu já tive que lidar com professores racistas que, após um tempo, à medida que eu trabalhava a consciência de que o racismo existe sim e em maior parte é feito velado, que eu entendi algumas situações (Aluna de Medicina Veterinária 1).

Segundo Morton e Parsons (2019) e Phume e Bosch (2018), os estereótipos associados às mulheres negras e às conotações negativas que recebem as fazem se sentir incapazes e inadequadas para carreiras culturalmente brancas e masculinas. Para Ferreira e Camargo (2011), o preterimento da mulher negra em relação aos demais, muitas vezes ocorre pela discriminação de suas características fenotípicas, desqualificando as particularidades de sua negritude.

O ambiente universitário é mais inclusivo, existem muitas pessoas diferentes, mas é possível perceber muitas diferenças na bagagem anterior das pessoas, o que acaba por privilegiar alguns (Aluna de Direito 3).

Acho que a dificuldade é no sentido de perceber que as pessoas a qual me rodeiam são muito bem preparadas para aquele ambiente né? Eu não... o estudo entrou na minha vida a alguns anos. Eles já são fluentes em outras línguas, aparentemente absorvem a matéria com uma qualidade melhor etc. Me sinto inferior nesse sentido (Aluna de Medicina 1).

Minhas perspectivas são altas, pois amo estudar na UFV. Porém, tive um período difícil de adaptação, principalmente por conviver com alunos de curso muito elitista e branco (Aluna de Direito 4).

Permanecer em um ambiente universitário racista e classista, quando se é preta, pobre, de periferia, e sem os pais vivos (no meu caso, meus pais foram assassinados antes de meu ingresso na universidade), é sempre difícil, estar nesse ambiente é uma luta constante (Aluna de Direito 2).

Estar em um curso de Direito, para a Aluna de Direito 2, frente a tanto sofrimento e dificuldades, é um fator que a ajuda a permanecer nesse ambiente que socialmente falando não pertence aos grupos de onde ela veio. É fundamental que a instituição tome conhecimento desses relatos, uma vez que as universidades acreditam que, por serem plurais, essas questões

já foram superadas, mas as instituições ainda têm um caminho longo a percorrer nesse sentido, ainda mais nesses cursos mais seletivos. Sabe-se que as pessoas têm preconceitos e, quando chegam na graduação, não é diferente, porém a universidade tem o papel de formar cidadãos mais conscientes.

Outros fatores que também são considerados dificuldades em suas vidas acadêmicas são em relação à distância e às condições socioeconômicas dos pais para garantirem sua permanência, na universidade. Para Bronfenbrenner (2011), sobre o ingresso desse grupo nas universidades e mais precisamente em cursos de prestígio; daí a importância fenomenológica e social, bem como o peso das políticas públicas no papel de influenciar o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo, pois são capazes de definir seus modos de vida.

Muita dificuldade de adaptação, estar longe de casa, vindo de uma cidade bem pequena e simples e conhecendo "o mundo" sozinha. Também, no início morei numa casa bem simples e pequena, dividia quarto (sou filha única), e isso também requereu uma adaptação. A permanência é sempre um medo, o medo de meus pais não conseguirem arcar com as contas aqui. E inclusive, nesse momento de pandemia, esse medo aumentou. E aí vem a pressa para a formatura (Aluna de Medicina Veterinária 2).

Até o momento tive dificuldades apenas de adaptação, acerca da dificuldade que é estar longe de sua cidade natal (Aluna de Medicina 1).

Creio que a educação pública foi de extrema importância na minha vida. Na educação infantil, no fundamental I, no ensino médio e agora na graduação. Em quase todas as etapas da minha vida estive presente em instituições públicas - exceto no fundamental II, no qual possuía bolsa parcial num colégio particular. Inclusive, sou grata ao IFES - Instituto Federal do Espírito Santo - instituição onde fiz meu ensino médio, o qual foi de extrema importância na minha formação (Aluna de Medicina 2).

Nesse contexto, cabe destacar as contribuições de Dias Sobrinho (2010, p. 1239) para o fato de que a simples execução de políticas públicas focadas e emergenciais, por si só, não extingue o caráter desigual da sociedade classista.

As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular.

No caso da Aluna de Medicina 2, mesmo que a sua trajetória tenha sido em instituições públicas, ela conseguiu ingressar em um curso de elite em uma universidade pública. No Brasil, normalmente, os estudantes das camadas mais populares frequentam as escolas públicas nos primeiros anos do ensino e, posteriormente, o ingresso nas universidades públicas se torna distante da realidade de muitos deles. Com as ações afirmativas o número de jovens pobres no ensino superior cresceu, mas como observado por Dias Sobrinho, a hierarquia persiste; os

estudantes das classes mais favorecidas que são, em sua maioria, provenientes de escolas privadas continuam ocupando as vagas dos cursos mais seletivos. Quando os estudantes das camadas mais populares ingressam nos cursos de alto prestígio, também existe uma hierarquia, porém de tratamentos diferenciados, oportunidades, condições econômicas da família para manter o estudante e a própria permanência no curso que vai depender desses e outros fatores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, por meio deste trabalho, investigar as trajetórias das jovens negras cotistas que ingressaram em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal de Viçosa. Observou-se que há muitos trabalhos sobre o acesso dos negros nas universidades e de como as origens sociais influenciam o ingresso em cursos seletivos; porém são raros os estudos sobre as chances que as mulheres negras têm de ingresso em cursos de alto prestígio, bem como suas trajetórias e a participação de suas famílias

Aqui cabe explicitar e retomar alguns pontos abordados neste estudo. Primeiramente, o fato de ter sido respeitada a forma como as participantes contaram suas histórias, não cabendo à pesquisadora julgamentos ou distorções. Também não se pretendeu defender ou condenar as relações familiares, dado que o interesse para a realização deste estudo foi em conhecer como as jovens enxergavam suas trajetórias de vida e acadêmica, considerando seu processo de desenvolvimento. Para Sarti (2003), considerar o ponto de vista do outro envolve o confronto com seu próprio ponto de vista, relativizando-o, o que exige o rompimento com verdades absolutas que profissionais e pesquisadores tendem a atribuir a seu saber.

Para a realização desta pesquisa foi necessário resgatar a história do negro no Brasil, entendendo as consequências de sua escravização e os desdobramentos de uma abolição que não pensou na população negra. Procurou-se trazer também as lutas dos movimentos feministas e negros, em especial as lutas pela educação; a implementação de cotas; bem como interseccionar o racismo, gênero, e condições socioeconômicas, desigualdades que persistem até hoje. Assim, compreende-se melhor como e porque o negro e, neste caso específico, grande parte das mulheres negras ainda se encontram onde estão. Por outro lado, buscou-se ir além e trazer as exceções à regra, com mulheres que ousaram sair do lugar comum destinado a elas.

Nesse cenário, uma das conclusões que foi visível refere-se aos contextos nos quais essas mulheres negras estavam inseridas, pôde-se identificar sua influência em suas vivências. Demonstrou-se, ainda, que não existe um modelo ideal de família que irá por si só garantir o sucesso ou o fracasso de seus filhos. Em relação às influências internas e externas ao ambiente que essas mulheres pertencem, pôde-se observar que outras pessoas ou instituições contribuíram para sua formação. Foram citados os pais, com destaque para a figura materna, os avós, professores, amigos, Deus e a escola.

Não se pode deixar de mencionar a importância da política de cotas como um dos fatores que contribuiu para a mobilidade social dessas jovens, uma vez que se observou que cada uma teve uma criação peculiar, mas que no final resultou em seus ingressos nos cursos de

alto prestígio. Ainda que elas sejam parte da exceção à regra, não cabe aqui o discurso da meritocracia. Assim, a lei de cotas, com todos os argumentos a favor ou contra, desempenha sim um papel que ajuda a mudar, mesmo que a passos lentos, o futuro de muitos jovens que poderiam estar vivendo outra realidade, muitas vezes estereotipada pela sociedade em relação à essa parcela da população.

Os resultados obtidos neste estudo atribuem à família incentivos e exemplos a serem seguidos; porém ela é tida como “lugar” em que se aplicam disciplinas rígidas chegando ao ponto de violência física. O que chamou atenção é que as jovens que passaram por esses abusos, em nenhum momento, usaram isso como fator de fracasso ou vitimização. É interessante ver como foram capazes de ressignificar acontecimentos negativos em benefício próprio. Em relação aos pais, observou-se a existência daqueles que ensinaram às filhas que o estudo era o caminho para mudar seu futuro e outros que prefeririam que suas filhas trabalhassem, deixando os estudos em segundo plano.

No que tange à importância da construção de uma identidade racial positiva, alinhada ao bom senso de autoeficácia, verificou-se como essa construção foi importante na trajetória acadêmica dessas mulheres, diante do racismo, agressões e microagressões, muitas vezes velados e que elas experimentaram nesses cursos predominantemente elitizados. Observou-se que, além dos pais, outras figuras que convivem no ambiente familiar e extrafamiliar foram importantes e significativas na vida dessas jovens, como os avós, tios, amigos e professores, o que demonstra como a identidade não depende só do indivíduo. Esta identidade quando constituída de forma sólida contribui para a persistência e permanências dessas mulheres nos cursos, mesmo com a sensação de inadequação naquele espaço.

As participantes desta pesquisa demonstraram resiliência e vontade de mudar suas vidas e de suas famílias. Foi possível identificar as rupturas, os avanços e retrocessos desse processo. Percebeu-se que mesmo estando em cursos de prestígio, elas continuaram sendo alvo de insultos e preconceitos, o que infelizmente tende a persistir até no exercício de suas profissões.

A principal limitação para o desenvolvimento da pesquisa foi sua realização no período de pandemia devido à Covid-19, que resultou no isolamento social. Com isso, as atividades da UFV, assim como de outras universidades e diversos setores, foram interrompidas e muitas alunas voltaram para suas cidades, dificultando o contato com as mesmas. Por não poder ter o contato direto com as participantes, a realização de entrevistas não foi possível. Acredita-se que as entrevistas poderiam ter enriquecido ainda mais os resultados dos estudos, uma vez que

proporcionaria um contato direto entre a pesquisadora e a entrevistada, além de facilitar o entendimento e norteamto de questões levantadas durante o diálogo.

No que tange à relevância social, acredita-se que este trabalho contribuirá para um olhar diferenciado em relação à mulher negra, dando a ela seu lugar de fala a partir de suas experiências e vivências, pois é evidenciado que a sociedade dá essas mulheres lugares predestinados. Outro fator de relevância é a esfera familiar vista a partir de um ângulo que abrange diferentes arranjos familiares, não existe um formato pré-determinado que seja garantia para um bom ou mal desenvolvimento dos sujeitos que pertencem aos diferentes formatos de família.

Por fim, a partir dos resultados apresentados e discutidos, deseja-se ressaltar que as lacunas deixadas nesta pesquisa permitem o desenvolvimento de estudos que envolvam percursos improváveis, inclusive de homens negros que são ainda menos escolarizados que as mulheres, bem como analisar os impactos do racismo na permanência dos negros nas universidades.

No que se refere a estudos envolvendo a família, a presente pesquisa abre a oportunidade de se realizarem estudos comparativos das diferentes práticas educativas das famílias e suas implicações no desenvolvimento dos filhos.

REFERÊNCIAS

- ABDO, M. D. M. P.; AMARAL, L. S. L. Estrutura familiar e desempenho escolar dos filhos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 21, 2019. **Anais...** São Paulo: ABEP, 2019. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/3119/2981>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALEXANDER, Q. R.; BODENHORN, N. **My Rock**: black women attending graduate school at a southern predominantly white university. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jocc.12019>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- AMARAL, J. L. G. O exame terminal salvaguarda a Medicina. **Revista da Associação Paulista de Medicina**, v. 682, p. 16-17, 2016.
- ARDAY, J. **Understanding race and educational leadership in higher education**: exploring the black, minority ethnic (BME) experience. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0892020618791002>. Acesso em: 05 maio 2019.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEAUVOIR, S. Infância. In: _____. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 9-65.
- BELTRÃO, K. I. et al. Diferenciais socioeconômicos dos concluintes das diferentes áreas. In: LETICHEVSKY, A. C. et al. (Orgs.). **Enade**: quarto recortes - quatro visões. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2016.
- BENATTI, V. P. M. **Dificuldade de permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: a realidade do estudante pobre e negro na unidade universitária de Dourados. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.
- BERTOLIN, J. et al. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? **Educação e Pesquisa**, v. 45, e185453, p.1-18, 2019.
- BIROLI, F. **Família**: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. 86 p. Disponível em: <http://redept.org/uploads/biblioteca/colecaoquesaber-05-com-capa.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. J. **Introdução aos métodos da pesquisa qualitativa**. Tradução de Tereza M. F. Haguette). Fortaleza; Departamento de Ciências Sociais da UFC, 1980.

BOING, E.; CREPALDI, M. A. Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações parentais e coparentais. **Educar em Revista**, n. 59, p. 17-33, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155044835003.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRANDÃO, A. A.; MARINS, M. T. A. Cotas para negros no ensino superior e formas de classificação racial. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 27-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a03v33n1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.html. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRONFENBRENNER, U. Sistemas de interação no desenvolvimento humano: paradigmas de pesquisa. In: _____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 102-126.

BURNS, S. T.; GARCIA, G. Education level, occupational classification, and perceptions of differences for blacks in the united states. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/joec.12053>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CARMO, O. A. Os homens e a construção e reconstrução da identidade de gênero. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR, 7, e SEMINÁRIO O TRABALHO EM DEBATE “SAÚDE MENTAL RELACIONADA AO TRABALHO”, 5. **Anais...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n7/a08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, L. A. S. **Acesso e permanência de estudantes cotistas no curso de bacharelado em Direito da Universidade Federal de Viçosa/MG (2014-2018)**. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

CARVALHO, O. et al. O valor das práticas de educação parental: visão dos profissionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 654-684, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0654.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2004.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro - 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, S. Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. **Tempo Social**, v. 24, n. 2, p. 123-145, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v24n2/v24n2a07.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jan. 2021.

CURTIS, S. **Black women's intersectional complexities**: the impact on leadership. 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0892020617696635>. Acesso em: 08 maio 2019.

d'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, J. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. et al. (Org.). **Família, escola e juventude - olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 298-322.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jan. 2021.

ENGELMANN, F.; PETRINI, G. Dádiva, tempo e sacrifício: espaços possibilitadores para a satisfação das exigências originais nas relações familiares. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Relações familiares**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 55-69.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200013&lang=pt. Acesso em: 26 jan. 2021.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. São Paulo: Bookman, 2009.

GALVÃO, J. C. **O impacto da segregação de gênero nos cursos de graduação sobre o diferencial salarial entre homens e mulheres no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES BRASIL, F.; MATTOS E SILVA, I. H.; ZAMBELLO, A. V. The effects of policy change on Brazil's public higher education system. **Latin American Policy**, v. 8, n. 2, p. 313-331, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2021.

GUIMARÃES, J.V. R. O caráter equalitário das cotas étnico-raciais. **Revista Ifes Ciência**, v. 5, n. 2, p. 135-149, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/442>. Acesso em: 19 set. 2020.

HENRIQUE, A. P. G. **A entrada na educação superior pública: o caso de universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na Universidade Federal de Viçosa**. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>. Acesso em: 10 fev. 2021.

HOOKS, B. **Ain't I a woman: black women and feminism**. London: Pluto Press, 1982.

IANELLI, C.; GAMORAN, A.; PATERSON, L. Fields of study: horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 57, p. 11-23, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562416301457>. Acesso em: 26 nov. 2020.

KNOP, M. **Retenção e resiliência no ensino superior brasileiro: determinantes das chances de conclusão**. 2020. 136f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

LETTERMAN, M. R.; CLIFFORD, M. T.; BROWN, J. L. Major choice and the wage differential between black and White women. **Journal of Applied Social Science**, v. 12, n. 2, 2018. Disponível em: <https://journal.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/193672441878541>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LOPES, F. M. S. R. **A constituição discursiva de identidades étnicorraciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re)significadas**. 2010. 321f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/15145/1/FranciscaMSRL_TESE.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

MACEDO, R. M. S.; KUBLIKOWSKI, I. O ciclo vital de famílias brasileiras. In: MOREIRA, L.V. C. (Org.). **Relações familiares**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 33-53.

MAGGIE, Y. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 58, p. 5-25, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000200001&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.

MATOS, D. A. S. et al. Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 33-54, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9797/1/ARTIGO_ImpactosPráticasFamiliares.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEDEIROS, M.; GALVÃO, J. Educação e rendimentos dos ricos no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 357-383, 2016.

MELO, G. C. V.; LOPES, L. P. M. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 2, p. 237-265, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 12 fev. 2021.

MENDONÇA, I. O.; MUNDIN, C. P. D. A lei de cotas na Universidade Federal de Viçosa – aplicação e desdobramentos na autodeclaração racial. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 16, p. 129-136, 2017. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/viewFile/340/460>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014. 381 p. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10572252.2015.975966>. Acesso em: 15 set. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: ____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORTON, T. R.; PARSONS, E. C. **#BlackGirlMagic**: the identity conceptualization of Black women in undergraduate STEM education. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21477?af=R&>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**: programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3, 2003. **Palestras...** 2003.

NASCIMENTO, G. O.; FERNANDES, F. S. As práticas parentais positivas e negativas como fatores colaborativos no rendimento escolar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 5, p. 283-288, 2017. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/2762>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NERI, M. Escolhas universitárias e performance trabalhista. In: IPEA. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Brasília: IPEA, 2013.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. 133 p.

NYE, A. Os propósitos da teoria feminista. Liberté, Égalité e Fraternité: liberalismo e direitos das mulheres no século XIX. In: _____. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995. p. 13-47. Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2007/06/386930.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, S. P. **O estatuto da igualdade racial**. São Paulo: Selo Negro, 2013.

OLIVEIRA, S. J. Inserção da medicina veterinária na história do Brasil. **Revista Veterinária em Foco**, v. 16, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, E. I. I.; MOLINA, R. M. K. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 743-769, 2012. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, M. B.; VASCONCELOS, A. M. N.; COSTA, M. T. L. Acesso ao ensino superior: cotas e desigualdades persistentes na Universidade de Brasília. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 21, 2019. **Anais...** São Paulo: ABEP, 2019.

ONG, M.; SMITH, J. M.; KO, L. T. **Counterspaces for womem of color in STEM higher education: marginal and central spaces for persistence and succes**. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21417>. Acesso em: 02 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2007: OECD indicators**. Paris: OECD, 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39316322.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

OSÓRIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 867-880, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/en_v39n138a09.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

PAIM, A. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Convívio, 1987.

PATEMAN, C. Confusões patriarcais. In: _____. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 38-65.

PEREIRA, A. M. **Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PETRINI, G.; DIAS, M. C. Relações conjugais e familiares na sociedade contemporânea. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Relações familiares**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-31.

PHUME, L. B.; BOSCH, A. **The attraction and retention of black woman actuaries**. Global Business Review, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0972150918778908>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 88, p. 145-181, 2015.

PINTO, C. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 11 out. 2019.

PUGLISI M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RATTS, A. J. P. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. In: ENCONTRO ANUAL DAS ANPOCS, 27, 2003, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: ANPOCS, 2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/08/ARatts_Genero.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

REIS, L. P. C. Família, relações intergeracionais e projetos de vida. **Revista Diálogos Possíveis**, v. 12, n. 1, p. 175-186, 2013. Disponível em: <http://revistas.faculdadesocial.edu.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/86/54>. Acesso em: 05 nov. 2019.

REIS, M. Fields of study and the earnings gap by race in Brazil. Working Paper 67. **Rede de Economia Aplicada**, n. 67, 2014.

REVISTA VETERINÁRIA. Disponível em: <https://www.revistaveterinaria.com.br/medicina-veterinaria-um-pouco-da-historia/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 148 p.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Unesp, 2015.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v. 19, n.3, p. 723-747, 2014.

RODRIGUES, H. W. **O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas da proposta de Roberto Lyra Filho**. 1987. 193 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1987.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, n. 31, p. 419-437, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n31/n31a18.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SALES JÚNIOR, R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Penso, 2013. p. 284-398.

SANTOS, J. R. O movimento negro e a crise brasileira. **Política e Administração**, v. 2, 1985.

SANTOS, S. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, D. B. R. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea da Educação**, v. 12, n. 23, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229/7579>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTOS, A. A. A.; MARTINELLI, S. C.; MONTEIRO, R. M. Suportes e recursos familiares: relações com o contexto escolar. In: BAPSTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs.). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 137-144.

SANTOS, S. A. et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 913-929, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/12.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SAPIENZA, G.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. D. M. Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, 208-213, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a06v22n2>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: IE/PUC, 2003. Disponível em: http://www.cortezeditora.com/Algumas_paginas/Familia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, P. B. G. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas”: situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.

- SILVA, T. D. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. (Texto para Discussão). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.
- SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação**, v. 20, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n2/1516-7313-ciedu-20-02-0449.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- SIQUEIRA, M. L.; CARDOSO, M. A. **Zumbi dos Palmares**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- SOUZA, P. N. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- SUAREZ, F. C. M. **Assimetria de gênero na academia: a carreira profissional e a vida doméstica de docentes e pesquisadores das Ciências Exatas**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.
- SWIM, J. K.; HYERS, L. L. Sexism. In: NELSON, T. D. (Ed.). **Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination**. New York, NY: Psychology Press, 2009. p. 407-430.
- TEIXEIRA, M. P. **Negros nas Universidades: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Ata da reunião n. 529, realizada no dia 08 de março de 2017**. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/02-ATA-CEPE-529-08.03.17.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Disponível em: <http://www.dpd.ufv.br/wp-content/uploads/Projeto-Pedagogico-Direito-2020.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Disponível em: http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/med/www/wp-content/uploads/2018/02/PPC_FINAL.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021b.
- VELOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- VITORELLI, E. **Estatuto da igualdade racial e comunidades quilombolas**. Salvador: JusPodivm, 2012.

APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa

Questionário da Pesquisa

O questionário abaixo, a ser aplicado com mulheres negras dos cursos de Direito, Medicina e Medicina Veterinária, é voltado para identificar o perfil das estudantes e os percursos acadêmicos; e suas atitudes em relação a sua identidade racial e sua autoeficácia.

1. Nome da participante: _____
2. Data de Nascimento: ____/____/____
3. Idade: _____
4. Qual seu estado civil?
 - ☐ Solteira
 - ☐ União estável
 - ☐ Casada
 - ☐ Divorciada/Separada
 - ☐ Viúva
5. Você tem filhos?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
6. Qual a sua naturalidade? _____
7. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio?
 - ☐ Particular
 - ☐ Pública
 - ☐ A maior parte em escola privada
 - ☐ A maior parte em escola pública
8. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?
 - ☐ Nenhuma
 - ☐ Ensino fundamental completo
 - ☐ Ensino fundamental incompleto
 - ☐ Ensino médio completo
 - ☐ Ensino médio incompleto
 - ☐ Ensino Superior - Graduação
 - ☐ Pós-Graduação
9. Qual o grau de escolaridade do seu pai?
 - ☐ Nenhuma
 - ☐ Ensino fundamental completo
 - ☐ Ensino fundamental incompleto
 - ☐ Ensino médio completo
 - ☐ Ensino médio incompleto
 - ☐ Ensino Superior - Graduação
 - ☐ Pós-Graduação

10. Qual a renda total de sua família?

- () Até 1,5 salário mínimo
 () De 1,5 a 3 salários mínimos
 () De 3 a 4,5 salários mínimos
 () De 4,5 a 6 salário mínimos
 () De 6 a 10 salário mínimos
 () Acima de 10 salários mínimos

11. Qual o seu curso?

- () Direito
 () Medicina
 () Medicina Veterinária

12. Você mudou de curso dentro da UFV? Se sim qual foi a mudança?

- () Sim _____
 () Não _____

13. Em qual período você está na graduação? _____

A seguir, são apresentadas afirmativas para que você indique seu grau de concordância com cada uma delas, de acordo com a **escala** que apresenta cinco categorias.

Afirmativas	Concorda totalmente	Concorda	Nem concorda nem discorda	Discorda	Discorda muito
14. Acredito ser capaz de realizar qualquer coisa tão bem como qualquer outra pessoa.	()	()	()	()	()
15. A maior influência que tive em relação a minha identidade racial foi da minha mãe.	()	()	()	()	()
16. Tenho muitas qualidades positivas.	()	()	()	()	()
17. Aprendi desde cedo a me reconhecer como negra.	()	()	()	()	()
18. A cor não foi obstáculo para que eu alcançar meus objetivos.	()	()	()	()	()
19. Procuro sempre fazer a diferença.	()	()	()	()	()
20. Aprendi a lidar com racismo para que ele não seja um fator limitante.	()	()	()	()	()
21. Meu mentor ou pessoa que admiro profissionalmente é negro(a).	()	()	()	()	()

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE B – Roteiro Semiestruturado da Entrevista

Roteiro Semiestruturado da Entrevista
--

Questões incorporadas no questionário online

1. Como foi a sua trajetória até chegar na graduação?
2. Quem te deu maior incentivo para cursar a graduação?
3. O que te motivou escolher esse curso? Você se espelhou em alguém?
4. Quem ou o que você considera que foi determinante para você enfrentar as dificuldades? Por quê?
5. Qual foi o papel da sua mãe no seu processo de escolarização?
6. Os seus pais tinham muita expectativa de que você tivesse uma formação superior? Tem alguém com formação superior na família?
7. Quais práticas educativas usadas pelos seus pais ou sua família você identifica?
8. Você teve uma disciplina muito rígida? Quais eram os mecanismos de controle utilizados pelos seus pais/família?
9. Qual a maior aprendizagem foi passada pelos seus pais que te ajudou a ingressar na Universidade e a enfrentar as dificuldades?
10. Seus pais participavam da sua vida escolar?
11. Você tinha ajuda para fazer o dever de casa e incentivo para estudar?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada, como voluntária, a participar da pesquisa **“Vivências de jovens negras cotistas em cursos de alto prestígio na Universidade Federal de Viçosa”**. Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender e descrever as trajetórias das jovens negras cotistas que ingressaram em cursos de alto prestígio social na UFV.

O motivo que nos leva a estudar esse tema deve-se ao baixo número de estudantes negros em cursos de alto prestígio, sendo que o foco em mulheres negras justifica-se pelo fato destas ocuparem a base da pirâmide na sociedade, por possuírem menores possibilidades de capacitação, recebem menores salários, etc. Portanto, considerando que algumas jovens conseguem romper com esta realidade e ingressarem nesses cursos, o presente estudo pode contribuir para a criação de estratégias que solucionem este problema através da compreensão das práticas e trajetória de vida dessas estudantes que concorreram para sua entrada nos cursos de alto prestígio social a fim de que outras famílias possam adotá-las de forma a acessarem esses cursos, mas também como um instrumento para criação, análise e/ou acompanhamento de políticas públicas voltadas para esse público.

Para esta pesquisa será realizada a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, utilizando-se gravador de voz e agenda para anotações, com estimativa de duração em torno de uma hora, podendo ser reagendada, caso necessário. As entrevistas e a aplicação de questionários serão realizadas, preferencialmente, nas secretarias das coordenações dos cursos de interesse ou em outro local indicado pela participante, desde que este seja reservado, a fim de garantir a privacidade.

Em relação aos riscos envolvidos nesta pesquisa pode-se considerar a possibilidade de a entrevistada sentir-se constrangida ou desconfortável, além de poder gerar algum mal-estar durante a realização do questionário e/ou da entrevista ou por alguma observação, uma vez que falar sobre trajetória traz lembranças de toda uma vida, e por se tratar de trajetórias relacionadas ao preconceito, condições econômicas e família, torna-se o tema delicado, polêmico e controverso. Os procedimentos a serem adotados para minimizar os riscos se concentram em tornar claros os métodos da pesquisa, a garantia da não publicidade da identidade do participante, bem como a garantia de poder desistir da entrevista a qualquer momento. O ambiente da pesquisa será da livre escolha do participante para que se sintam mais à vontade. Estes fatores serão amenizados, tendo em vista que as aplicações de questionários e a realização das entrevistas serão realizadas de forma individual e em local reservado e as participantes serão esclarecidas quanto ao seu direito de não resposta a questões que considerarem invasivas. As respostas obtidas, serão guardadas com todo o sigilo necessário ficando a critério das participantes o sigilo ou não do seu nome, não faremos uso de imagens.

A pesquisa contribuirá ao oferecer elementos para subsidiar discussões, reflexões e ações a partir da compreensão e descrição das trajetórias das jovens negras cotistas que ingressaram em cursos de alto prestígio social na UFV. Para tal, entende-se como percepção o conjunto manifesto de impressões, sensações, experiências e forma de como essas as estudantes descrevem e compreendem seu percurso formativo nesse cenário. Embora, a priori, não haja benefícios diretos ou indiretos para as participantes, o conhecimento de suas trajetórias de vida e acadêmica poderão contribuir para que as instituições criem melhores condições para permanência desse grupo social no ambiente universitário e como motivação para o ingresso de outros jovens da comunidade na qual estão inseridas. Como benefício direto, para sociedade, os dados poderão servir como fonte de criação, análise e monitoramento de políticas públicas voltadas para essa população.

Para participar deste estudo a Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, a Sra. tem assegurado o direito à indenização. A Sra tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da

pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a Sra. é atendida pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida a você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“JOVENS NEGRAS COTISTAS EM CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Já assinado o termo de consentimento, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pesquisadora responsável: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

Endereço: Av. PH Rolfs, s/n. *Campus* Universitário, Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

Telefone: (31) 3612-7501

Email: ritamarciamello@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos,

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – *Campus* Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO B – Autorização da Instituição

AUTORIZAÇÃO

Eu, João Carlos Pereira da Silva, na qualidade de Pró-Reitor de Ensino da Universidade Federal de Viçosa, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**JOVENS UNIVERSITÁRIAS COTISTAS EM CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Professora Rita Márcia Andrade Vaz de Mello e a Pesquisadora Luciana Maria Pereira da Silva, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Viçosa, 5 de março de 2020.



Assinatura
(Carimbo)

João Carlos Pereira da Silva
Pró-Reitor de Ensino
UFV