

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Valéria Soares de Lima

**RELAÇÕES DE GÊNERO, DESIGUALDADE RACIAL E A POLÍTICA DE
COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a Universidade Estadual de Goiás**

Campo Grande, MS

2022

VALÉRIA SOARES DE LIMA

**RELAÇÕES DE GÊNERO, DESIGUALDADE RACIAL E A POLÍTICA DE
COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a Universidade Estadual de Goiás**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa 03: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Josiane Peres Gonçalves

Campo Grande, MS

2022

Ficha catalográfica

Sxxxxp

Lima, Valéria Soares de. 2022.

Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior: A Universidade Estadual de Goiás/Valéria Soares de Lima. – 2022.

309 fl; il.

Trabalho de Tese (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande – MS, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves.

1. Relação de gênero. 2. Desigualdade racial. 3. Educação Superior. 4. Lei de cotas. 5. Universidade Estadual de Goiás. I. Lima, Valéria Soares de. II. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior: A Universidade Estadual de Goiás.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE TESE EM EDUCAÇÃO DE 2022

Aos vinte e um dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois, às treze horas, na Sala de Defesa Virtual do PPGedu/Faed, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Josiane Peres Goncalves (UFMS), Christian Muleka Mwewa (UFMS), Claudia Araujo de Lima (UFMS), João Ferreira de Oliveira (UFG) e Nonato Assis de Miranda (USCS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: VALÉRIA SOARES DE LIMA, CPF 56364725104, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "RELAÇÕES DE GÊNERO, DESIGUALDADE RACIALE A POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS" e orientação de Josiane Peres Goncalves. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Tese. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

Profa. Dra. Josiane Peres Goncalves (Interno)
 Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa (Interno)
 Profa. Dra. Claudia Araujo de Lima (Interno)
 Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Externo)
 Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (Externo)
 Profa. Dra. Celia Beatriz Piatti (Interno/Suplente)

RESULTADO FINAL: Aprovação

OBSERVAÇÕES: Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Josiane Peres Gonçalves
Presidente da Banca Examinadora

Valéria Soares de Lima
Aluna



Documento assinado eletronicamente por **JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 21/11/2022, às 14:39, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Christian Muleka Mwewa, Professor do Magisterio Superior**, em 21/11/2022, às 16:42, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nonato Assis de Miranda, Usuário Externo**, em 21/11/2022, às 16:42, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josiane Peres Goncalves, Professora do Magistério Superior**, em 21/11/2022, às 16:57, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Soares de Lima, Usuário Externo**, em 21/11/2022, às 17:15, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código-verificador **3617954** e o código CRC **8F7422DA**.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade UniversitáriaFone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.002928/2022-80

SEI nº 3617954

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, soberano em seus desígnios, pelo dom da vida e por me permitir trilhar caminhos tão elevados, mesmo sendo de classe popular: “Bendize, ó minha alma, ao meu Deus e não te esqueças de nenhum de seus benefícios” (Salmos 103, versículo 2).

Ao meu filho, Gabriel, e à minha neta, Olívia, dois presentes de Deus que alegam meus dias e me confortam quando desanimo.

A todos os meus queridos parceiros de quilombo, que não puderam galgar outros caminhos e investir na educação.

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho coletivo é algo grandioso, por isso, deixo registrado meus agradecimentos a todos e a todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração e estruturação desta tese.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), por ter me permitido galgar mais este degrau, que, pelo meu capital econômico, cultural, *ethos* e *habitus* familiar, seria impossível se lá não houvesse a inclusão de classes populares na educação pública superior, especialmente, na pós *stricto sensu*.

À minha orientadora, Profa. Dra. Josiane Peres, que soube conduzir o processo tornando-o menos dolorido e que, pelo “olhar compreensivo”, de acordo com Bourdieu (2008), me permitiu construir e estruturar este objeto de pesquisa.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, pela convivência, troca de experiências e múltiplas aprendizagens, em especial, à professora Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, que compartilhou comigo leituras, possibilitando o aprofundamento teórico, principalmente, em relação a Bourdieu.

Aos meus pais de criação – Cleonice Soares do Reis Santos e Natanael Santos – que me incentivaram, mesmo em meio ao medo da estrada, nas idas e vindas de Campo Grande-MS.

À minha mãe biológica, Camila Soares de Lima, que me fez ver o quanto é difícil sorrir, quando temos que deixar partir aqueles que tanto nos são queridos.

À dona Balbina, que me trouxe à luz, como parteira e benzedeira, um ser humano incrível, que foi capaz de ressignificar os meus conhecimentos.

À todas as mulheres pretas e pardas da minha convivência, com quem dividi, por alguns momentos, esperanças e desesperanças, desde o Bananal de Baixo, em Tarumirim-MG.

À dona Noêmia e ao João Macaia, pela proteção necessária que me deram, no Quilombo do Bananal de Baixo, contra todas as intempéries impostas às mulheres.

Aos meus colegas do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear), responsável pela educação a distância da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pelas parcerias e incentivos, em especial, à professora Suelayne Paz, que se disponibilizou a ler o trabalho previamente e auxiliou na fundamentação teórica com críticas pertinentes, e à professora Elaine Ferreira, companheira de luta na Universidade Estadual de Goiás.

À minha professora, Eunice Ramos, parceira da educação básica – ensino fundamental, primeira etapa – no Bananal de Baixo-MG, por acreditar em mim e sempre dizer que eu era especial e que, por isso, chegaria longe.

Aos meus colegas de Doutorado que, de longe ou de perto, sempre me incentivaram a continuar os estudos e a escrita deste trabalho, em especial, à Sílvia, minha parceira de rodoviária.

*Toda ordem estabelecida tende a produzir
(em graus muito diferentes, com diferentes meios)
a naturalização de sua própria arbitrariedade.*
BOURDIEU (2012, p. 24).

RESUMO

Esta tese está relacionada à linha de pesquisa *Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças* e ao Grupo de Pesquisa *Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação* que, no atual contexto, têm ampliado as discussões de temáticas voltadas às relações de gênero, políticas de cotas e educação. Nessas relações destacam-se as dinâmicas sociais e a estruturação dos papéis destinados aos sexos masculino e feminino, que, reforçados pelas principais instituições sociais – família, escola, igreja – tendem a reproduzir a estrutura social e patriarcal por meio de um discurso consensuado, nos diversos campos, entre eles, o da educação superior, ou campo acadêmico, enquanto a política de cotas aspira à reparação das desigualdades sociorraciais, especialmente para aqueles pertencentes às classes baixas. Esta investigação tem como objetivo analisar as relações de gênero e as desigualdades sociorraciais e econômicas na educação superior, verificando como a política de cotas, especialmente a do estado de Goiás (Lei nº 14.832, de 12 de junho de 2004), tem sido utilizada, no âmbito da UEG, como mecanismo e instrumento de acesso e permanência dos discentes negros e não negros. O *locus* da pesquisa é a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e sua política de inclusão por meio das ações afirmativas, implantadas em seu interior. A UEG, na atualidade, possui, conforme Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020, três Pró-reitorias, cinco Institutos Educacionais, organizados por área de conhecimento, oito câmpus, distribuídos em regiões estratégicas do estado e agrega, em sua estrutura, 33 (trinta e três) unidades universitárias e 62 (sessenta e dois) polos de educação a distância (Polos-EaD). Metodologicamente, esta é uma investigação qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso, em que foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário a uma amostra aleatória de 265 discentes e a realização de entrevistas com 12 mulheres pretas e pardas da UEG. O levantamento estatístico, quanto ao número de alunos negros e não negros matriculados na UEG, entre 2012 e 2021, foi analisado a partir do sistema acadêmico da instituição, para verificar o índice de acesso, permanência e os graus acadêmicos frequentados após 17 anos da implantação da política de cotas na UEG. Para a triangulação dos dados, foram utilizadas quatro temáticas: 1 – Perfil socioacadêmico e socioeconômico dos discentes da UEG; 2 – A UEG e as ações afirmativas: acesso, permanência e questões de gênero; 3 – Percepção dos discentes negros e não negros sobre as políticas de cotas na UEG; e 4 – Narrativas das discentes pretas e pardas sobre a educação superior. Como resultado, foi possível verificar que a UEG, pela sua capilaridade e pelas políticas de inclusão adotadas, é uma Instituição de Ensino Superior (IES) que consegue inserir, em sua estrutura, um número expressivo de grupos sociologicamente excluídos, especialmente mulheres pretas e pardas, embora ofereça, na maioria dos câmpus, unidades universitárias e polos-EaD, graduações que determinam o gendramento das carreiras, que, associadas ao papel social e sexual do trabalho, confirmam a posição de luta nas relações de gênero, raça/cor e classe social, no campo acadêmico.

Palavras-chave: Relação de gênero; Desigualdade racial; Educação Superior; Lei de cotas; Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

This PhD thesis is based on the *Educational Process, Social practice for teaching-learning, and Social Differences* research line and is comprised of the *Research and Studies in Educational Process, Gender, and Education* study group, which, currently, has increased discussions on themes referred to gender relations, affirmative action (racial quotas), and education. Within such relations, it can be highlighted social dynamics, and the formation of male and female gender roles, which, enhanced by major social institutions – family, religions, and education – tend to do social reproduction (social structures and systems, including patriarchy) by means of common-sense speech, in several scenarios, which, among them, appears higher education, or the academic realm, whilst affirmative actions seek compensation or correction of social and racial inequalities, specifically for those from lower social classes. This work aims at analyzing gender relations, as well as social, racial, and economic inequalities in higher education, scrutinizing how affirmative actions (racial quotas), especially those created by the state of Goiás (State Law No. 14,832, sanctioned on the 12th of July, 2004), have been used, in the State University of Goiás, as a mechanism and instrument for black and non-black undergraduate students to be admitted to the aforementioned university, and to fully have access to all its facilities, not dropping out of classes. The setting of this research is the State University of Goiás (UEG, in the Brazilian Portuguese initials) and its social inclusion policy through affirmative actions, implemented in its campuses and facilities. Nowadays, UEG has, according to Decree No. 9,593, sanctioned, on the 17th of January, 2020, three Offices of Graduate Studies, five Institutes of Higher Education, organized according to fields of knowledge, eight campuses, categorized in strategic areas throughout the state, and it clusters, in its facilities, 33 (thirty-three) Teaching Units, and 62 (sixty-two) distance learning hubs (DL hubs). Regarding the methods chosen, this is a qualitative and quantitative research, based on case study, in which it has been used, as data collection tools, researcher-administered questionnaires to a survey sampling of 256 undergraduate students, in addition to the conduction of qualitative interviews with 12 black and mixed-race women who attend UEG undergraduate courses. The statistical survey, referred to the number of black and non-black undergraduate students enrolled in UEG, between 2012 and 2021, was examined based on the university education system, to corroborate acceptance, and continuation rates, besides academic degrees earned after the 17th anniversary of the racial quotas affirmations act in UEG. In respect of data triangulation, it has been employed four themes: 1 – UEG students' social and academic profiles; 2 – UEG and affirmation actions: acceptance, continuation, and gender issues; 3 – Black and non-black students' impressions on racial quotas in UEG; and 4 – Black and mixed-race female undergraduate students' journeys in higher education. The outcomes are that UEG, due to its well-established presence and social inclusion measures employed, is a Higher Education Institution (HEI) that is capable of including, in its facilities, lots of people who are socially excluded, especially black and mixed-race women, although the university provides them with, in most of its campuses, Teaching Units, and distance learning hubs, a settling of how occupations become gendered, which, combined with gender and social division of labor, validate ways of fighting gender, race/systemic, social inequalities in the academic realm.

Keywords: Gender Relations; Racial Inequality; Higher Education; Affirmative Actions (Racial Quotas); State University of Goiás.

FIGURAS

Figura 1 – Ciclos das políticas públicas	79
Figura 2 - Dinâmica de distribuição das vagas a partir da Lei de Cotas 12.711/2012	85
Figura 3 - Sistema de cotas, com base na Lei 13.409/2016	86
Figura 4 - Fases da análise de conteúdo	167

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Raça/cor dos que responderam ao questionário.....	160
Gráfico 2 - Raça/cor das entrevistadas	160
Gráfico 3 - Faixa etária dos que responderam ao questionário	162
Gráfico 4 - Faixa etária das entrevistadas	162
Gráfico 5 - Área de conhecimento dos cursos frequentados pelos que responderam ao questionário	163
Gráfico 6 - Cursos de origem dos que responderam ao questionário.....	164
Gráfico 7 - Cursos de origem das entrevistadas	164
Gráfico 8 - Nível socioeconômico dos respondentes do questionário	182
Gráfico 9 - Nível socioeconômico das entrevistadas	182
Gráfico 10 - Complementação da renda familiar pelos alunos que responderam ao questionário	184
Gráfico 11 - Complementação da renda familiar pelas discentes entrevistadas	184

QUADROS

Quadro 1 - Obras sobre conceitos de Bourdieu, políticas afirmativas e raça/cor na educação superior	34
Quadro 2 - Obras sobre questões de gênero e políticas públicas	37
Quadro 3 - Outros autores consultados	39
Quadro 4 - Obras sobre o campo universitário	40
Quadro 5 - Obras sobre questões de gênero e divisão social e sexual do trabalho	42
Quadro 6 - Documentos institucionais utilizados na análise documental.....	44
Quadro 7 - Legislação pertinente às políticas de cotas na educação superior.....	45
Quadro 8 - Brasil: pessoas com menos de 01 ano de escolaridade, por raça/cor e gênero	64
Quadro 9 - Brasil: índice de inserção da população por gênero e raça/cor na educação superior	64

Quadro 10 - Matrículas e conclusões de cursos superiores, nos anos de 1907 e 1912	104
Quadro 11 - Matrículas no ensino superior no Distrito Federal e em Goiás, entre 1934 e 1935	107
Quadro 12 - Alunos concluintes do Ensino de 3º grau, por Unidade Federativa, áreas e sexo	111
Quadro 13 - Matrículas na educação superior, no Brasil, no Distrito Federal e em Goiás	115
Quadro 14 - Desigualdades de gênero e raça na educação superior: 1998-2004.....	116
Quadro 15 - Matrículas na Educação Superior, no Brasil, no Distrito Federal e em Goiás	119
Quadro 16 - Desigualdades de gênero e raça na educação superior: 2005-2008.....	119
Quadro 17 - Matrículas na Educação Superior no Brasil, no Distrito Federal e em Goiás	120
Quadro 18 - Desigualdades de gênero e raça na educação superior: 2009-2015.....	121
Quadro 19 - Taxa de matrícula por curso frequentado na educação superior, por cor ou raça	123
Quadro 20 - Matrículas no Brasil, por raça/sexo e tipos de instituição, em 2018.....	124
Quadro 21 - Brasil: Distribuição dos alunos matriculados em cursos de licenciatura, em 2020	129
Quadro 22 - Estrutura geral da UEG, conforme o Decreto nº 9.593/2020.....	136
Quadro 23 - Número de matrículas na UEG, de 2012 a 2021	138
Quadro 24 - Temáticas criadas para a apresentação dos dados	174
Quadro 25 - Síntese com informações sobre as entrevistadas	176
Quadro 26 - Índice de matrículas realizadas e ativas da UEG, por gênero, raça/cor.....	187
Quadro 27 - Índice de matrículas realizadas e ativas da UEG, por gênero raça/cor.....	190
Quadro 28 - Índice de matrículas realizadas e ativas da UEG, por gênero, raça/cor.....	192
Quadro 29 - Matrículas nos cursos de licenciaturas, da UEG, 2012 a 2021	198
Quadro 30 - Matrículas nos cursos de bacharelado, na UEG, 2012 a 2021.....	202
Quadro 31 - Cursos de bacharelados mais frequentados, na UEG, entre 2018 e 2021	204
Quadro 32 - Matrícula em cursos de maior status social na UEG, de 2018 a 2021.....	206
Quadro 33 - Matrículas nos cursos superiores de tecnologia, 2012 a 2021	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC** - Análise de Conteúdo
- AID** - Associação Internacional de Desenvolvimento
- Amgi** - Agência Multilateral de Garantia de Investimento
- Bird** - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- Cear** - Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CF** - Constituição Federal
- CFI** - Corporação Financeira Internacional
- Ciadi** - Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimento
- Crub** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CsA** - Conselho Superior Administrativo
- CsU** - Conselho Superior Universitário
- Enem** - Exame Nacional do Ensino Médio
- Facamp** - Faculdade Campinas
- Fies** - Fundo de Financiamento Estudantil
- FNB** - Frente Negra Brasileira
- Gemaa** - Grupos de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ibict** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES** - Instituição de Educação Superior
- Ifes** - Instituições Federais de Educação Superior
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipea** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- Ipes** - Instituições Públicas de Educação Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NPGen** - Núcleo de Pesquisa de Economia e Gênero
- NS** - Núcleo de Seleção
- PAE** - Plano de Assistência Estudantil
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

- PDI** - Projeto de Desenvolvimento Institucional
- Pnad** - Pesquisa por Amostra de Domicílios
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPI** - Projeto Político Pedagógico Institucional
- ProUni** - Programa Universidade para todos
- ReUni** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SAE** - Secretaria de Assuntos Estratégicos
- SiSu** - Sistema de Seleção Unificada
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEN** - Teatro Experimental Negro
- UEG** - Universidade Estadual de Goiás
- Uenf** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
- Uerj** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFMS** - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UnB** - Universidade de Brasília
- UNE** - União Nacional dos Estudantes
- Uneb** - Universidade Estadual da Bahia
- Uniana** - Universidade Estadual de Anápolis
- UU** - Unidade Universitária

SUMÁRIO

EU, BRANCA... E AS MULHERES NEGRAS E POBRES DO MEU CONVÍVIO	17
INTRODUÇÃO	26
1 BASES CONCEITUAIS EM BOURDIEU E AÇÕES AFIRMATIVAS	49
1.1 Pierre Bourdieu e as relações de gênero.....	52
1.2 As relações de gênero em uma perspectiva racial.....	59
1.3 Uma reflexão sobre o lugar da mulher preta e parda na educação	66
1.4 Política de cotas: raça e gênero.....	78
2 UNIVERSIDADE, GÊNERO, RAÇA/COR, DIVISÃO SOCIAL E SEXUAL DO TRABALHO: A POLÍTICA DE COTAS NA UEG	95
2.1 Universidade como instituição social e campo acadêmico	96
2.2 Educação superior: contexto, acesso e divisão social e sexual do trabalho.....	102
2.3 Universidade Estadual de Goiás: tessituras e política de cotas	131
2.3.1 Universidade Estadual de Goiás: uma instituição em construção	132
2.3.2 A Lei de Cotas na UEG	140
3 O CAMINHO INVESTIGATIVO PERCORRIDO	148
3.1 <i>Locus</i> da pesquisa: a Universidade Estadual de Goiás.....	150
3.2 Natureza da pesquisa.....	151
3.3 Os instrumentos de coleta de dados	157
3.4 Recorte temporal e espacial	158
3.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	159
3.6 Sujeitos da pesquisa	159
3.7 Os procedimentos da investigação	165
3.7.1 Revisão bibliográfica	165
3.7.2 Análise documental	165
3.7.3 Análise das perguntas abertas do questionário e das entrevistas	166
3.7.4 Coleta de dados por meio do Questionário.....	170
3.7.5 Realização das entrevistas	170
3.7.6 Levantamento estatístico	172

4	AÇÕES AFIRMATIVAS E QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA/COR E CLASSE SOCIAL NA UEG	174
4.1	Perfil socioacadêmico e socioeconômico dos discentes da UEG	175
4.1.1	Percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa	176
4.1.2	Nível de escolaridade e ocupação das pessoas com as quais convivem.....	178
4.1.3	Estado civil, quantidade de filhos e nível econômico.....	181
4.1.4	Quantidade de pessoas morando na mesma residência	185
4.2	A UEG e as ações afirmativas: acesso, permanência e questões de gênero.....	186
4.2.1	Matrículas realizadas e matrículas ativas: 2012 a 2015.....	187
4.2.2	Matrículas realizadas e ativas: 2016 a 2019	189
4.2.3	Matrículas realizadas e ativas: 2020 a 2021	192
4.2.4	As bolsas institucionais como política de assistência estudantil na UEG ..	195
4.2.5	Matrículas ativas por grau acadêmico: 2012-2021	197
4.3	Percepção dos discentes negros e não negros sobre política de cotas na UEG.....	213
4.3.1	As cotas como ação afirmativa inclusiva.....	214
4.3.2	Razão pela qual a UEG oferta cotas para negros.....	216
4.3.3	As cotas como solução para os problemas de inserção	217
4.3.4	Sugestões para melhorar o acesso ao ensino superior	220
4.3.5	Entrada pelo sistema universal e pelo sistema de cotas.....	221
4.3.6	Razões para não se declarar cotista	223
4.3.7	Tipo de discriminação sofrida ou presenciada	224
4.3.8	Igualdade de tratamento no vestibular	226
4.3.9	Tratamento dispensado às questões raciais.....	228
4.3.10	Racismo no contexto da educação superior.....	230
4.3.11	Alternativas para diminuir a desigualdade de acesso à educação superior.	230
4.4	Narrativas das discentes pretas e pardas sobre a educação superior ..	232
4.4.1	Satisfação com o curso escolhido e importância da família na formação ..	234
4.4.2	Contribuição do curso para o desenvolvimento pessoal e profissional	240
4.4.3	O que consideram mais importante na vida.....	244
4.4.4	O que levou as discentes a estudar e a relação com colegas e professores	246
4.4.5	Dedicação ao curso e importância de estudar e ter uma profissão	251

4.4.6	Tempo despendido aos estudos e dificuldades para assimilar os conteúdos	253
4.4.7	Influência dos estudos e a utilização dos conhecimentos adquiridos	256
4.4.8	Crença na igualdade de oportunidades entre negros e não negros	262
4.4.9	Desejo de atuar na área de estudos	265
4.4.10	Últimas considerações das entrevistadas	268
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
	REFERÊNCIAS	278
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS	299
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	304
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UEG.....	306
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	307

EU, BRANCA... E AS MULHERES NEGRAS E POBRES DO MEU CONVÍVIO

A contextualização imprescindível sobre a escolha desta temática me leva a descrever as circunstâncias que me trouxeram até aqui, a reconhecer o lugar de fala em que me encontro, solidarizando-me com a população preta e parda, na sua condição de classe oprimida e excluída dos processos políticos e econômicos do país. Ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica, fui percebendo, como Munanga (2019a, p. 15), que “raça e classe se tornam duas variáveis da mesma exploração, na estrutura de uma sociedade de classes”¹, incluindo-se, também, neste contexto, as questões de gênero.

Nasci em um Distrito denominado Bananal de Baixo, ligado ao município de Tarumirim, em Minas Gerais, filha de lavradores. Era assim que os donos de terra, os senhores de fazenda – os fazendeiros – se referiam àqueles que trabalhavam em suas lavouras, como diaristas ou meeiros². O Distrito onde nasci e passei minha infância foi e continua sendo um resquício de Quilombo, onde negros se refugiavam das perseguições dos grandes capitães-do-mato para se tornarem “*meio livres*” (Grifo nosso).

Emprego a expressão “*meio livres*”, porque mesmo em um Quilombo – lugar estruturado por negros, onde se vivenciava uma certa liberdade, onde pretos e prados tentavam expressar sua identidade e suas histórias – o estigma da escravidão estava em suas peles e em seus semblantes – na *hexis* corporal – na sua forma de lidar com o dia a dia e nas dificuldades de se apresentarem como livres, sendo, ainda, em suas percepções, escravos fugitivos. Isto é, pelo *ethos* e o *habitus* de classe inculcados e pela própria objetivação do *habitus*, na prática e em decorrência do contexto social do qual vieram, verificava-se a apreensão em viver, em ocupar determinados espaços.

Portanto, muitos habitantes, dessa região, são descendentes de pessoas que resistiam ao cárcere e ao trabalho escravo e precisavam lidar com o estigma da raça/cor, mas que não se deixavam abater pelo percurso histórico e social concernente às suas raízes, mesmo após a abolição da escravatura, criando uma *doxa* de classe, em que o senso

¹ Mesmo que esta percepção esteja em diferentes níveis quanto ao lugar epistêmico e social ocupado por mim, como mulher branca, e o lugar epistêmico e social ocupado pelos negros/as, não significa que eu não tenha um compromisso ético-político de fomentar um conhecimento contra-hegemônico, a partir das perspectivas dos subalternizados, em especial, das mulheres pretas e pardas.

² Segundo uma das acepções apresentadas por Cegalla (2009, p. 572), meeiro diz respeito a “agricultor que planta em terreno alheio, dividindo a produção com o dono da terra”. Embora no território brasileiro tenha se praticado diversos modelos de acerto entre o proprietário de terra e os meeiros, na região do Bananal de Baixo, em geral, os grandes senhores de terra/fazenda cediam parte do terreno da propriedade para que os lavradores plantassem e lhes retribuíssem com parte da colheita, ficando os trabalhadores meeiros responsáveis por todas as despesas relacionadas à capina, ao plantio, à conservação da plantação e à colheita (mão de obra, adubos e sementes, etc.).

de comunidade era maior do que as variáveis externas impostas pelo contexto econômico e social.

Cresci junto à Maria Balbina, minha parteira, junto à dona Noêmia, minha guardiã, junto a João Macaia, meu protetor, Fatinha, Odília, Neuza, Terezinha, figuras com as quais me identificava por causa da luta renhida pela vida, pela liberdade e pela educação, principalmente, porque no Bananal de Baixo a escola terminava na 4ª série primária, atualmente, o 5º ano do ensino fundamental. E foi a aspiração de seguir com os estudos que me levou a sair de lá, para enfrentar os grandes centros urbanos, como Ipatinga, Caratinga ou Belo Horizonte. Para isso, era necessário contar com a ajuda de parentes, irmãos mais velhos e conhecidos que me amparassem e me propiciassem o acesso à educação em suas cidades. Foi assim que saí daquela região, marcada pela ausência de políticas públicas e de assistência social.

Portanto, sei de onde saí e o que queria buscar. Não apenas eu, mas, também, minha família, reconhecíamos que Bananal de Baixo não oferecia alternativas aos mais pobres, pois naquele espaço não se podia contar com a presença do Estado para se buscar melhores condições de vida. Então, os limites do município eram pequenos e restritos aos meus anseios e sonhos. Aos oito anos de idade parti para a casa de uma das minhas irmãs mais velhas, quando comecei o meu caminho na luta “por um lugar ao sol” e por mais formação e profissionalização, que nem sempre foram acompanhadas pelo reconhecimento profissional.

Desta forma, me encontrei morando no Distrito Federal, em meados dos anos 1980. Ansiosa por continuar os estudos, iniciei meu percurso educacional em escolas públicas e em cursos técnicos (Administração de Empresas, Magistério e Corretor Imobiliário) para entrar no mercado de trabalho (atuando no magistério e como corretora de imóveis), pois, além de me sustentar, tinha que pensar, inclusive, na família, que havia ficado para trás, mas necessitava de socorro, especialmente, financeiro.

Essas passagens por escolas públicas e por cursos técnicos acabaram atrasando minha entrada na Educação Superior, pelo baixo capital econômico e cultural, e foi com esta pouca bagagem que, após seis anos trabalhando como técnica em algumas empresas privadas e como professora na educação básica, função que exigia, à época, apenas o curso de Magistério, cheguei ao ensino superior, ingressando no curso de Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional, em uma faculdade particular, na qual tive, depois de graduada, minha primeira oportunidade como docente no Ensino Superior.

Minha inserção como docente da Educação Superior foi marcada por muitos desafios. Com minha trajetória pessoal – de mulher e pobre –, sem condições econômicas e financeiras e com um *habitus* familiar incorporado, tive muitas dificuldades de aprender as verdades exigidas pelos “doutos”, como diz Bourdieu (2017). Meu capital linguístico marcado por jargões próprios dos mineiros do interior, como “uai” e “trem” e minha estrutura frasal e postura corporal, ou *hêxis* corporal, denunciavam minha origem roceira marcada pelo *ethos* familiar e de classe, inculcados, dificultando a incorporação do *habitus* do campo acadêmico³, necessário para que eu fosse reconhecida como professora da Educação Superior.

Mesmo cursando algumas pós-graduações, especificamente, três, o aprofundamento teórico exigido pela academia era bem intenso, ainda que em uma instituição particular, afinal, estava formando outros profissionais. As poucas aproximações teóricas que conseguia estruturar cognitivamente foram fruto de muito esforço, o que me fazia sempre estar à procura de novas leituras e aperfeiçoamentos, inclusive, em cursinhos pré-vestibulares e preparatórios para concursos⁴.

Após alguns anos de estudos, comecei a realizar concursos públicos para obter mobilidade social e estabilidade profissional, o que culminou na minha aprovação, em 2010, no certame para docente de nível superior da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sendo chamada em agosto de 2012, quando me efetivei na instituição.

A partir deste momento, uma vez inserida na educação superior pública, as dificuldades se tornaram ainda maiores, pois as lutas pela dominação de determinadas áreas são abertas e se intensificam todos os dias e, por não ter os tipos de capitais apropriados ao campo acadêmico – econômico, social e cultural – eu não dispunha de muitas estratégias para “lutar”, permanecendo, por muito tempo, à margem, inclusive, de convites para participar de eventos, de discussões e de projetos de pesquisas, próprias do campo acadêmico.

Diante da minha nova realidade profissional, busquei uma estratégia para “jogar o jogo” e investi na minha formação, ingressando no programa de pós-graduação *stricto sensu* para cursar o mestrado, outra vez, em uma instituição particular, pelos mesmos

³ Neste trabalho, o termo campo acadêmico, será utilizado para se referir a um subcampo do campo científico acadêmico (SANTOS, 2009), discutido por Bourdieu (2019), com base na obra *Homo Academicus*.

⁴ Frequentava cursinhos porque minha base formativa na educação básica foi muito deficitária, muito ruim mesmo, especialmente, nas áreas de Português e Matemática, e mi vi forçada a suprir estas deficiências para atuar, de forma consciente e responsável, na educação infantil e no ensino fundamental.

motivos da graduação, em que eu tinha que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Voltei às minhas bases estruturadas na graduação, que era o estudo sobre sexualidade, corpo e gênero e, com um projeto sobre esta temática, fui aprovada, intensificando as pesquisas na área.

Minha relação com esse assunto foi se estreitando e os espaços para pesquisa na área foram surgindo à medida que eu ia conseguindo articular minha história de vida e meu percurso socioacadêmico com as vivências pessoais e, também, acadêmicas, das discentes com as quais convivi, dentre elas, mulheres pretas e pardas, que tiveram a oportunidade de fazer sua formação de nível superior no campo da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

A partir daí, e participando de outros campos acadêmicos, como aconteceu na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), tive a oportunidade de ampliar e aprofundar um pouco mais meus conhecimentos sobre as questões de gênero na Educação Superior, com ênfase em políticas públicas afirmativas para mulheres pretas e pardas.

Em decorrência do meu contexto social e dessa convivência em sala de aula com estas mulheres, que se viam excluídas de muitas atividades, inclusive, de pesquisa e de extensão, por terem que trabalhar e estudar, eu podia perceber o quanto nossas trajetórias ora se distanciavam, ora se aproximavam ou se entrecruzavam.

Estas constatações se intensificaram quando, ao assumir turmas nos cursos de bacharelado das áreas de exatas, percebi que as mulheres pretas e pardas não tinham representatividade nestes cursos e as poucas mulheres presentes eram brancas, de classe média e média alta. Verifiquei, nesta vivência, que, para as mulheres pretas e pardas, era destinado outro tipo de formação, na maioria das vezes, nas licenciaturas, inclusive, com a apartação da díade pesquisa e extensão, pelo pouco tempo para participação em iniciação científica.

Por esta inserção nos cursos de graduação da UEG, meu interesse pela investigação sobre “gênero” mostrou-se ainda mais evidente e instigante e foi quando percebi que poderia continuar meu percurso acadêmico na linha de gênero e educação. Então, em 2019, participei da seleção para o curso de Doutorado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com a temática voltada para relação de gênero na educação superior em Goiás.

Nos primeiros períodos do curso de Doutorado, viajava toda semana para Campo Grande, para cursar as disciplinas obrigatórias do programa, pois a perspectiva de uma licença se frustrara por meio do Decreto nº 9.376, de 02 de janeiro de 2019, que

estabelecia em seu Art. 3º a suspensão temporária das despesas para formação, “mesmo que suportada pela cota autorizada e programada para cada unidade orçamentária” (GOIÁS, 2019). Em outras palavras, não podia parar de exercer minha função laboral de docente durante o doutoramento. Até o início da pandemia, continuei frequentando aulas presenciais e, durante a pandemia, por meio de aulas remotas, consegui diminuir as idas e vindas e finalizar as disciplinas requisitadas pela matriz da pós-graduação *stricto sensu*.

No campo acadêmico tive que me adequar todos os dias aos desafios e às novas conquistas. Mesmo com um *habitus* incorporado e um *ethos* próprio à minha origem, percebi que “as produções materiais e ideativas do gênero humano não são herdadas geneticamente, mas o ser humano necessita apropriar-se delas por meio de outros seres humanos, num processo de educação” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 120). Este processo de apropriação permite mudanças internas e externas e, por meio de atividades conscientes, possibilita objetivar o conhecimento necessário a cada etapa do desenvolvimento humano.

Dessa maneira, entendi que poderia, por meio de uma produção científica, aprofundar o conhecimento sobre as relações de gênero na educação superior, em particular, no Estado de Goiás, e, assim, compreender como as desigualdades sociais são díspares, principalmente, no que diz respeito a pessoas pretas e pardas, por não possuírem os principais capitais – econômico, social e cultural – para jogar o jogo.

À vista disto, compreendo que a Educação Superior, ao contrário do que disse o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, não é uma “tara” para os pobres⁵, mas um mecanismo legítimo e uma estratégia possível de que se valem muitos jovens e adultos para conseguir mobilidade social e alçar uma carreira que os coloque em melhores condições no mercado de trabalho, com a aquisição das habilidades necessárias e exigidas pelo sistema capitalista, isto é, uma chance de melhorar suas condições materiais e sociais em todos os aspectos, em particular, no âmbito econômico.

Convicta do quanto também eu, mulher branca de origem pobre, sou afetada pela realidade espelhada ao meu redor, percebi que tais discussões precisam ser abordadas, intimamente, nos meandros e nas manobras dos agentes presentes no âmbito acadêmico,

⁵ O presidente da República Jair Bolsonaro, concedeu uma entrevista ao Jornal das Dez, da Globo News, afirmando que os jovens brasileiros, especialmente, os pobres, têm uma “tara por ter um diploma”, e que estes jovens deveriam fazer cursos profissionalizantes para se inserirem no mercado de trabalho e aquecer o mercado econômico, em vez de querer frequentar o ensino superior. Afirmou, inclusive, na mesma matéria, que retiraria recursos da educação superior para investir na educação básica, especialmente, a técnica (GLOBO NEWS, 2018).

no que tange às políticas públicas, que concorrem para uma análise mais precisa sobre a temática, sobretudo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que garante a gratuidade do ensino, na Educação Básica, e a capilarização da Educação Superior por meio de instituições públicas. Ademais, as IES públicas devem e precisam descentralizar suas atividades e expandir suas unidades ou *campi* para os locais de maior densidade demográfica, conforme parágrafo único do artigo 60, o que permite inferir que, com maior expansão, maiores são as chances de se fazer uma graduação, principalmente, para as minorias sociais e raciais.

A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) desencadeou, a partir da década de 1990, a necessidade de debates, decorrentes das transformações educacionais originárias ou respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), favorecendo, por exemplo, “[...] a realização de diversas mudanças, dentre as quais podemos destacar o incentivo ao aumento da oferta do número de vagas no ensino superior, a consolidação do sistema de avaliação e a implantação das novas diretrizes curriculares nos cursos de graduação” (FERNANDES; FREITAS, 2018, p. 179).

Foi em decorrência da Constituição Federal (CF), de 1988, e da LDB (1996) e graças às reformulações e conquistas no âmbito de algumas políticas públicas de educação, que aconteceram mudanças mais significativas quanto à inclusão na Educação Superior de pessoas da população pobre e mais vulnerável socialmente. Essa inclusão se concretizou pelas ações afirmativas por parte do Estado, na área educacional, especialmente, por meio da Lei Estadual de Cotas nº 14. 832, de 12 de julho de 2004 (GOIÁS, 2004) e da Lei Federal de Cotas nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que garantem aos estudantes provenientes de escolas públicas, aos negros e aos indígenas, o percentual de 50% das vagas nas IES Estaduais e nas Ifes.

Se, por um lado, as ações afirmativas decorrentes deste marco legal possibilitaram a ampliação do ingresso desses estudantes historicamente desfavorecidos no espaço acadêmico, por outro, mesmo com essas medidas, o sistema universitário conservava, ainda, determinados mecanismos de exclusão. Vestibulares aos moldes antigos, especialmente, aqueles que exigem provas de habilidades específicas, como no caso dos cursos de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo e Medicina e a ausência de políticas internas para acesso e permanência (bolsas), dentre outros, evidenciam uma “seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, [...] pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Por este contexto, é fundamental considerar que à medida que se pretende alcançar uma convergência maior entre cidadania e igualdade, faz-se necessário considerar a cidadania sempre como um processo em construção, no qual, cada vez mais, o sujeito do processo busque se figurar como pessoa livre e consciente, protagonista da sua própria história e não um mero artefato (TONET, 2005). Portanto, exige-se desse sujeito “uma organização em níveis mais complexos de participação política visando à materialização da reivindicada igualdade”, que só pode ser alcançada a partir da sua participação social, nos diversos campos, dentre eles, o da educação formal (SILVA; D’OLIVEIRA, 2016, p. 34).

Tal cidadania deve ir além do que preconiza a CF (1988), em seu artigo primeiro: não apenas os direitos e deveres de cada sujeito e a possibilidade de votar e ser votada, mas uma cidadania expressa por meio do controle social das políticas públicas para levá-las a espaços que o poder público não consegue alcançar. Uma cidadania coletiva e não individual, não excludente, pautada, não apenas nos direitos de uma minoria branca e elitizada, que restringe, dependendo da classe social, até o acesso aos direitos sociais conquistados, constitucionalmente, como a educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Uma cidadania pautada na autonomia, mesmo que relativa, porque para se exercer a autonomia, segundo Bourdieu (2007), na teoria dos campos, é preciso entender o poder que está em jogo, em determinado campo. Uma autonomia que não pode ser reduzida, para os cidadãos comuns, somente ao voto. Uma autonomia que coloque as minorias, organizadas socialmente pela participação direta e indireta, no centro das decisões do Estado, reestabelecendo-se, de fato, como cidadão, de maneira coletiva, organizada e criativa. É assim que tem acontecido dentro do Movimento Negro, por meio da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental Negro (TEN) que, pautados em uma educação popular de matriz afro-brasileira, se lançam nas discussões das relações raciais no Brasil, desde 1944 (ROMÃO, 2005, p. 117), mesmo que pautas reivindicatórias tenham alcançado êxito e se materializado, somente, a partir de 1990, de acordo com Gomes (2017). Este movimento surgiu no Rio de Janeiro quando, entre os intervalos de ensaios das peças eram realizados os cursos de alfabetização de adultos, no espaço cedido pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (ROMÃO, 2005).

Esta cidadania, tão reivindicada, se traduz em autonomia ilustrada pela liberdade e independência exercidas, historicamente, exclusivamente, pelos homens, em uma assimetria de gênero com as mulheres. Sabemos que a igualdade para as mulheres nem sempre foi recebida com muita satisfação por alguns setores conservadores da sociedade

e, em particular, pela comunidade masculina, uma vez que a segmentação entre sexos “é normal, natural, a ponto de ser inevitável e está incorporado nos corpos e *habitus* dos agentes funcionando como esquemas de percepção, pensamento e ação” (BOURDIEU, 2012, p. 17).

Nesse sentido, chama-se a atenção para a análise de Saffioti (2013), que se aproxima com a de Bourdieu, quanto à supremacia e dominação masculina em relação à mulher. Para ela, dentro de uma visão segregacionista, a mulher foi e é mantida, muitas vezes, sob a égide patriarcal, em que as relações entre fêmea e macho servem a um propósito, o de manter a superioridade masculina em relação à mulher e dar continuidade a um processo histórico de submissão ao pai ou ao marido sem contestar, sempre exaltando a masculinidade e a virilidade masculina, mantendo a desigualdade pelo *habitus* instituído, pelas estruturas de poder e pelos agentes envolvidos nas relações sociais (BOURDIEU, 2012).

Este retrato da desigualdade entre gêneros não é visto como uma irregularidade, haja vista que a própria mitologia, a religião e as ciências sociais reforçaram, ao longo do desenvolvimento humano, as diferenças biológicas, anatômicas e intelectuais entre homens e mulheres (BOURDIEU, 2012; SAFFIOTI, 2013). Neste contexto, a questão de gênero se torna ainda mais complexa entre pretas e pardas, pois, além do processo de segregação pelo qual passaram e, ainda, passam, estas mulheres encaram, até esse momento, um duplo marcador biológico, raça e gênero, o que torna mais grave o ser, o estar e o viver.

Nas palavras de Bento (1992, p. 13), “Quando estes dois marcadores são cruzados, encontramos as mulheres negras como as ocupantes dos níveis mais inferiores da estratificação social brasileira [...] os marcadores biológicos transformam-se em marcadores sociais da desigualdade”.

Estas mulheres são excluídas de muitos espaços sociais, em especial, o da Educação Superior, por conta de sua condição social e humana, de maneira a perpetuar a participação em trabalhos que exigem menos qualificação, como os domésticos e em outras especialidades, em que há “baixos salários e um alto grau de informalidade” (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 67).

Em contraposição, partindo-se da perspectiva da igualdade de direitos, a educação como um direito de todos e dever do Estado precisa ser considerada como base para a construção e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e livre. Deste modo, além de contribuir para o desenvolvimento individual e social de seus

cidadãos e cidadãs tem-se a emergência de se discutir, no âmbito acadêmico e nos diversos contextos e cenários sociais, sobre gênero a sua relação com o percurso histórico do *apartheid*⁶ da mulher – sobretudo, pretas e pardas.

Neste sentido, é importante ressaltar que estudos voltados para gênero, educação e raça, – acrescente-se aqui mais uma variável: classe – podem apontar quais caminhos ainda precisam ser percorridos para minimizar as questões subjacentes às desigualdades marcadas pela interseccionalidade⁷ de raça e gênero. Além disso, trata-se de um tema bastante atual, pois o processo de desigualdade quanto ao gênero, raça e classe, construído e firmado pelas estruturas sociais, tem servido como uma forma de dominação que prevalece no campo social (NYE, 1995).

Partindo destas considerações, senti, de maneira mais forte, a necessidade de discutir, na pós-graduação *stricto sensu*, por meio desta pesquisa, como o racismo e o sexismo têm sido excludentes, ratificando-se, inclusive, como a educação pode ser espaço de conquista de um *status* que serve tanto para elevar uma determinada categoria e inferiorizar as outras quanto para permitir uma mobilidade social das minorias sociais e raciais, que, mesmo não sendo a ideal, pode se tornar real, modificando, em muito, sua condição social.

Se os sujeitos desta pesquisa, pretos(as) e pardos(as), se sentiram honrados(as) por se verem “defendidos(as)” no campo acadêmico, da UEG, imaginem o quanto eu, me sinto honrada por trazer esta temática para o debate público. Quem disse que mulher branca não poderia falar para mulher preta ou parda, de mulher para mulher? Somos, antes de mais nada, pessoas humanas, com pele pigmentada ou não. Afinal, somos mulheres, não é mesmo?

⁶ A palavra *apartheid* vem do idioma africânder – derivado do holandês – e significa “separação” (ou “vidas separadas”) (FERNANDES, 2022). A opção pela utilização dessa terminologia se dá pela conjuntura histórica em que a separação entre brancos e pretos aconteceu no continente africano e que caracteriza, neste contexto, a realidade vivida por mulheres pretas e pardas, em diversos espaços sociais, em especial, na educação superior. De uma maneira ou de outra estão separadas pelo gênero e pela raça.

⁷ Estudos que envolvem, além dos direitos sexuais, as questões de gênero, raça e classe (COSTA *et al.*, 2021).

INTRODUÇÃO

Esta tese foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculada à Linha de Pesquisa 03, denominada de *Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças* e procura investigar relações de gênero e desigualdades raciais na educação superior, com ênfase nas narrativas de alunas negras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a partir da implementação da Lei de Cotas Estadual, nesta instituição.

Reconhece-se que as questões de gênero, até o final do século XIX e início do século XX, sempre foram definidas pela exclusão das mulheres, em especial, as negras. Este afastamento feminino se deu nos diferentes espaços sociais, dentre eles, o campo acadêmico que, historicamente, tem sido marcado, desde sua implementação, em 1808, com a chegada da família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro, pelas diferenças, dentre elas, as de gênero, raça/cor e classe social.

Quanto às demandas raciais, o problema foi bem mais austero, se considerarmos que a permissão de acesso à educação para negros⁸ só foi consolidada, legalmente, por meio do Decreto nº. 7.031/1878, no final do século XIX, quando se liberou este espaço para homens negros, livres e libertos, nos turnos contrários (noturno)⁹. Destaca-se que a entrada era exclusiva para os homens e aconteceu, especificamente, na educação básica, uma vez que, até a data do Decreto, a população negra não tinha acesso à alfabetização, condição primária para a frequência nas séries subsequentes, especialmente, na educação superior (VEIGA, 2015).

Por isso, em épocas distintas, o campo acadêmico tem preservado elementos ideológicos de caráter elitista que foram se estruturando, especialmente, após a reforma de 1968, quando foram estabelecidos dispositivos de expansão, tendo como foco a “igualdade de oportunidades educacionais para todos” e uma exigência profissional quanto à oferta dos cursos, com currículos flexíveis e burocratização das estruturas sob a

⁸ Desde 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) – órgão oficial do Estado brasileiro – emprega cinco categorias de “cor ou raça”: branca, preta, parda, amarela e indígena. Ainda que respeitando a continuidade sanguínea dos tipos raciais originários, o IBGE adota essa convenção, que contempla, preferencialmente, as tonalidades de pele, para facilitar a sistemática da coleta de dados junto à população em geral, já que o Censo se orienta pela autodeclaração de cor do entrevistado. Neste estudo, ao tratarmos conjuntamente os indivíduos das cores preta e parda, empregaremos o termo ‘negros’, em alusão a essa continuidade sanguínea, reconhecendo que esses indivíduos são historicamente afetados pelo racismo estrutural que ainda opera na sociedade brasileira.

⁹ Anterior a esta permissão houve iniciativas para escolarização dos negros, como a do professor negro Petextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro, em 1853, que funcionou até 1873, segundo Silva (2016).

lógica privatista. Estes modelos avançaram e fortaleceram-se como instituições não universitárias, isoladas e interiorizadas (CAVALCANTE, 2014).

A adesão do Brasil a um modelo hegemônico de educação tem pautado as políticas neoliberais, que orientaram as agendas nas décadas de 1990 e 2000, na chamada reforma do Estado, e, ainda, orientam, induzindo a um novo paradigma nas universidades brasileiras, reforçando a posição hegemônica de alguns países, em especial, dos Estados Unidos, a partir de organismos multilaterais (SILVA JUNIOR, 2017).

Neste sentido, o campo acadêmico¹⁰ passou a ser direcionado por ações que redesenham a educação superior, com aumento das instituições, no setor privado, com cursos noturnos, modalidades curriculares diferenciadas e ingressantes das diferentes classes sociais. Este redesenho neoliberal da educação superior brasileira possibilitou o desenvolvimento de várias políticas educacionais com características instituintes da conjuntura nacional e internacional, dentre elas, as ações afirmativas, também, conhecidas como políticas de cotas, que possibilitam o ingresso de grupos outrora alijados do campo acadêmico.

Assim, a presente proposta de pesquisa está pautada em uma investigação sobre como a Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem adotado e implementado ações afirmativas, conforme a Lei de Cotas Estadual nº. 14.832, de 12 de junho de 2004, convergente com a Lei de Cotas Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, modificada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), leis que permitem que minorias sociológicas, especialmente, mulheres pretas e pardas¹¹, se insiram na Educação Superior.

Esta investigação trata, ainda, sobre como essas mulheres negras se articulam para permanecer no campo acadêmico e como os demais discentes percebem as ações afirmativas, no campo acadêmico da UEG, tendo em vista que este *locus*, assim como outros, é um espaço de lutas, em que diferentes *habitus*, *doxa* e *capitais* estão em jogo (BOURDIEU, 2007).

¹⁰ Nesta tese, utilizar-se-á, a terminologia campo acadêmico como subcampo do campo científico acadêmico, discutido por Bourdieu (2019), na obra *Homu Academicus*, pois na concepção de Santos (2008), o campo acadêmico, como subcampo do campo científico acadêmico, conserva as mesmas estruturas de todos os campos, que é lutar para se manter em uma posição ou avançar, ademais nenhum tipo de conhecimento é desinteressado. Pode ser entendido, também, como “um espaço institucionalizado, assegurado pelo Estado, onde são produzidos e onde circulam os bens acadêmicos” (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021, p. 691).

¹¹ A opção por utilizar as categorias pretas e pardas se deu ao longo do percurso da investigação, ao se verificar que, mesmo sendo classificadas pelos órgãos nacionais de pesquisa quanto à raça/cor, as pretas continuam sub-representadas no campo acadêmico, em âmbito nacional, regional e local.

Para isso, não podemos perder de vista que existem algumas ações e políticas públicas de incentivo ao atendimento das diversidades, que, muito embora apareçam de forma marginal na legislação, são necessárias para avançarmos nesse debate propositivo, como a LDB nº 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998; a CF, de 1988; os Planos Nacionais de Educação (PNE), a Lei n. 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001 e a Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014.

Sabe-se que os temas subjacentes às diversidades¹² se constituem em um campo de luta, nos quais parcelas da população consideradas minorias¹³ ficam desprestigiadas e à margem não só de debates realizados nos espaços sociais e educacionais, mas também do acesso e permanência nesses espaços (GOMES, 2010).

Por conseguinte, fazem parte desse campo de debates, de relevante propositura social, conhecer a realidade, identificar os impactos e analisar a articulação que a universidade faz, a partir das ações afirmativas, entre a inserção e a permanência das minorias sociorraciais na Educação Superior, em especial, mulheres negras, considerando-se, sobretudo, que a educação como prática social revela as “dimensões políticas, as inter-relações que estão envolvidas no processo formativo do sujeito, além de refletir os tipos de conhecimentos que devem ser adquiridos de acordo com as necessidades e exigências da sociedade” (BRANDÃO, 2003, p. 74).

De acordo com Gonçalves e Oliveira (2018, p. 1), as questões de “gênero, diversidade e educação são temas que se entrelaçam a todo tempo, e, agora, tornam-se essenciais a discussão e a reflexão acerca desses assuntos”, principalmente, no que se refere ao acesso ao campo acadêmico. Contudo, mesmo com o avanço por meio das lutas sociais pelos grupos minoritários em prol de um ensino igualitário e equitativo, em seus diversos segmentos, a educação tem experimentado momentos de relativa alteração quanto à inserção de alguns desses grupos – dentre eles – pretos e pardos, especialmente, as mulheres.

¹² Diversidade, aqui, entendida dentro da perspectiva tratada pelo Conselho Nacional de Educação e que deveria ter sido incluída no novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 8.035/2010, como uma construção social, histórica, cultural e política por meio do reconhecimento das diferenças, o que representa a inclusão na educação, considerando-se negros, quilombolas, indígenas, deficientes, população LGBTI, dentre outros (GOMES, 2010, p. 222).

¹³ As minorias defendidas nas políticas de diversidades se referem ao acesso de populações segregadas, que são maioria quando analisadas em relação proporcional na constituição da população brasileira. No caso de pretos e pardos, segundo o IBGE, totalizam 50,9% da população brasileira, sendo: 43,4% pardos e 7,59% pretos (IBGE, 2019).

Desta maneira, ainda que a diversidade esteja presente nos espaços escolares, há muito que se fazer, pois, no Brasil, a democratização do acesso à educação ainda é parcial e a taxa de analfabetismo entre a população negra é alta, conforme dados indicados pelos estudos sobre *Desigualdade de gênero e raça* do Ipea (2022), quando aponta que enquanto a população negra (homens - 15,0% e mulheres - 13,9%) totalizou, em 2015, cerca de 29,0% da população analfabeta, homens (7,2%) e mulheres (7,6%) brancos, atingiram, apenas, 14,8%.

Isto é, os negros, com ênfase, na elevação do nível escolar, continuam com o menor índice no processo inicial de escolarização, portanto, com ínfimas chances de alcançar níveis mais elevados de educação – educação superior. Esta realidade, em relação às questões de gênero e de raça, se torna mais crucial entre mulheres negras, pois a taxa de analfabetismo “se eleva entre as que estão entre 50 a 64 anos, 18,9% e acima de 64 anos – 37,2%”. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 29).

Essa informação é corroborada pela pesquisa de Venturi e Godinho (2013), que tem como título *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado*. Nela, os autores descrevem, no perfil socioeconômico das entrevistadas, que apenas 16% das mulheres negras possuíam, em 2010, graduação e pós-graduação.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), de maneira similar à pesquisa de Venturi e Godinho (2013), apresenta, por meio de um recorte racial e de gênero, uma densa desigualdade quanto ao acesso à Educação Superior, entre brancas e negras e ressalta que, das mulheres pretas e pardas que conseguem entrar no campo acadêmico, somente 10% conseguem finalizar a graduação.

Partindo-se desta realidade, é importante pontuar que a luta das mulheres negras pela Educação Superior se torna intensa e desigual, porque, enquanto mulheres brancas têm na raça e na cor o passaporte para determinados espaços sociais, para pretas e pardas, o campo acadêmico sempre foi limitado, pois, estas se “encontram em um contexto duplo e triplamente dominadas” (BOURDIEU, 2012, p. 42). Neste sentido, as conquistas se tornam mais complexas e difíceis, pois sempre foram submetidas à vigilância e observação social desde o Brasil Colônia, em que os espaços ocupados por elas eram sempre os mais desqualificados (SIQUEIRA, 2008).

Não podemos negar que as discussões envolvendo as questões de raça e gênero têm sido mais sistematizadas, a partir do movimento feminista de 1960 e 1970, essencialmente, nas pós-graduações *stricto sensu*, que têm dado ênfase às necessidades na área educacional (LOURO, 2014). Tais discussões preveem uma perspectiva

emancipatória, na busca pela igualdade e liberdade para as mulheres, questionando o sistema patriarcal que hierarquiza, além de questionar o poder entre grupos, dando lugar à relação de subordinação e dominação, principalmente daqueles que não se adequam ao modelo de gênero hegemônico. Modelo este que subjuga, especialmente, as mulheres pretas e pardas pela sua raça/cor, gênero e condição social e, conseqüentemente, pela falta de capital econômico e cultural, o que amplia o fosso das desigualdades sociais.

A partir desse contexto, surgiu, dentro do movimento feminista, uma questão central: o racismo e as necessidades das mulheres negras, que não podiam ser tratadas apenas sob a ótica de gênero, resultando no movimento feminista negro no qual a “expressão política das mulheres negras era a luta por igualdade, cidadania, equidade e autonomia (não só em relação a governos e partidos, mas também a outros movimentos sociais, notadamente, o movimento feminista e o negro)”, a partir da própria identidade e do capital cultural e simbólico das próprias negras (BORGES, 2009, p. 70).

Convergente com discussões que vêm sendo realizadas nos programas de pós-graduações *stricto sensu*, no interior do movimento negro e em grupos de pesquisas, como o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (Gema), tem-se uma legislação que intensifica e põe em xeque a hegemonia branca no ensino superior e em outros espaços públicos. Dentre estas políticas, destacam-se as políticas de cotas, em âmbito Estadual e Federal, que dão acesso à educação às mulheres pretas e pardas, retirando-as, mesmo que, minimamente, de uma situação que lhes é imposta ao longo da história: julgadas e subjugadas por sua bagagem cultural, relegadas à invisibilidade, vítimas de preconceito e de um racismo estrutural e institucional próprio da sociedade de classe (CARNEIRO, 2011).

Neste sentido, esta investigação se justifica pelo contexto do qual sou oriunda e a partir das relações sociais estabelecidas com mulheres quilombolas do Bananal de Baixo, Distrito de Tarumirim-MG, que continuam, ainda, sob o jugo do estado: com poucas políticas públicas que alcancem as comunidades interiorizadas (especialmente, as quilombolas); com poucas chances de avançarem em seus estudos (principalmente, na educação superior), o que prejudica muito mais às mulheres do que aos homens; e com mais violência (sobretudo, contra mulheres negras).

Dadas as necessidades formativas exigidas pelo capitalismo, mesmo que em profissões menos valorizadas, as mulheres negras, ainda que em cursos de menor prestígio social, têm intensificado sua participação, inclusive, mais do que os próprios homens da própria raça/cor.

Pesquisas, nesta área, se justificam, pois são imprescindíveis para avançarmos e rompermos como o estigma de que às mulheres, em particular, às negras, cabem, apenas, os espaços privados e, quando muito, os públicos em que as categorias socioprofissionais direcionam para atividades tipicamente femininas, conservando as estruturas estruturantes da sociedade patriarcal (BOURDIEU, 2012; LOURO, 2014).

É, portanto, urgente evidenciar os processos sociais, simbólicos e culturais que permeiam a realidade das mulheres, nomeadamente, as pretas e pardas, quanto à formação acadêmica e às escolhas profissionais, e analisar os processos históricos e a divisão social e sexual do trabalho que evidenciam as características androcêntricas ainda vigentes na sociedade. Do mesmo modo, é imprescindível verificar que raça e gênero, como atributos biológicos e historicamente estruturados, permanecem como critérios para classificar as pessoas na hierarquia social.

Por isso, considerando-se o contexto social do qual sou partícipe, a urgência e relevância social desta pesquisa se justifica, ainda, por minha atuação docente na modalidade presencial e a distância na Universidade Estadual de Goiás, no campo acadêmico, no qual pude presenciar algumas situações em que as mulheres negras não tinham as mesmas chances das demais mulheres no processo formativo, em particular, em pesquisa e extensão, por terem que trabalhar e estudar, restringindo, assim, o acesso a alguns bens simbólicos que poderiam melhorar as estratégias de acesso a outros graus acadêmicos, como, por exemplo, as pós-graduações *lato* e *stricto sensu* da própria instituição.

Desta forma, considerando-se a temática em tela e que a formação é um elemento *sui generis* no processo de participação social e política, a questão central desta tese pode ser assim formulada: Como as ações afirmativas têm contribuído para uma educação multirracial e para melhorar as condições socioacadêmicas das minorias sociorraciais, em especial, das mulheres negras, na educação superior, particularmente, na UEG, a partir da Lei de Cotas Estadual nº 14. 832, de 12 de julho de 2004?

Do mesmo modo, são, também, questões que norteiam esta investigação: como se estabelecem as relações raciais e de gênero, no âmbito da educação superior? Quais as conquistas das mulheres, em especial, das negras, no campo profissional a partir da sua inserção no campo acadêmico? Em que medida as mulheres pretas e pardas trilham seu caminho acadêmico, considerando-se a Lei de Cotas na UEG, suas condições socioeconômicas e os capitais requisitados no campo da Educação Superior? Em quais cursos estas mulheres pretas e pardas estão inseridas, no campo acadêmico da UEG? A

UEG é um campo acadêmico que inclui por meio da política de cotas e da interiorização da educação superior em Goiás? Como os discentes percebem a política de cotas na UEG?

Neste sentido, e subjacente a estas questões, é imprescindível considerar que para maior equidade nos campos econômico, social e de gênero, além das ações afirmativas em âmbitos macrosociais e das políticas institucionais de permanência de mulheres pretas e pardas no ensino superior, é necessário conhecer o contexto social e econômico, destas mulheres, e seus percursos socioacadêmicos, assim como suas perspectivas em relação à Educação Superior para alcançar profissões menos vulneráveis.

Acreditamos que, por meio de uma análise histórica e social, pautada nas categorias extraídas dos dados empíricos e dos relatos de mulheres pretas e pardas da UEG, é possível identificar e compreender os processos e mecanismos institucionais e instituintes do percurso pessoal que possibilitam a inserção e permanência de mulheres negras na educação superior, verificando, também, se os demais discentes percebem a política de cotas, no âmbito da UEG, como algo positivo para uma educação multirracial.

À vista disto e posterior ao levantamento bibliográfico e documental, para produção e construção da tese, definiu-se como objetivo geral: analisar as relações de gênero e as desigualdades sociorraciais e econômicas na educação superior, verificando como a política de cotas, especialmente, a do Estado de Goiás (Lei nº. 14.832, de 12 de junho de 2004), tem sido utilizada, no âmbito da UEG, como mecanismo e instrumento de acesso e permanência dos discentes negros e não negros.

Em conformidade com o objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) analisar como os conceitos bourdieusianos podem explicar as estratégias de reconversão das minorias sociorraciais na aquisição do capital cultural por meio da educação superior, verificando como as ações afirmativas, em especial, a política de cotas, interferem nesse processo;
- b) identificar como o campo acadêmico, em especial, o da UEG, mesmo com a política de cotas, reflete as relações de gênero, as questões sociorraciais e de classe, por meio da estrutura social e sexual do trabalho que interfere no acesso e escolhas profissionais dos(as) discentes negros e não negros;
- c) descrever o percurso metodológico da investigação, indicando os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados;
- d) descrever como a política de cotas e as questões de gênero e raciais são percebidas e descritas pelos discentes negros e não negros, no âmbito da UEG, analisando como

têm se dado a inserção, a permanência e o processo de escolhas socioprofissionais, especialmente, das alunas pretas e pardas.

Desta maneira, considerando-se a importância da pesquisa e os campos pelos quais a investigação transita, a tese que se defende é: a UEG, por meio da sua política de cotas e da interiorização da educação superior em Goiás, é uma instituição que promove a inclusão de grupos sociais minoritários. No entanto, mantém em sua estrutura, mediante os cursos ofertados, a ordem patriarcal e androcêntrica, pautada na divisão social e sexual do trabalho, direcionando as minorias sociorraciais, especialmente, mulheres pretas e pardas, para cursos e ocupações que reproduzem a configuração das relações sociais de gênero na educação superior e na sociedade patriarcal.

Neste sentido, esta pesquisa se concentra no campo da educação superior e investiga as relações de gênero e raciais existentes, especialmente, no campo acadêmico da UEG e como a Lei de Cotas Estadual nº 14.832/2004 modificou o ambiente da universidade, inserindo em sua estrutura uma população outrora alijada do campo acadêmico.

Neste contexto, a UEG, que se caracteriza por ser uma instituição pública que integra o sistema de educação superior do país (OLIVEIRA; CATANI, 2011) e que tem em sua estrutura um *habitus* e um *ethos* acadêmico que agrega discentes de diversos municípios deste Estado, tem a possibilidade de ser um espaço em que os acadêmicos se constituem como agentes não abstratos que competem dentro do campo acadêmico, em condições, muitas vezes desigual, por trazerem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada (BOURDIEU, 2015).

A partir da delimitação do objeto, procurou-se estabelecer o estado do conhecimento¹⁴, por meio da realização de busca de informações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵, para verificar os autores utilizados nas pesquisas já realizadas e as contribuições alcançadas pelas teses e dissertações defendidas, compreendendo os anos de 2000 a 2021. Na busca foram

¹⁴ Por “estado do conhecimento”, entende-se a identificação, o registro e a categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

¹⁵ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é uma plataforma *online* que integra os sistemas de informação existentes nas instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil. É coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), vinculado ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação do governo brasileiro (BRASIL, 2022).

utilizados os seguintes descritores: relação de gênero, educação superior, Bourdieu, raça/cor na educação superior e políticas de cotas, tendo sido encontradas 31 dissertações e dez teses.

Para facilitar a exposição dos dados encontrados no levantamento sobre o estado do conhecimento, as fontes consideradas mais significativas para os propósitos desta investigação – sobretudo, aquelas que investigam conceitos bourdieusianos, raça/cor e políticas de cotas, educação superior e relação de gênero – foram organizadas de acordo com as temáticas que focalizam, fazendo-se, a partir da leitura dos títulos e resumos encontrados, uma síntese dos trabalhos selecionados.

a) Obras consultadas sobre conceitos de Bourdieu, políticas afirmativas e raça/cor na educação superior

O Quadro 1 traz pesquisas que discutem, mais detalhadamente, questões relacionadas aos conceitos de Bourdieu e outras que analisam as políticas afirmativas e raça/cor na educação superior.

Quadro 1 - Obras sobre conceitos de Bourdieu, políticas afirmativas e raça/cor na educação superior

Autor	Título	Tipo	Instituição	Área
RIBEIRO (2021)	Trajetórias improváveis: a inserção ao mundo do trabalho para jovens de um cursinho comunitário da periferia	Tese	Universidade Estadual de Campinas	Filosofia
SOUZA (2007)	O inato e o apreendido: a noção de <i>habitus</i> na sociologia de Pierre Bourdieu	Dissertação	Universidade de Brasília	Sociologia
SOUZA (2019)	A relação do letramento acadêmico matemático com o <i>habitus</i> dos estudantes cotistas: estudo de caso na Ufpe	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
CROSSARA (2017)	A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei n° 12.711/2012	Tese	Universidade Federal de Uberlândia	Educação
QUEIROZ (2001)	Raça, gênero e Educação Superior	Tese	Universidade Federal da Bahia	Educação
FERNANDES (2021)	Desigualdades raciais e de gênero na educação superior do Brasil	Tese	Universidade Federal da Bahia	Filosofia
SANTOS (2007)	Movimentos negros, educação e ações afirmativas	Tese	Universidade de Brasília	Sociologia
HOLANDA (2008)	Trajetória de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas	Dissertação	Universidade de Brasília	Educação

Fonte: Dados da pesquisa.

As investigações que discutem, de acordo com os recortes utilizados, as questões relacionadas aos conceitos de Bourdieu: *capital/campos*, *ethos* de classe, *habitus* e outros, além de Bourdieu (2007, 2008, 2012, 2015), foram as pesquisas de Ribeiro (2021), Souza (2007) e Souza (2019). Tais perquirições subsidiam a compreensão de conceitos fulcrais na teoria bourdieusiana e elucidam a compreensão sobre as razões pelas quais tais concepções são relevantes nas pesquisas de cunho social e educacional.

As que analisam as políticas afirmativas e *raça/cor* na educação superior foram as pesquisas de Crossara (2017), Queiroz (2001), Fernandes (2021); Santos (2007) e Holanda (2008); Noletto (2018); e D'Ávila (2014).

Na tese de Ribeiro (2021), o autor investiga a trajetória de vida dos alunos provenientes de contexto social periférico da cidade São Paulo e como estes discentes conseguem superar as adversidades do campo acadêmico por meio da aquisição de capital simbólico dentro do contexto universitário para atuar no mercado de trabalho, destacando a importância do capital simbólico, que agrega em sua estrutura cognitiva um conjunto de outros capitais, como os principais capitais (simbólico, econômico, social e cultural), que se desdobram na construção do *habitus*, que é estruturante e estruturado nos diversos campos que, por sua vez, são sempre campos de lutas de classes.

Já na dissertação de Souza (2007), o pesquisador busca compreender a estruturação do conceito de *habitus* como sendo indispensável na compreensão das disposições utilizadas pelos agentes sociais, nos diversos campos, acrescentando que, “os conceitos de *habitus* e campo encontram-se atados em um respectivo viés analítico que não permite a desvinculação completa entre indivíduo e o seu respectivo meio social” (SOUZA, 2007, p. 15).

No entanto, na investigação de Souza (2019), o pesquisador verifica como o *habitus* reflete no letramento de discentes cotistas, especialmente, na disciplina de Matemática, na qual a maioria dos alunos apontam dificuldades. Para além do conceito de *habitus*, o autor destaca a convergência entre *habitus*, campo e capital, três elementos necessários e fundamentais para permanecer no campo acadêmico. Em uma análise sobre a política de cotas e o *habitus*, evidencia que os estudantes cotistas que ingressam na universidade e usufruem das ações afirmativas enfrentam dificuldades, no campo da educação superior, pois a academia não leva em conta o *habitus* do estudante no ensino médio, principalmente, na disciplina de Matemática, considerada uma das mais difíceis, pois estes alunos são confrontados com o capital simbólico requisitado na graduação. Destaca, ainda, a importância de um “letramento acadêmico matemático, pensando na

necessidade de romper com o discurso do déficit e dar sentido e importância aos códigos matemáticos em todas as práticas sociais letradas na universidade”, (p. 60), colocando os estudantes cotistas para ressignificarem os conceitos matemáticos inerentes aos conteúdos estudados na educação superior.

Por sua vez, as investigações que se concentram nas ações afirmativas na educação superior destacam a importância das ações afirmativas para garantir “a materialização” do direito à educação, em especial, a superior, promovendo “a justiça social e a igualdade material” (CROSSARA, 2017, p. 32), compreendendo-se que sem o sistema de cotas o acesso à educação superior continuaria totalmente excludente.

Queiroz (2001) descreve em sua investigação que as desigualdades de raça e gênero no ensino superior tem sido muito mais expressiva quando se trata de mulheres negras, ressaltando que a seleção direta e indireta na educação superior pesa com rigor desigual entre sujeitos de diferentes classes sociais, raça e gênero. Nesta perspectiva, as desigualdades sociais na educação superior, em relação a gênero, raça e cor, são compartilhadas e vivenciadas pelos discentes da Universidade Federal da Bahia e se mostram bem mais severas, entre as discentes pretas, demonstrando, também, que a racialização na educação superior pública contribui para a segregação dos alunos negros em cursos de menor prestígio, enquanto os brancos atingem as carreiras mais prestigiadas.

Fernandes (2021) investiga as mudanças ocorridas com a implementação da política de cotas (Lei nº 12.711, de 28 de agosto de 2012), nas universidades públicas brasileiras, principalmente, quanto à inserção de mulheres negras e às discussões mais aprofundadas sobre as questões raciais em uma perspectiva plural, decolonial e interseccional, para melhor compreensão das transformações da sociedade contemporânea.

Santos (2007) discute sobre as relações raciais no Brasil e como o preconceito contra o sistema de cotas, especialmente pela população branca, levou o Movimento Social Negro a lutar por esta política social, evidenciando, a partir das suas reivindicações, como a disputa pelo campo da educação superior na sociedade brasileira é desigual e hostil.

Holanda (2008), com enfoque nas questões de gênero e de raça, discute a trajetória de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília, mostrando experiências vividas – na família, na escola e na UnB – em meio a preconceitos, discriminações e estereótipos e suas formas de

enfrentamento, ressaltando como as questões de gênero e de raça/cor influenciam na trajetória acadêmica das mulheres negras, no campo da educação superior.

Neste sentido, Noletto (2018) e D'Avila (2014) trazem à tona as estruturas estruturantes no campo da educação superior. Para isso, a primeira autora, analisa os agentes individuais, políticos e institucionais que, em relações diretas ou indiretas, participam da constituição da UEG e busca compreender a UEG, como instituição social, em que a luta pela manutenção do poder se dá de forma vertical (governo) e horizontal (dentro da própria instituição), verificando, para isso, como se constitui o *habitus* institucional acadêmico e da gestão da UEG. O segundo autor, discute como as relações de poder dentro do campo acadêmico pode alterar, inclusive, a formação acadêmica dos alunos, especialmente, no campo das licenciaturas.

b) Obras sobre questões de gênero e políticas públicas

Para dimensionar melhor a investigação sobre as questões conceituais em Bourdieu, políticas públicas e questões de gênero foram utilizadas as principais obras apresentadas no Quadro 2, como basilares para a produção do conhecimento na área, favorecendo o que está sendo discutido na comunidade acadêmica sobre o assunto.

Quadro 2 - Obras sobre questões de gênero e políticas públicas

Autores	Título	Síntese
BOURDIEU (2007)	Poder simbólico	O livro escrito por Bourdieu trata do poder simbólico como sendo instrumento para a construção da realidade que tende a instituir uma ordem gnosiológica, isto é, estabelecer um consenso entre dominante e dominado por meio dos símbolos, como instrumento de integração social.
BOURDIEU (2008)	Miséria do mundo	A obra é organizada pelo próprio Bourdieu, que traz em seu bojo as análises sobre exclusão escolar e a exclusão social, em que, a partir da estruturação do campo de ensino em todo o mundo estas exclusões passam a figurar de exclusão brutal para exclusão branda que vão desde a educação básica aos níveis superiores de ensino.
BOURDIEU (2012)	Dominação masculina	Discute a dominação masculina que é realizada por meio da violência simbólica e das estruturas sociais e, conseqüentemente, determinando a divisão social e sexual do trabalho.
BOURDIEU (2015)	Escritos da educação	Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, o livro destaca-se pelas discussões dos conceitos e categorias analíticas em Bourdieu, acerca do funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas e discute os conceitos essenciais para o entendimento das abordagens realizadas, como: capital cultural, simbólico, econômico, <i>ethos</i> de classe, dentre outros, que distribui de forma desigual os bens culturais.
BOURDIEU (1983)	A Sociologia de Pierre Bourdieu	Ortiz é o organizador da obra e destaca os principais conceitos em Bourdieu a respeito da teoria da prática, gostos de classe e estilos de vida, o campo científico e a economia das trocas linguísticas.

AZEVEDO (2004)	A educação como política pública	A obra destaca a educação e sua dimensão política de corte social, a política educacional e sua intersecção considerando o "espaço de intersecção fenômeno educativo em uma das múltiplas dimensões: a de política de natureza social.
BORGES (2009)	Retratos do Brasil negro	O livro retrata a trajetória de Sueli Carneiro, ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro, feminista e intelectual, fundadora do Geledés: Instituto da Mulher Negra. Destaca as condições sociais enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil, tanto no aspecto pessoal como socioprofissional.
FERES JR. et al. (2013, 2018)	As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)	O presente trabalho apresenta resultados do acompanhamento das políticas de ação afirmativa realizado anualmente pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa), com foco nas universidades públicas estaduais brasileiras.
SAFFIOTI (2013)	A mulher na sociedade de classe	Discute o problema da mulher na sociedade brasileira com um viés feminista, acreditando que o sistema capitalista não dá conta de diminuir as desigualdades entre gêneros e muito menos resolver as questões da divisão social e sexual do trabalho que relega a mulher, especialmente, preta e parda, a uma condição inferior, conservando a estrutura de classes.
LOURO (2014)	O corpo educado: pedagogias da sexualidade	O livro é uma coletânea de vários artigos organizados por Louro, mas que traz uma discussão importante sobre os papéis sociais da mulher e do homem em uma sociedade patriarcal.
FREITAS et al. (2020)	Políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2013-2018)	Estudo realizado periodicamente pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa), apresenta os resultados do acompanhamento das políticas de ação afirmativa nas federais e estaduais brasileiras, baseando-se em uma série histórica que vai de 2013 a 2018 e assume como marco temporal o início da implementação da Lei 12.711/2012. A abordagem tem dois eixos principais de análise: 1) verificar o estágio das ações afirmativas nas Ifes e nas estaduais, separadamente, com ênfase nos dados de 2017 e 2018; e 2) comparar o alcance da política de cotas nesses dois tipos de universidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes autores desenvolvem discussões aprofundadas sobre as concepções sociais que permeiam as relações entre grupos considerados diferentes pela raça/cor, gênero e classe social, principalmente, em relação às minorias raciais, no campo da educação, em particular, a superior. E investigam, de forma positiva, a implementação e estruturação da política de cotas dentro do campo acadêmico brasileiro, com suas características estruturadas e bases estruturantes. As ações afirmativas, associadas às discussões realizadas por Bourdieu (2007, 2008, 2012, 2015) sobre os tipos de capitais, o *habitus* e o *ethos* de classe requisitado pelo próprio campo acadêmico, requerem uma base teórica na mesma linha de raciocínio, encontrada em autores tais como: Bourdieu (1983), Azevedo (2004), Borges (2009), Feres Junior *et al.* (2013, 2018), Saffioti (2013), Louro (2014), entre outros, que refletem, de certa maneira, as expectativas de uma minoria social.

Ao mesmo tempo, estes autores, nos fazem pensar sobre outros desdobramentos necessários a esta discussão, como a requisição de certos comportamentos, dentre eles, a

necessidade de apropriação e incorporação de um novo *habitus*, o acadêmico, que exige deste sujeito acadêmico renunciar a determinados comportamentos inerentes ao *ethos* e *habitus* de classe para permanecer no campo acadêmico.

Da mesma maneira, o *habitus* acadêmico requer a apropriação, em certa medida, da cultura dominante e de disposições para jogar o jogo dentro do campo acadêmico, que se caracteriza por ser um espaço de lutas entre agentes para permanecer em determinadas posições ou avançar para posições mais privilegiadas.

c) Outras fontes consultadas sobre a temática da pesquisa

Embora as publicações mencionadas já realizem uma discussão relevante sobre os assuntos específicos dos campos analisados, outros autores foram utilizados, pontualmente, para acrescentar ao debate a validade da pesquisa, dentre eles, os relacionados no Quadro 3.

Quadro 3 - Outros autores consultados

Outros autores consultados	Temáticas abordadas
Silva (1996)	Traz uma análise dos principais conceitos em Bourdieu, principalmente, quanto à necessidade e ao cuidado na estruturação do objeto de pesquisa.
Reed (2008)	Trata das questões de gênero e seus desdobramentos quanto à inserção da mulher em determinados contextos sociais.
Beauvoir (1970)	Trabalha as questões de gênero e da superioridade masculina pelo seu <i>status</i> estruturado a partir das construções sociais sobre os papéis feminino e masculino e a mulher como o “Outro”, portanto, totalmente dependente da figura masculina para ser alguém, socialmente reconhecido.
Medeiros (2017) Setton (2002)	Discutem as questões relacionadas aos campos em Bourdieu e aos elementos e estratégias necessárias para se manter ou não em um determinado campo.
Veiga (2015)	Traça o percurso histórico da educação no Brasil e traz elementos que identificam os espaços destinados para mulheres desde o Brasil Colônia.
Lima; Rios; França (2013)	Analisa o contexto das mulheres pretas e pardas no Brasil quanto às categorias socioprofissionais.
Pinheiro <i>et al.</i> (2019)	Por meio de um estudo analítico para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), destaca os desafios enfrentados por mulheres, em particular, pretas e pardas, quanto à inserção no mercado de trabalho e permanência em funções de subempregos.
Bonnewits (2003)	Trabalha a lógica das distinções e da reprodução em Bourdieu nos campos considerados como espaço de luta pela posição e hierarquização do poder
Beltrão e Novellino (2004) Beltrão (2003, 2020)	Discutem o processo de analfabetismo no Brasil entre gêneros, ressaltando que a população negra sempre foi a mais prejudicada pela pouca ou nenhuma frequência no contexto educacional, aumentando o ranque quanto às desigualdades sociais.
Sotero (2013),	Verifica como as análises de Bourdieu sobre o campo da educação tende a aumentar o fosso entre gênero, raça e classe.
Azevedo (2004) Souza (2006) Hack (2020)	Analisa as políticas, no contexto da educação e inclusão e como instrumento de transformação social.

Raeder (2014)	
Almeida (2019) Santos <i>et al.</i> (2010) Crisóstomo (2010)	Discutem a concepção de raça e seus desdobramentos quanto à estruturação do racismo, racismo estrutural e institucional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos estes autores elevam o debate ao nível de uma reflexão objetiva sobre os determinantes sociais que imbricam os debates educacionais sobre inclusão e que se estende ao longo do próximo tópico, ao discutirmos aspectos relevantes quanto à inserção da mulher na educação superior, especialmente, de mulheres pretas e pardas.

d) Obras sobre o campo universitário

Para subsidiar a discussão quanto às questões gênero e educação superior, que têm como descritores: educação superior, relação de gênero, ações afirmativas e política de cotas na UEG, foram identificadas algumas investigações para identificar obras que tratassem do campo acadêmico e da UEG, sua construção histórica e sua política de cotas. A partir destes filtros de busca, os únicos trabalhos que se destacaram como os mais apropriados para a discussão que se pretendia fazer são os apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Obras sobre o campo universitário

D'AVILA (2014)	A reforma curricular do curso de licenciatura em educação física da USP (2004/2006): posições e tomadas de posição no campo universitário	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
NOLETO (2018)	A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do <i>habitus</i> institucional acadêmico e da gestão universitária	Tese	Universidade Federal de Goiás	Educação
CAVALCANTE (2014)	Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro	Tese	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação
QUEIROZ (2008)	Educação Superior Pública Estadual, reparação histórica e democratização: um estudo sobre as cotas para negros em Goiás	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sua dissertação, D'Avila (2014) reflete sobre o campo acadêmico como sendo um espaço de lutas, em que os agentes sociais precisam se articular para tomada de

decisões e posições no campo acadêmico. Já na sua tese Noleto (2018) analisa os agentes individuais, políticos e institucionais que, em relações, participam da constituição da UEG, buscando compreender a UEG como instituição social, em que a luta pela manutenção do poder se dá de forma vertical (governo) e horizontal (dentro da própria instituição) e, para isso, verifica como se constitui o *habitus* institucional acadêmico e da gestão da UEG.

Cavalcante (2014) trata da inserção e permanência dos cotistas na educação superior e a importância das ações afirmativas, especialmente, em cursos de maior prestígio social¹⁶, como, dentre outros: Engenharia Civil, Medicina, Arquitetura e Urbanismo, inferindo que as ações afirmativas, traduzidas pelo sistema de cotas, em âmbito federal e estadual, garantem a igualdade material para grupos outrora alijados do campo da educação, abordando, ainda as estratégias de acesso e permanência de jovens beneficiários das políticas de cotas, bem como suas redes de sociabilidade, os sentidos a elas atribuídos e suas perspectivas de futuro na Educação Superior em Goiás, nas Universidades Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás.

Queiroz (2008) estuda a implementação da Lei de cotas Estadual nº 14. 832, de 12 de julho de 2004, destacando como se deram as discussões e o início de tal processo dentro do campo acadêmico da UEG e como foram divididos os percentuais para garantir os acessos de todos os grupos contemplados. Para o autor, a exclusão histórica dos negros do campo social e cultural refletiu no processo de “não ocupação”, por esta parcela da população, dos ambientes mais significativos para promoção e exercício da cidadania, em particular, o campo acadêmico, sustentando que a implantação da Política de Cotas Estadual (Lei nº 14.832/2004, na UEG), entre 2005 e 2007, sem o devido acompanhamento, deixou os estudantes cotistas em condições de vulnerabilidade acadêmica.

Consoante aos trabalhos de D’Avila (2014), Noleto (2018), Cavalcante (2014) e Queiroz (2008), que abordam as estratégias de acesso à educação superior, em especial no Estado de Goiás, por intermédio da política de cotas, foram utilizados, também, autores e obras reconhecidas que retratam tal contexto e dinâmica para robustecer o campo teórico e as discussões que permeiam a temática, uma vez que, seguindo as concepções de Bourdieu, precisamos olhar o mundo social, incorporando os conceitos necessários,

¹⁶ Cabe ressaltar que o termo “prestígio social” é uma expressão utilizada por Bourdieu e Passeron (2018), na obra *Os herdeiros*.

“desarraigados da sua própria lógica, de maneira relacional, situando-os uns em relação aos outros, nas estruturas à qual pertencem” (SILVA, 1996, p. 232).

e) Obras sobre gênero e divisão social e sexual do trabalho

Perfazendo o caminho sugerido por Bourdieu na construção e estruturação das temáticas relacionadas ao campo universitário, foram utilizadas obras que tratam das questões de gênero e divisão social e sexual do trabalho, relacionadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Obras sobre questões de gênero e divisão social e sexual do trabalho

Autores	Obra	Síntese
NOGUEIRA; CATANI (2015)	Escritos de Bourdieu	Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, o livro destaca-se pelas discussões dos conceitos e categorias analíticas em Bourdieu, acerca do funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas e discute os conceitos essenciais para o entendimento das abordagens realizadas, como capital cultural, simbólico, econômico, <i>ethos</i> de classe, dentre outros, que distribui de forma desigual os bens culturais.
BOURDIEU (2019)	<i>Homo Academicus</i>	Bourdieu reativa a função primordial da sociologia que é compreender o mundo social e faz um “manifesto” e um apelo à resistência dos intelectuais, quanto ao campo universitário e suas relações de poder e a conservação das estruturas estruturantes do próprio campo.
CHAUÍ (2001, 2003)	Escritos sobre a Universidade	Retrata diversos ensaios sobre a questão da universidade pública no Brasil e discute temas como: a universidade como instituição social, autonomia universitária e o contexto da educação superior no Brasil, administrada nos moldes das grandes empresas privadas.
CUNHA (2007)	A Universidade temporã	A obra apresenta uma revisão da história do ensino superior no Brasil, em sua origem e seu desenvolvimento, a institucionalização do regime universitário na Era Vargas.
CARNEIRO (2011)	Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.	A autora analisa as temáticas serias enfrentados pela família negra no Brasil e que muitas vezes não são discutidos, ainda, em diversos espaços sociais. Expõe a questões relacionadas ao racismo, sexismo que afetam com maior austeridade as mulheres negras. .
LOURO (2014, 2020)	Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista Mulheres na sala de aula	As duas obras apresentam discussões importantes sobre a condição das mulheres no Brasil, os espaços ocupados e as relações estabelecidas a partir do patriarcado e da divisão sexual do trabalho.
BORGES (2009)	Sueli Carneiro	A obra traz a biografia de Sueli Carneiro como mulher negra, intelectual e ativista que investiu no movimento negro como feminista preta e se viu responsável pela luta a favor da interseccionalidade de gênero, raça e classe social, mostrando contribuição do negro em diversos setores e áreas da atividade humana, para além daquilo que foi pré-fixado pela oficialidade discursiva.

RATTS; RIOS (2010)	Lélia Gonzales	As autoras traçam o percurso percorrido por Lélia Gonzales, na luta pelos direitos das mulheres negras, considerando sua trajetória intelectual, militante e feminista que busca assim como Sueli Carneiro um debate sobre as questões de raça, gênero e classe e a importância dos negros e negras na construção do Brasil.
-----------------------	----------------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta abordagem, sobre o campo da educação superior, verificamos, o quanto a inserção da mulher no contexto acadêmico mexeu com a estrutura patriarcal, baseada na dominação masculina, na qual sempre foram reservadas às mulheres as atividades socioprofissionais que determinam as suas características fisiológicas (frágil) e sexuais (sensível, cuidadora, servil).

Para isso, autores, como Bourdieu (2019), Nogueira e Catani (2015), Chauí (2001, 2003) e Cunha (2007), destacam que a universidade funciona como uma instituição social que deveria acolher e lidar com a diversidade em suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, não conseguem abarcar na totalidade, tal diversidade, porque por meio de um discurso consensuado entre dominantes e dominados, designam ou apontam quais carreiras profissionais devem ser destinadas, em particular, às mulheres. Não obstante, retratam a ingerência do Estado, como ente federado detentor do controle estatal que determina a lógica predominante no campo acadêmico, que, após a reforma universitária de 1968, ampliou as possibilidades de uma educação privatista com interesses econômicos sobrepostos às formações e aos interesses sociais.

A partir das discussões realizadas por Carneiro (2011), Louro (2014, 2020), Borges (2009) e Ratts e Rios (2010), têm-se a produção acadêmica sobre a condição da mulher no Brasil, especialmente, das mulheres negras. Tais autoras refletem sobre os espaços ocupados pelas mulheres, no âmbito privado e público, e como as questões raciais interferem na dinâmica e formação das mulheres pretas e pardas.

Não obstante, a partir das discussões já realizadas pelos autores citados, investigou-se, ainda, por meio de Berger, P. e Berger B. (1977) como se estruturam as instituições sociais ao longo da história. Com base em Dias Sobrinho (2010), Leite (2005), Setton (1999, 2002) e Valle (2019), verifica-se como a educação, em destaque, a educação superior, deve servir como instrumento de inclusão e ascensão social, mas que, contraditoriamente, tem sido utilizada para determinar o local de cada segmento social, principalmente, das minorias sociais e raciais.

Destarte, em Barreto (2014), verifica-se a inserção de mulheres pretas e pardas no campo da educação superior, porém, em cursos tipicamente feminilizados. Os estudos de Ristoff *et al.* (2007), também, discutem as questões de gênero na educação superior e as implicações quanto às escolhas socioprofissionais. Beltrão e Alves (2009) discutem as questões do hiato gênero e a superação deste fenômeno a partir do final do século XIX e início do século XXI. Os dados levantados por Silva (2020), a partir de estudos realizados para o Ipea, quanto às questões de gênero na educação superior, entre 2005 e 2020, contribuem para a verificação de como se dá esta entrada e em quais categorias profissionais as mulheres estão.

Em complemento destas leituras, foram analisados os dados históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 1907 até 2020, para verificar a inserção de mulheres, em particular, pretas e pardas no campo da educação superior ou acadêmico e em quais cursos estas mulheres se destacam, para analisar o fenômeno hiato gênero e a exclusão de profissões, tipicamente masculinas.

f) Documentos institucionais da UEG

Além da pesquisa e autores utilizados, foi realizada uma análise documental utilizando-se os documentos especificados no Quadro 6, que retratam a estrutura da UEG como instituição social e campo acadêmico, que, por sua natureza acadêmica, deveria agregar em seus espaços a diversidade e as especificidades do Estado de Goiás, propondo ações que possibilitem a inclusão e a permanência de minorias raciais.

Quadro 6 - Documentos institucionais utilizados na análise documental

Autores	Obra	Síntese
Universidade Estadual de Goiás (2007a)	Resolução CsA nº 13/2007	Regulamenta a Lei Estadual de Cotas 14.832/2004 no âmbito da UEG.
Universidade Estadual de Goiás (2007b)	Resolução CsU nº 18/2007	Referenda a Resolução CsA 13/2007.
Universidade Estadual de Goiás (2010a)	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2010-2019	O documento traz uma análise da educação superior em Goiás, no contexto da UEG, colocando suas políticas e metas para capilarizar e incluir a população goiana por meio dos cursos de graduação.
Universidade Estadual de Goiás (2010b)	Projeto Pedagógico Institucional (PPI): 2010-2019	O documento concretiza as ações e metas descritas no PDI, no contexto, da UEG. Estabelece os aspectos didáticos, científicos, acadêmicos que devem nortear as ações pedagógicas da universidade, nos diversos campos do saber ou áreas do conhecimento.

Universidade Estadual de Goiás (2010c)	Resolução CsU nº 482/2010	Aprova o PDI 2010-2019.
Universidade Estadual de Goiás (2011)	Resolução CsU nº 11/2011	Aprova o PPI 2010-2019.
Universidade Estadual de Goiás (2014)	Resolução CsU nº. 75/2014	Aprova o Regimento Geral da UEG e dá outras providências. Disciplina a organização e o funcionamento da IES, quanto à dinâmica das atividades acadêmicas bem como as relações dos órgãos da sua administração e as unidades universitárias.
Universidade Estadual de Goiás (2021a)	Sistema Fênix da UEG	As tabelas demonstram o índice de matrículas realizadas e ativas que confirmam o índice de evasão dos cotistas da UEG.
Universidade Estadual de Goiás (2022)	Editais de Seleção para o vestibular, de 2007 a 2021	Para verificar se a Universidade, após as Leis de Cotas Estadual e Federal, adotou os percentuais indicados em Lei para atender às demandas educacionais dos grupos socialmente excluídos do campo da educação superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

As referências encontradas na literatura sobre a UEG (D'ÁVILA, 2014; NOLETO, 2018; QUEIROZ, 2008; CAVALCANTE, 2014), bem como a análise documental realizada revelam a estrutura e a política interna de gestão da Universidade.

Por se tratar do *locus* da pesquisa, além das publicações acadêmicas, a investigação se estendeu à análise de documentos institucionais, ao levantamento de dados estatísticos sobre matrículas realizadas e ativas, à aplicação de questionário e à realização de entrevistas com discentes negros e não negros da UEG.

Além de documentos institucionais, legislações específicas sobre a temática da investigação – além de outras correlatas – foram incluídas nas análises do campo acadêmico da UEG, configurando-se o marco regulatório sobre a política de cotas na educação superior, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Legislação pertinente às políticas de cotas na educação superior

Autores	Legislação	Ementa
BRASIL 2012	Lei nº 12.711/12 (Lei de cotas Federal)	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
BRASIL 2016	Lei nº 13.409/16	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
GOIÁS 1999	Lei nº 13.456/99	Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências.
GOIÁS 2004	Lei nº. 14.832 (Lei de cotas estadual)	Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências.
GOIÁS 2002	Decreto nº 5.560/02	Homologa resolução do Conselho Estadual de Educação.

GOIÁS 2006	Decreto nº 6.568/06	Dispõe sobre o credenciamento da Universidade Estadual de Goiás.
GOIÁS 2008	Lei nº 16.271	Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.
GOIÁS 2009	Decreto nº 7.004/09	Redenciamento da UEG.
GOIÁS 2019	Decreto nº 9.376/19	Estabelece medidas de racionalização de gastos com pessoal e outras despesas correntes e de capital, na administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e nas empresas estatais dependentes.
GOIÁS 2020	Decreto nº 9.593/20	Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências.

Fonte: Dados da pesquisa.

Isto posto, cumpre, neste momento, explicar a organização da pesquisa e como se deu o percurso de estruturação e construção do objeto quanto aos aspectos teóricos e aos procedimentos metodológicos. A tese está estruturada de maneira a colaborar com o entendimento sobre as questões que permeiam o campo da educação superior como campo acadêmico, especialmente, no âmbito da UEG, que, por sua capilaridade, está presente em diversos municípios goianos.

O desenvolvimento da tese segue as seguintes divisões:

No **primeiro capítulo**, são analisados os aspectos conceituais em Bourdieu, a construção do objeto na base bourdesiana, suas concepções sobre capital, tipos de capital, *habitus*, *ethos* de classe, gênero, dentre outros, e as ações afirmativas de inclusão – política de cotas – destacando-se os aspectos teóricos e o entendimento sobre políticas públicas e seus principais objetivos ao assumir um compromisso social em relação aos grupos minoritários, especialmente, os raciais, em um contexto macro (Brasil) e micro (Estado de Goiás). Consoante ao debate em Bourdieu e ao teor das ações afirmativas, são analisados os conceitos de raça, racismo, racismo estrutural e institucional, gênero e o lugar da mulher preta e parda na educação, conceitos considerados imprescindíveis, neste debate. São destacadas, também, as influências que cada grupo social recebe pela sua estrutura social, o *habitus* estruturado a partir do *ethos* de classe e as respostas sociais, de acordo com os capitais acumulados, dentre eles, o econômico e o cultural. Da mesma maneira, é abordado como os agentes influenciam e são influenciados pelas socializações primárias que recebem, a começar pela família, agregadas aos demais segmentos sociais, religioso e escolar, que, de acordo com Bourdieu (2017), são fundamentais nas escolhas pessoais, inclusive, profissionais.

No **segundo capítulo**, é discutida a universidade como instituição social e campo acadêmico, seus contextos e o acesso das mulheres, em destaque, mulheres pretas

e pardas, à educação superior, especialmente, após 2005, quando a categoria raça/cor passa a figurar, segundo Barreto (2014), nos descritores estatísticos do Brasil. Simultaneamente, é abordado como a inserção das mulheres elucida a divisão social e sexual do trabalho, que direciona os campos de atuação e as desigualdades de gênero na categoria socioprofissional. Neste capítulo é verificada, ainda, a função social da UEG como campo acadêmico, observando-se, também, como a Lei de Cotas Estadual nº 14.832, de 12 julho de 2004, associada à Lei de Cotas Federal nº 12.711, de 28 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, tem sido implementada para acesso das minorias sociorraciais, em especial, de mulheres pretas e pardas, no campo acadêmico.

No **terceiro capítulo**, é descrito o percurso investigativo percorrido, apresentando os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados. Neste sentido, o *locus* da pesquisa é a Universidade Estadual de Goiás e sua política de inclusão por meio das ações afirmativas, em especial, a política de cotas estadual. A investigação se estrutura por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados pautam-se em: revisão bibliográfica, revisão da literatura, análise documental, levantamento estatístico, questionário e entrevista. Para isso, os procedimentos éticos da pesquisa para aplicação do questionário e entrevistas foram submetidos ao Comitê de ética da UFMS, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Parecer nº. 4.627.909. O recorte temporal foram os anos de 2012 a 2021 e o espacial foi a própria UEG. A amostra de pesquisa foi composta por discentes da UEG, divididos em dois grupos, sendo 265 discentes negros e não negros e 12 discentes pretas e pardas dos câmpus, unidades universitárias e núcleos/polos EaD.

No **quarto capítulo**, os dados do levantamento bibliográfico e da pesquisa de campo são apresentados e analisados e os resultados da pesquisa de campo são discutidos. Para isso, investigou-se o campo acadêmico da Universidade Estadual de Goiás, como uma instituição social que, após a implementação da Lei de Cotas Estadual nº 14.832, de 12 julho de 2004, incluiu em seus espaços minorias sociorraciais, outrora excluídas deste campo acadêmico. Do mesmo modo, a partir da percepção de 265 discentes negros e não negros e 12 discentes negras, verificou-se a importância da educação superior como estratégia de reconversão social para os discentes da UEG, pertencentes a minorias sociológicas. Para isso, as análises e triangulação dos dados foram distribuídas em quatro

temáticas: 1 – Perfil socioacadêmico e socioeconômico dos discentes da UEG; 2 – A UEG e as ações afirmativas: acesso, permanência e relações de gênero; 3 – Percepção dos discentes negros e não negros sobre a políticas de cotas na UEG; e 4 – Narrativas das discentes pretas e pardas sobre a educação superior.

1 BASES CONCEITUAIS EM BOURDIEU E AÇÕES AFIRMATIVAS

Este capítulo tem como escopo analisar as bases conceituais tão necessárias em qualquer debate acadêmico para a construção do objeto, mas com “um olhar tão compreensivo quanto o que as exigências do método científico nos impõem e nos permitem conceder-lhes”, como afirma Bourdieu (2008, p. 9), em *Miséria do mundo*, quando sugere que, mesmo olhando distraidamente as coisas, é preciso vê-las em sua complexidade.

Nesse sentido, no processo de construção de qualquer terminologia é preciso analisar quais conceitos estão embutidos e atravessados por outros conceitos, isto é, quando se fala, por exemplo, sobre a palavra dominação, no campo semântico, ela se apresenta como “Poder absoluto; predomínio, domínio. O que busca reprimir, controlar; subjugação, suplantação, repressão. [...] Ação de dominar, de ter domínio, poder, supremacia em relação a outra coisa ou pessoa. Etimologia (origem da palavra dominação). Do latim *dominatio.onis*” (DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS, 2021, s/p).

Verifica-se que, no conceito de dominação, outros vocábulos apresentam novos conceitos, como reprimir, que significa “instituir castigo; punir: reprimir os transgressores dos bons costumes” (DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS, 2021, s/p). A partir desta explicação o que se quer demonstrar é a importância da análise das bases conceituais para a construção de quaisquer conhecimentos.

Para Bourdieu, para incorporar um *modus operandi* significa não utilizar os conceitos que são seus produtos, mas antes incorporar as disposições que têm como resultado esses conceitos. Significa não simplesmente importar os conceitos e sua lógica, mas a forma de pensar e ver o mundo social que deram origem a esses conceitos. Os conceitos são a expressão de uma visão, de uma perspectiva que não fazem sentido sem ela (SILVA, 1996, p. 245).

Dessa maneira, neste primeiro momento, é preciso compreender as questões que nortearam Bourdieu a desenvolver determinados conceitos, nas temáticas trabalhadas por ele, como sendo importantes no processo de construção de toda sua teoria, dentre elas, as questões de gênero, retratadas com especificidade no livro *Dominação masculina* e as investigações relacionadas à educação como mecanismo de reprodução, considerando-se o contexto social dos discentes e a falsa igualdade de oportunidades entre sujeitos com

capital econômico, cultural e social diferentes, expressos, especialmente, dentre outras, nas obras: *Escritos de educação*, *Poder simbólico*, *A sociologia de Pierre Bourdieu*, *Esboço de uma teoria da prática*, *Homo academicus*, *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* e *A distinção: crítica social do julgamento*.

É preciso, também, verificar o que interfere, inclusive, na escolha dos cursos de graduações, objeto que será apropriado, mais à frente, neste trabalho, com base nas pesquisas de Bourdieu, para explicar como as mulheres pretas e pardas acessam a educação superior, quais os cursos mais escolhidos por elas e os mecanismos que utilizam para jogar o jogo no campo acadêmico.

A escolha por Bourdieu robustece a pesquisa em tela, porque escreve sobre diferentes assuntos, contextualizando suas análises a partir de diversos objetos de investigação, como o campo da educação, sociedades tribais, processos de reprodução, “critérios de classificação e lógicas de distinção, na reorientação do olhar atento aos fenômenos de percepção social, da produção simbólica e das relações informais de poder, na formulação de noções operatórias, como: *habitus*, reprodução, capital, distinção, campo”, dentre outros (BOURDIEU, 2007, p. 2).

Bourdieu destaca-se, ainda, pelas inquietações relacionadas às questões científicas e pelo percurso acadêmico que deve ser percorrido pelo investigador como uma maneira de controle do trabalho na “produção de sentido” e na “vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 2007, p. 3). Na reconstrução da sociologia, Bourdieu procurou uma maneira de pensar que superasse a “tipologia hermenêutica”, de então, partindo do conhecimento em outras áreas, analisando os aspectos mais insignificantes (ínfimos) e omitidos socialmente e tendo como pressuposto o estudo do “microcosmo”. Configurou e direcionou sua pesquisa para uma análise que chamou de “relacional”, em que tentou compreender os princípios mais profundos dos grupos sociais da sua época, formulando conceitos aplicáveis em diversos contextos sociais, dentre eles, a educação (BOURDIEU, 1983).

Bourdieu elabora um conhecimento do mundo social, buscando nas teorias sociológicas já estruturadas (Marx, Durkheim e Weber, dentre outros) uma leitura da complexidade existente no mundo social. Como elemento principal, trabalha com a concepção de *habitus*, componente gerador das práticas, tendo como ponto de partida a oposição entre agente social (indivíduo) e sociedade (estruturas e estruturas

estruturantes), em uma relação dialética entre interioridade e exterioridade (BOURDIEU, 1983).

A proximidade de Bourdieu com Marx se dá, segundo Burawoy (2010), no contexto da análise de alguns conceitos, dentre eles, o de capital, como instrumento simbólico que está enraizado na supraestrutura (Estado, Escola, Igreja), como uma violência simbólica, que subordina os dominados aos dominantes, pelos discursos consensuados, enquanto Marx, entende que este preceito está na estrutura – base econômica da sociedade. Para além da abordagem marxista, Bourdieu não enxerga, apenas, as condições econômicas, mas o econômico com o social, o cultural e o simbólico. De outro modo, ele se lança em uma jornada para englobar o contexto econômico ao universo dos capitais (econômico, cultural e social). Para Bourdieu a posse dos diferentes tipos de capitais é que determina o lugar do sujeito na estrutura produtiva.

Neste sentido, Bourdieu afirma que a construção do objeto deve ser um ofício que exige grande predisposição, diria, coragem e ânimo do pesquisador, e que se realiza aos poucos, com retificações, acabamentos e aprimoramentos, sempre que necessários. Essas ações devem se pautar em um “conjunto de princípios práticos que orientam as opções, ao mesmo tempo, minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 2007, p. 27). O objeto precisa ser desconstruído para ser construído, o que representa um ponto de ruptura com o que está óbvio e posto.

Para Bourdieu, o pesquisador tem um papel relevante na sociedade, cabendo-lhe desconstruir as noções deformadas (preconcebidas) da realidade (rudimentos) e as perspectivas baseadas no senso comum, investigando e elaborando novas maneiras de entender e interpretar a sociedade, as instituições, suas relações, seu modo de vida e a si mesmo. É preciso entender a pesquisa como uma “atividade racional e não como busca mística” (BOURDIEU, 2007, p. 18).

Bourdieu (2007, p. 19) destaca que o *homo academicus* aprecia o “acabado”, primando pela “estética acadêmica” (BOURDIEU, 2007, p. 19). Por fim, é imprescindível “saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 20). Nesse sentido, para se fazer ciência é necessário “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Dessa maneira, o “quadro mental científico-sociológico” que resulta na maneira bourdieusiana de construir o objeto, requer um olhar do contexto social e uma certa disposição, como:

a) problematizar as categorias e mecanismos sociais tomados como dados; b) pensar relacionalmente, não na busca da essência dos fenômenos, dos processos ou dos elementos do mundo social, mas situá-los uns em relação aos outros c) perceber padrões, na aparente desordem e falta de sentido d) historicizar o mundo social, relativizá-lo, demonstrar a arbitrariedade histórica dos artefatos da criação humana e social, dentre outros (SILVA, 1996, p. 232).

Destarte, apresentar as concepções bourdieusianas no contexto do objeto pesquisado é essencial para o entendimento de como sua teoria e sua análise social se complementam em uma dialética dos contrários e ao mesmo tempo, totalizante. Enquanto os aspectos totalizantes sem as contradições são formais e arbitrários, os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente, em uma dialética do todo, em que “os processos de concretização, estruturação e finalidade” se tornam essenciais para a compreensão do real (CURY, 2000, p. 35).

Nesse sentido, neste primeiro momento, verificar a concepção de gênero – que tão bem Bourdieu apresenta em *A dominação masculina* e seguindo os conceitos e suas relações com a inserção da mulher na educação, em especial, na educação superior – é imprescindível para a compreensão da subalternação das mulheres, em especial, das negras que, ao longo da história, se viram frente a frente com os determinantes sociais (raça/cor e gênero) que, convergentes com sua trajetória pessoal, se tornaram variáveis de “banimento social e exclusão das oportunidades educacionais” (RIBEIRO, 2019, p. 79).

1.1 Pierre Bourdieu e as relações de gênero

As questões de gênero são questões centrais nas pesquisas atuais e são temáticas cercadas de significados construídos e estruturados pelo próprio ser humano em sua trajetória sócio-histórica, a partir de uma visão sexuada da ordem estabelecida por meio da divisão social e sexual o trabalho. Para Bourdieu (2012, p. 23), gênero é um conceito relacional, em que o “princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas”. Neste sentido, para Beauvoir (1970), a mulher é o “Outro”, uma parte inacabada, inessencial, que depende do essencial – o homem – para existir.

Nesta conjuntura, a mulher foi sendo condicionada a uma estrutura social patriarcal e androcêntrica, na qual foram reservados para ela certos espaços, como o ambiente doméstico e o cuidado dos filhos e maridos, conseqüentemente, da família, o

que a coloca em uma estrutura em que são edificadas e mantidas as relações genealógicas menos conflituosas, legitimando “uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2012, p. 33).

Neste contexto, em que as mulheres sempre foram colocadas como semelhantes nas diferenças,

[...] a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro//sair/entrar) (BOURDIEU, 2012).

Tal socialização arbitrária, em um contexto isolado, repercutiu na divisão social e sexual do trabalho e verberou para o espaço público a mesma ideia consensuada entre dominante (homem) e dominada (mulher) de que, pelas suas características peculiares de “cuidadora”, acolhedora e dócil, as mulheres teriam que assumir as “profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas (ensino, assistência social, atividades paramédicas)” (BOURDIEU, 2012, p. 108), o que, para Louro (2014), as deixou em condição de subalternação e sob o controle dos homens, ainda sem muitas alterações, principalmente, nas escolhas socioprofissionais e nos cargos de chefia de maior destaque.

Neste sentido, a investigação realizada por Bourdieu sobre as questões de gênero, em especial, na obra *A dominação masculina*, permite entender como a violência simbólica, pautada nos discursos consensuados entre “dominantes” e dominados, serviu de parâmetro para a permanência das desigualdades, especialmente, entre homens e mulheres, pautadas em suas estruturas físicas e anatômicas. Serviu, também, para compreender que o *habitus*, entendido como interiorização da exteriorização e exteriorização da interiorização por parte do sujeito, garantiu esta dominação por meio das representações subjetivas reforçadas nos comportamentos, na comunicação, nos costumes e nas normas sociais impostas pelo sistema.

Ao mesmo tempo, esta dominação, pela via simbólica, é reforçada, também, por meio de um trabalho “coletivo de socialização do biológico e de biologização do social, o que produziu nos corpos e nas mentes uma construção social naturalizada (os “gêneros”

como *habitus* sexuados), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão”, social e sexual do trabalho e que se impõe como sendo a princípio e a representação da realidade (BOURDIEU, 2012, p. 9).

Este *habitus* sexuado se manifesta na relação das forças materiais e simbólicas entre homem e mulher e resulta na dominação masculina por meio da violência simbólica. Esta percepção de Bourdieu sobre a violência simbólica, que resulta das suas investigações traduzidas na obra *O poder simbólico*, possui uma dimensão integradora do sistema social, transformada em um arbitrário cultural. E se revela de modo tão imperceptível, que as dominadas (as mulheres) consentem com as imposições sociais, sujeitando-se à subordinação, “reintroduzindo assim a dissimetria de uma troca desigual” (BOURDIEU, 2012, p. 131).

Desta maneira, os sistemas simbólicos, como instrumento utilizado para a construção do conhecimento e da comunicação, exercem uma força estruturante porque são estruturados. E na construção da realidade tendem a constituir uma “ordem *gnoseológica*”: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de o *conformismo lógico*, quer dizer, uma “concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2007, p. 9, grifos do autor).

Portanto, compreende-se que as violências simbólicas exercidas nas relações sociais, dentre elas, a de gênero, são investidas de discursos aparentemente corretos, estabelecendo uma coerência no processo de dominação porque é admitida e incorporada, tanto pelo dominante, como pelo dominado (BOURDIEU, 2012), como um produto e processo social e natural.

Esta violência simbólica se fundamenta nos sistemas simbólicos (arte, religião, língua) e serve como ferramenta para perpetuar e legitimar a dominação de um determinado grupo social sobre o outro, neste caso, do homem sobre a mulher, em que o instrumento mais utilizado é a linguagem, *locus* de produção dos discursos consensuados. Na ação comunicativa os agentes se envolvem e se deixam envolver pelas percepções sociais construídas dentro de modelos estabelecidos, reproduzidos e aceitos.

Na base de sua obra *A dominação masculina* e em sua análise sobre gênero, Bourdieu (2012) aponta que é nas diferenças biológicas entre sexos que se produz a desigualdade de gênero, inclusive na divisão social do trabalho, ou seja, o que é instituído socialmente para o sexo masculino e o que é destinado à mulher deve ser pautado em suas

características físicas e anatômicas e nas suas habilidades identificadas por meio de uma construção cultural, em que, para o homem, se tem uma concepção de viril, forte e provedor e, para a mulher, predomina a concepção de mãe, reprodutora, do lar, responsável pela dinâmica familiar.

Assim, a definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças. Longe de desempenhar o papel fundante que lhes é atribuído, as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher (BOURDIEU, 2012, p. 23).

De acordo com esta visão em que se coloca o homem e a mulher em perspectivas diferentes (superior e inferior) em função de suas fisiologias, o “princípio masculino” é o que predomina. Na concepção de Beauvoir (1970, p. 10), o “homem é o Sujeito, o Absoluto e a mulher é o Outro”. Na justificativa de tal argumento, Bourdieu acrescenta que até a Renascença não havia uma

[...] terminologia anatômica para descrever em detalhes o sexo da mulher, que é representado como composto dos mesmos órgãos que o do homem, apenas dispostos de maneira diversa. Por isso, como demonstra Yvonne Knibiehler, os anatomistas de princípios do século XIX (sobretudo Virey), ampliando o discurso dos moralistas, tentam encontrar no corpo da mulher a justificativa do estatuto social que lhes é imposto, apelando para oposições tradicionais entre o interior e o exterior, a sensibilidade e a razão, a passividade e a atividade (BOURDIEU, 2012, p. 24).

Nesta lógica, a identidade social da mulher e do homem é uma expectativa social construída a partir daquilo que se espera ver nas diferentes categorias de sexo desenvolvidas. Para Saffioti (2001, p. 8), “A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”. Por exemplo, a preparação e orientação dos filhos para o mundo compõe tarefa, tradicionalmente, conferida às mulheres (LOURO, 2014).

Estes campos próprios designados para mulheres, de acordo com a “propaganda patriarcal”, a colocam em uma posição de subordinação, em que, como “corpo doméstico”, suas funções delimitam-se aos cuidados e administração do lar, enquanto os

homens buscam na vida econômica, política e intelectual sua ascensão social, o que os instrumentaliza como “sexo” superior (REED, 2008, p. 34).

Esta distância que foi e é estabelecida entre a construção social da corporeidade masculina e feminina, sobretudo, dos órgãos sexuais, por meio dos discursos estruturados, acabou por produzir uma compreensão androcêntrica¹⁷ da sexualidade feminina. Não é a falta do pênis (falo), segundo a concepção psicanalítica, que torna a mulher menos mulher ou sujeito da sua própria construção histórica e social, mas os discursos segundo a “divisão de gênero relacionais” que envolvem masculino e feminino e a virilidade do homem por meio do falo, visto que “a força particular da sociodicéia¹⁸ masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2012, p. 33).

Tal inferência ou inculcação de que é a virilidade masculina que lhe dá o direito de se manter em uma posição superior é o resultado de uma “construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática que é necessário à sua produção como corpo socialmente diferenciado do gênero oposto”. Tal constituição foi estabelecida culturalmente como *habitus viril* e, deste modo, “não feminino, ou feminino, e, portanto, não masculino” (BOURDIEU, 2012, p. 34, grifo do autor).

A partir do *habitus* sexuado é que a mulher se torna “o *Outro*”, visto que,

[...] o corpo do homem tem um sentido em si, abstração feita do da mulher, ao passo que este parece destituído de significação se não se evoca o macho. O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem". Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Dessa forma, as divisões sociais, precisamente as de “dominação e exploração”, foram estabelecidas para diferenciar os gêneros e se registraram em duas classes de *habitus* díspares, sob a forma de “*hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as

¹⁷ Segundo Bourdieu (2012), compreensão androcêntrica é a supervalorização da posição ocupada pelo homem (público) em relação à mulher (privado), desdobrando-se, muitas vezes, em atitudes machistas e moralistas.

¹⁸ A concepção da sociodicéia parte do princípio de que a existência do masculino é superior à do feminino.

práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino” (BOURDIEU, 2012, p. 41).

Ao homem é destinada uma função de responsabilidade, de luta pela vida e pela preservação da espécie, e à mulher, outras funções que são peculiares à sua insignificância ou fragilidade, o que, para Saffioti (2001, p. 11), reforça, por meio dos processos “socioculturais, a discriminação contra a mulher e outras categorias sociais e constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens”, da mesma maneira, a dos brancos sobre os negros, a dos heterossexuais contra os homossexuais e a superioridade das classes dominantes em relação às classes dominadas.

Da mesma maneira, as expectativas subjetivas que são impostas às mulheres, as perspectivas coletivas, positivas ou negativas, se registram nos corpos na forma de “disposições permanentes”. Deste modo, mediante a lei universal de ajustamento das “esperanças às oportunidades, das aspirações às possibilidades, a experiência prolongada e invisivelmente mutilada de um mundo sexuado de cima a baixo tende a fazer desaparecer, desencorajando-a, a própria inclinação a realizar atos” que na sociedade patriarcal não são próprios das mulheres – mesmo sem estes lhes serem recusados (BOURDIEU, 2012, p. 77).

Esta dominação simbólica acontece, também, pela inscrição nos corpos, pois o corpo é um local de registro de determinadas ações, reflexo do que foi inculcado e incorporado ao longo do processo de convencimento, que se dá pela comunicação, e expresso nas emoções corporais, como, entre outras, “vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de paixões e de sentimentos – amor, admiração, respeito, o enrubescer” (BOURDIEU, 2012, p. 51).

Nesse contexto, o dominado se encontra em situação de conflito, mas, ao mesmo tempo, dependente e, mesmo contra sua vontade, acaba por obedecer a uma ordem social estabelecida. O autor acrescenta que todo o processo de dominação e distinção de gênero foi reforçado socialmente, sobre *estruturas inconscientes*, e repousa em três instâncias primárias: família, igreja e escola. Dentre elas, “É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e das visões masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem” (BOURDIEU, 2012, p. 103).

Esta distinção, inclusive, se expande, também, para o campo da escolarização/educação e se desdobra na escolha das ocupações, em que para as mulheres

são destinadas algumas profissões, “ocupações sociais”, muitas vezes, pautadas na vocação ou aquelas em que são invocadas as particularidades femininas da profissão, estabelecendo uma “seleção diferencial”, em que está em jogo o “valor relativo do capital linguístico, ligado a uma ordem social, e o grau de seleção” (BOURDIEU, 2012, p. 89).

Independentemente do capital cultural/linguístico ou classe social, “estabelece que as profissões ditas qualificadas caibam, sobretudo, aos homens, ao passo que os trabalhos atribuídos às mulheres sejam ‘sem qualificação’” (BOURDIEU, 2012, p. 75). Isto é, sob certos aspectos, qualquer profissão exercida pelo homem é de qualidade e a da mulher, segundo Louro (2014), é secundária. Em uma análise sobre a concepção do “Outro”, em Beauvoir, até na divisão social e sexual do trabalho, a mulher é o “Outro”, por isso, suas ocupações devem ser voltadas, em certa medida, para a vigilância e a subalternação masculina.

No entanto, em meio a todo o processo de dominação por diferentes vias, existem os fatores de mudanças em relação à distinção de gênero que se estruturam, inicialmente, por meio do movimento feminista e na revolução social, com a “transformação na estrutura familiar – como as famílias compostas e o acesso à visibilidade pública de novos modelos de sexualidade (sobretudo, os homossexuais)” (BOURDIEU, 2012, p. 107).

Mas, para Louro (2014), nem mesmo esta nova configuração familiar tem ampliado o acesso das mulheres a certos contextos sociais, predominantemente, masculinos, por exemplo, muitos cargos de chefia. De certa maneira, as mulheres continuam vigiadas, fiscalizadas, controladas e dirigidas pelos homens.

Estes novos parâmetros contribuem para “quebrar a *dóxa*” e aumentar as possibilidades em relação à sexualidade, inclusive, com “o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares (em consequência, sobretudo, da elevação nos índices de divórcios)” (BOURDIEU, 2012, p. 109), mas não lhes conferem uma emancipação social, eternizando a desigualdade de gênero nas categorias socioprofissionais.

Outra via de conservação das diferenças entre gêneros são os bens simbólicos, em que o casamento se torna a “peça central”. Via de regra, é por meio do matrimônio que se expande o universo familiar e, conseqüentemente, surgem novos herdeiros que podem perpetuar a dominação, bem como a manutenção de uma determinada estrutura, mesmo que invisível (BOURDIEU, 2012; SAFIOTTI, 2013).

Dessa forma, é esta leitura de gênero, com a qual tão bem analisou a sociedade Cabila¹⁹, na Argélia, que Bourdieu trouxe para as relações de gênero impostas social e culturalmente, inclusive, para o contexto da educação superior, em que o hiato entre homem e mulher se torna mais objetivado, inclusive, quanto às escolhas dos cursos, em que, “as profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas se destacam: ensino, assistência social, atividades paramédicas” e outras (BOURDIEU, 2012, p. 108).

Mesmo com algumas mudanças, de fato, na condição feminina e uma aparente igualdade de oportunidade quanto ao acesso a determinados contextos sociais e às representações já alcançadas, isso “não deve mascarar as desigualdades que persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis”, principalmente, entre pardas e pretas, que ainda ocupam um *locus* desprivilegiado em relação às mulheres brancas e, de igual modo, os homens negros em relação aos brancos (BOURDIEU, 2012, p. 109).

Mesmo falando de mulheres brancas, que tiveram seus direitos subtraídos ao longo dos anos, Bourdieu (2012) não consegue descrever o que é a relação de gênero em uma perspectiva racial, até porque este não era o foco da sua obra. Seu foco era apontar as dificuldades das mulheres, de maneira geral, em se relacionar e sobressair em uma sociedade patriarcal, em que as relações sociais são pautadas a partir de uma perspectiva androcêntrica.

Neste sentido, a partir do próximo tópico, é importante verificar, mesmo em um pequeno ensaio, o que foi e é a relação de gênero em uma perspectiva racial para que as vozes de mulheres negras falem por elas e as coloquem no centro do debate.

1.2 As relações de gênero em uma perspectiva racial

Segundo Borges (2009), nas relações de gênero, as mulheres negras sempre ocuparam um *locus* diferente do das mulheres brancas, pois, enquanto as mulheres brancas almejavam sair do recôndito do lar, as mulheres negras, junto com os homens, já o faziam, mesmo em profissões vulneráveis, desde o Brasil Colônia. Durante o tempo em que os homens trabalhavam nas lavouras, as mulheres ou os acompanhavam ou se

¹⁹ Sociedade tribal, situada à Leste da Argélia, pesquisada por Bourdieu, na qual observa as formas de dominação estruturadas a partir do papel social e sexual destinado aos homens e mulheres.

dirigiam para as casas grandes, cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos dos senhores e senhoras de engenho (FERNANDES, 2021).

A conquista dos espaços públicos tão almejada pelas brancas, já era uma realidade para as mulheres negras anterior às reivindicações das feministas do passado (HOOKS, 2019) e se intensificou após a abolição, com a posição inconclusa do homem negro no mercado de trabalho. As mulheres, além de ajudar no comando das casas, saíam para o mercado de trabalho, formal ou informal, em busca de suprir as necessidades econômicas, em paridade com os homens da mesma raça/cor (BORGES, 2009; FERNANDES, 2021).

Neste sentido, o que se quer ressaltar é que, ao passo que a mulher branca almejava sair do espaço privado, que consistia em cuidar do lar, filhos, marido e família, segundo Bourdieu (2012), a mulher negra, à frente do que era prescrito pela sociedade patriarcal já estava inserida nas tarefas/batalhas do cotidiano, mesmo sendo excluída de vários contextos sociais e elevada a uma categoria de “Outro”, nas relações de gênero (BORGES, 2009; RIBEIRO, 2019).

Esta violência simbólica, histórica e social, sofrida pelas mulheres negras nas relações de gênero trouxe à tona uma reflexão/discussão em uma concepção interseccional e colonialista que abarca a perspectiva racial (COLLINS; BILGE, 2021; QUIJANO, 2005). A interseccionalidade compreende que as relações de poder influenciam as relações sociais e,

como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2021, p. 20).

Do mesmo modo, o colonialismo, como instância de dominação e prática social do poder, funciona como instrumento de dominação política, cultural e religiosa de uma nação em relação a outra, estabelecendo uma cultura dominante por meio do sistema capitalista em que o colonialismo moderno impõe seu controle a partir das relações de conhecimento, de trabalho e das relações sociais, atravessadas pela ideia de raça (QUIJANO, 2005).

Neste sentido, enquanto a interseccionalidade amiúde desvela as relações a partir de determinadas categorias, a colonialidade tenta impor sua estrutura de dominação

baseada na inferioridade de um povo, não de uma categoria e, por isso, se revela mais perigosa e violenta, no contexto das relações sociais e de gênero em uma perspectiva racial, porque parte da compreensão de que a cultura válida é aquela construída dentro de uma perspectiva eurocêntrica, legitimando “as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” e colocando o conceito de raça como epicentro da “naturalização das relações coloniais de dominação” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para Ribeiro (2017, p. 44), o sistema colonialista se desdobra no colonialismo do poder, do ser/estar e do saber. No primeiro – *colonialismo do poder* – tem-se uma estrutura mundial, pautada na divisão capitalista, que “divide o mundo em centro e periferia, desenvolvido e atrasado, moderno e tradicional/obsoleto”, sempre acompanhada de violência, exclusão e opressão dos menos favorecidos ou da população periférica.

Já a segunda concepção do colonialismo – do *ser ou estar* – divide os seres humanos em “superiores e inferiores”, os quais estão prontos ou equiparados para contribuir com o mundo moderno. Neste sentido, a colonialidade do ser ou estar “afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, a inferioridade da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido” (RIBEIRO, 2017, p. 46).

Quanto à terceira percepção – *colonialidade do saber* – é uma atitude “eurocêntrica diante do conhecimento, que utiliza a partir do Iluminismo a ideia de que apenas o conhecimento científico produzido pela elite científica e filosófica da Europa é verdadeiro, racional e objetivo” (RIBEIRO, 2017, p. 45). Esta ideia nasce, segundo Quijano (2005), para retratar a configuração capitalista em âmbito mundial e como “controle do trabalho” e, para Santos (2010), para a produção da não existência do ser humano, dividindo-o em: inferior/superior, atrasado/desenvolvido, ignorante/inteligente, produtivo/improdutivo, isto é, qualifica um povo ou nação em relação ao outro sempre na perspectiva de subalternação.

Nesta lógica, hierarquiza e legitima uma concepção epistemológica eurocêntrica, facultando ao pensamento “moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante, inviabilizando e assim outras experiências do conhecimento” (RIBEIRO, 2019, p. 145). Esta “inviabilidade de outras experiências”

legítima as desigualdades sociais e raciais e autoriza quem pode se expressar ou não, invisibilizando as minorias raciais, especialmente, as mulheres.

A partir desta compreensão, a realidade brasileira, aponta, de imediato, como se constitui as desigualdades de gênero, raça e classe social, em um modelo interseccional, apoiado em uma perspectiva colonialista, quando se verifica a partir da pesquisa do Ipea (2016) que, em relação à distribuição da população no trabalho precarizado, as mulheres, especialmente, as “negras estão na posição de maior desvantagem. Elas são 39% das pessoas que exercem esse tipo de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), pelas mulheres brancas (27%) e, por fim, pelos homens brancos (20,6%)”. Em condições piores, as mulheres negras figuram com maior índice de desemprego e em trabalhos domésticos do país (BIROLI, 2017, p. 23; RIBEIRO, 2019), o que implica afirmar que, mesmo anteriormente ao capitalismo, as questões raciais, de gênero e classes sociais são imprescindíveis na análise das lutas emergentes, ainda, presentes, na sociedade de classe (BIROLI, 2017).

De outro modo, mesmo que a capacidade de renovação do capitalismo e da exploração neoliberal nos faça acreditar ser impossível um movimento contrário ao de exploração e silenciamento, os movimentos sociais (feministas, movimento negro, ecologista, quilombolas, dentre outros), especialmente, da década de 1970/1980 para cá, estão aí para comprovar que é possível um pensamento decolonial, contrário à colonialidade, trazendo, sobretudo, o direito de pensar uma identidade política negra, de acordo com Munanga (2019a).

Nesta lógica, verifica-se que, a partir das décadas de 1970/80 – quando o Movimento Negro requisitou e conquistou uma existência afirmativa no país e trouxe para o debate público as questões do racismo ao “indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais” (GOMES, 2017, p. 22), afirmando a identidade negra e o direito à diferença – foi que as questões de gênero, por meio do Movimento Feminista Negro, trouxe para a pauta uma análise interseccional de gênero em relação à raça.

Neste sentido, para Carneiro (2011, p. 7) e Gonzales (2022), foi a partir das lutas das feministas negras – instituídas no interior do movimento negro, especialmente²⁰, nas décadas de 1970/80, que combatiam por maior espaço social e político e que alteraram as

²⁰ Digo “especialmente” porque anteriormente a 1970 existiu o Movimento pós-abolição chamado de Frente Negra Brasileira (1931-1938), considerado por alguns autores como sendo o início do Movimento Negro, no Brasil (GONZALES, 2022).

estruturas e o funcionamento da sociedade – foi que as mulheres pretas e pardas ganharam visibilidade em suas reivindicações. E, mesmo não afetando muito as relações raciais herdadas dos tempos coloniais, conquistaram o lugar de fala, delimitando suas pautas e agendas reivindicatórias. A partir de uma perspectiva interseccional e decolonial²¹ requisitavam que as questões de gênero não fossem tratadas de maneira interdependente em relação à raça e classe e nem acessória a estas variáveis (CARNEIRO, 2003, BERNADINO-COSTA; GROFOGUEL, 2016).

Este desdobramento dentro, do próprio Movimento Negro, quanto à temática de gênero e raça se deu pelas denúncias das mulheres pretas e pardas contra o machismo e pela resistência dos homens da mesma raça/cor, quando participavam das discussões e debates em pauta, quando estes dificultavam ou não consideravam suas reivindicações, principalmente, nas denúncias ligadas à violência sofrida pelas mulheres negras (GOMES, 2017). Consciente desta estrutura patriarcal, sexista e intrarracial, Hooks (2019, p. 99) insistia que as demandas das feministas negras deveriam pautar-se na superação da subalternação das mulheres negras, em relação a todos os tipos de dominação (homens brancos, negros e mulheres brancas), porque as feministas do passado, ao se recusarem a “ver e combater as hierarquias raciais”, impediram que fosse feita “a ligação entre raça e classe social”.

A partir desta realidade, as mulheres negras iniciam suas reivindicações, desequilibrando a ordem social machista, sexista e racista e tomam consciência da sua condição histórica de inferiorização, buscando se contrapor à lógica equivocada de subalternação, na perspectiva dos supremacistas brancos (HOOKS, 2018). Passam a descategorizar a posição de serem o “*outro*” do *outro*, a elas imposta por não serem “nem brancas e nem homens”, e, por meio de uma solidariedade política, procuram a libertação de uma tripla dominação, em consequência da cor da pele, do gênero e da classe social (RIBEIRO 2019, p. 79).

De acordo com Ribeiro (2017) e Carneiro (2011) as mulheres negras, na atualidade, buscam a perspectiva interseccional para a manutenção das suas identidades e sabem que a partir da superação da colonialidade do saber, herança do colonialismo, podem promover uma educação multirracial, especialmente, dentro do campo acadêmico, tirando da invisibilidade as populações e comunidades subalternizadas (negros, índios,

²¹ A decolonialidade “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNADINO-COSTA; GROFOGUEL, 2016, p. 17).

quilombolas, dentre outros) e colocando-os em um cenário como sujeitos políticos e de direitos.

Estas discussões, em torno das questões raciais e de gênero (interseccional) e da superação eurocêntrica do saber (colonialidade do saber – desigualdades e injustiças) são importantes porque trazem à tona a realidade brasileira quanto à apartação do povo negro do campo do saber, pois, de acordo com dados do Ipea, entre 1995 e 2015, mesmo com alterações significativas, os negros figuravam com menores índices de alfabetização, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Brasil: pessoas com menos de 01 ano de escolaridade, por raça/cor e gênero

Anos	Raça/cor e Sexo			
	Branco		Negro	
	Masculino %	Feminino %	Masculino %	Feminino %
1995	12,6	14,5	30,7	30,9
2001	11,0	12,0	25,5	25,2
2006	8,8	9,7	20,1	19,6
2012	7,7	8,1	16,4	15,3
2015	7,2	7,6	15,0	13,9

Fonte: IPEA (2022).

Neste sentido e de acordo com os índices apresentados, é possível verificar a transposição e elevação da alfabetização das minorias sociorraciais, no Brasil, especialmente, a partir da promulgação de algumas políticas públicas e das reivindicações pelos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro e Feminista Negro, que batalharam pelas ações afirmativas.

Na mesma direção e com menores índices de analfabetismo, as movimentações em torno do cenário político quanto à implementação das ações afirmativas, trouxeram, mesmo que de maneira limitada, uma maior entrada de negros e negras na educação superior, conforme o Quadro 9, passando de 1,6% (homens) e 2,4% (mulheres), em 1995, para 10,3% (homens) e 15,0% (mulheres), em 2015.

Quadro 9 - Brasil: índice de inserção da população por gênero e raça/cor na educação superior

Anos	Sexo- Raça/cor			
	Branco		Negro	
	Masculino %	Feminino %	Masculino %	Feminino %
1995	8,2	9,9	1,6	2,4
2001	7,7	9,9	2,7	3,8
2006	16,8	21,3	5,0	7,5
2012	19,7	24,6	7,7	11,6
2015	21,7	28,1	10,3	15,0

Fonte: IPEA, 2022.

Este aumento na escolarização, seja na educação básica ou superior, segue a advertência de Carneiro (2011), quando conclama as mulheres negras a conquistarem, cada vez mais, o campo acadêmico, para saírem da informalidade e vulnerabilidade social, destacando, ao mesmo tempo, que as relações de gênero em uma perspectiva racial, além das reivindicações feministas de maneira geral, deve direcionar o olhar para as especificidades das minorias sociorraciais, levando em consideração anos de lutas contra o racismo estrutural e institucional, o sexismo e as divergências instituintes das desigualdades sociais, raciais e intrarraciais.

Segundo Ratts e Rios (2010, p. 79), a opressão imposta às mulheres negras foi mais intensa quanto à divisão sexual do trabalho, porque,

Além de cuidar da família e dos afazeres domésticos, muitas vezes elas trabalhavam fora desempenhando funções manuais mal remuneradas. Poucas foram as militantes do movimento negro – inclusive as que tinham ensino superior e/ou eram profissionais liberais) – que chegaram a alçar uma posição econômica condizente com seu status educacional. No caso das mulheres casadas, a jornada de trabalho era bem maior, uma vez que também era preciso cuidar dos filhos.

Entre 2016 e 2021, os indicadores melhoraram um pouco mais, mas, ainda, em um tom de muitas desigualdades. Em 2016, entre a população de 18 a 24 anos, ideal para cursar uma graduação, as taxas de ocupação na educação superior variavam entre a população preta e parda em (16,8% - homens e mulheres) e, entre os brancos ficavam em (33,5% - mulheres e homens). Em 2020, utilizando-se a mesma amostra (jovens de 18 a 24 anos), os escores são mais animadores, contudo, as desigualdades persistem entre negros (18,9% - homens e mulheres) e brancos (35,7% - homens e mulheres), que ocupam as cadeiras acadêmicas (IBGE, 2020). Estes percentuais, entre a população negra, são questionáveis por que mensuram a entrada. Quanto à permanência, segundo Silva (2020), é preciso ficar atento, pois o índice de desistência é muito grande e a variável mais recorrente quanto à desistência são os indicadores econômicos.

Neste sentido, mesmo avançando quanto à inserção no campo acadêmico e alcançando maiores indicadores quanto ao processo de escolarização, é preciso que os debates em torno das questões de gênero em uma perspectiva racial sejam ampliados para outros espaços. Nesta lógica, a partir do próximo tópico, refletir-se-á sobre o lugar da mulher negra na educação, trazendo mais elementos para as discussões *a posteriori*.

1.3 Uma reflexão sobre o lugar da mulher preta e parda na educação

Sem desconsiderar as especificidades quanto às questões de gênero em uma perspectiva racial e considerando-se o que afirmam autores que discutem esta temática, a análise realizada, neste tópico, se estrutura com base em conceitos fundamentais de Bourdieu – campos, campo acadêmico, *habitus*, tipos de capital, *ethos* de classe, educação e violência simbólica – uma vez que ampliam o objeto de estudo, dando-lhe o contorno e corpo necessário para a discussão proposta.

Inicialmente, destaca-se o conceito de campo em Bourdieu, que se refere a um espaço simbólico em que as lutas entre os agentes consolidam e legitimam as representações. O campo ou campos não são estruturas rígidas ou fixas, são universos plurais, espaços onde “constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros” (BOURDIEU, 2004, p. 34). O conceito de campo, em Bourdieu, é utilizado, especificamente, para se referir a “certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009, p. 31).

Para que um campo se consolide, os agentes sociais e ou grupos precisam interagir por meio de uma relação de força, em que investem tempo, trabalho e dinheiro e o retorno será de acordo com o capital empregado por cada sujeito, em cada campo. Assim, cada campo busca manter-se ou transformar as relações de forças estabelecidas.

Os campos se estabelecem mediante as diferenças sociais e de acordo com as percepções e o conhecimento de mundo que o sujeito possui. Dessa forma, cada campo tem seu próprio objeto – artístico, linguístico, político, religioso, educacional, dentre outros – e seu pressuposto de compreensão. São ambientes estruturados por posições e podem ser investigados, independentemente das características dos seus agentes, isto é, como uma estrutura objetiva.

Nestes espaços, os agentes se mobilizam a partir de um *habitus*, que é “um conhecimento adquirido e, também, de um *haver*, um capital de uma disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2007, p. 45) e vão se organizando e socializando nos campos por meio das experiências as formas de agir em relação a determinadas situações. Por conseguinte, campos são estruturados por agentes que possuem um mesmo *habitus*.

Sendo assim, por meio do *habitus* as pessoas se reinventam, se tornam mais criativas e inventivas, de modo que, em uma relação dialética, o campo estrutura o *habitus*

e o *habitus* estrutura o campo. Enquanto o *habitus* é a incorporação da estrutura social, o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*. Para Bourdieu (2007, p. 61), “O *habitus* é o lado ativo do conhecimento prático” sendo,

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-las, objetivamente, reguladas e regulares sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2013, p. 87).

Neste sentido, no campo, o sujeito, colocaria o *habitus*, incorporado com base nas suas relações primárias de socialização, para mediar suas ações nas interações com os demais agentes do campo e, assim, traçar estratégias para inserir-se no jogo, ajustando suas disposições para a ação. É preciso lembrar que todo campo tem uma *doxa* própria, um senso comum e *nomos*, leis que o regulam.

A *doxa*, em seu sentido etimológico, substitui com precisão o que a concepção marxista em Althusser denomina de “ideologia”, como “falsa consciência” (BOURDIEU; EAGLETON, 1996, p. 267). Já o *nomos* funciona como uma lei, que regula os diversos campos e define o que é imaginável e inimaginável, não tem antítese (BOURDIEU, 2007), instaurando-se nos diferentes campos como uma norma estabelecida nas estruturas objetivas (MEDEIROS, 2017).

Em termos objetivos, o campo tem propriedades universais e características exclusivas, além de *habitus* próprio com uma estrutura, *doxa* e leis que o regulam em meio a lutas pela dominação do campo.

Bourdieu denomina de capital, os interesses colocados em jogo em um determinado campo. Desta forma, para se jogar o jogo, os agentes precisam de um importe de capital para entrarem no campo. Para isso, utilizam estratégias que lhes autorizam conservar ou avançar para novas posições, em uma luta que pode ser manifesta materialmente ou no campo simbólico e que põe em xeque os interesses de conservação-reprodução contra os interesses de subversão da ordem. Em uma relação dialética, ao mesmo tempo que os campos formam os *habitus*, o *habitus* forma os campos.

No campo acadêmico, as relações sociais são estabelecidas por meio das “forças simbólicas”, um poder imperceptível exercido com a anuência dos que estão sujeitos a elas ou mesmo que as exercem (BOURDIEU, 2007). Em contextos como o acadêmico,

os agentes buscam legitimizar sua posição por meio dos sistemas simbólicos que, por serem dispositivos a serviço do conhecimento e da comunicação, desempenham um poder estruturante, porque são estruturados, o que torna possível o *consensus* em um determinado contexto social, que acaba por estimular a reprodução da ordem social.

Nesse sentido, o próprio *habitus* do campo acadêmico induz os agentes a buscarem uma interação e socialização adequando-se ao ambiente universitário e, por meio de um sistema de assimilação e adaptação, estes mesmos agentes estabelecem e utilizam estratégias que, integradas e agregadas em suas estruturas, inculcadas e incorporadas no decorrer das suas vivências, os mantém no campo, mesmo que em condições desiguais.

Fica evidente, portanto, que a relação entre estrutura e agente se dá pela interiorização das condições objetivas demarcadoras de suas práticas socialmente aceitáveis e que se realizam pela mediação do *habitus* – disposições definidas. Este movimento é explicado por Bourdieu (2008) por meio da metáfora do jogo, em que o jogador, tendo incorporado as regras do jogo, faz o que tem de fazer, na hora certa, sem a necessidade de explicitar suas intenções.

Nesta disposição, o *habitus* surge como um recurso que permite ao agente saber como se comportar e em que ocasião agir, com base na apreensão e leitura incorporada pelas aprendizagens vivenciadas dos sentidos e limites sociais objetivos e que devem ser “respeitados”. Essa leitura do senso do jogo dá suporte ao agente sobre os princípios avaliativos relacionados aos limites e alternativas objetivas que lhes são possíveis em determinadas condições objetivas durante seu percurso individual.

Nesta trajetória, resguardado pelas experiências vividas em âmbito macro e micro – a saber: família, religião, cultura, economia, políticas, dentre outros – o agente social estrutura sua visão de mundo e acumula um certo capital social e poder simbólico que orientam suas ações (BOURDIEU, 1983). Partindo desta assimilação e interiorização das variáveis sociais, a consequência da trajetória do indivíduo no campo social é, simultaneamente, uma condição para que nele possa ingressar (BOURDIEU, 2007). Do mesmo modo, são os fundamentos do campo e seu percurso pessoal, articulados à concepção de *habitus*, que refletem a convergência entre a história social e a história pessoal do sujeito.

Assim, considera-se que, tal como elaborado, o *habitus* pressupõe que o sujeito consegue, em maior ou menor intensidade, alterar as regras do jogo, considerando sempre

a ocasião e a posição que ocupa dentro do espaço das relações das quais faz parte, o que é importante para o campo acadêmico.

Por conseguinte, atentando-se para a família e a escola como espaços de socialização primária, em que “coexistem numa relação de interdependência que configura hoje uma forma permanente e dinâmica de relação” (SETTON, 2002, p. 60), pode-se inferir que, de acordo com Borges (2009), estes dois espaços só serviram para aumentar o fosso da desigualdade social para a população negra, especialmente, as mulheres.

Mesmo que a educação fosse, e é, uma preocupação entre os progenitores de uma família negra, segundo Borges (2009), na obra *Retratos do Brasil negro*, a geração anterior à de Sueli Carneiro se ocupava mais em manter a família unida, com comida, roupa e moradia, do que, necessariamente, em seguir uma carreira ou não, utilizando a educação como estratégia de classe ou mobilidade social.

Borges (2009) relembra, por meio da trajetória pessoal de Sueli Carneiro, que isso só foi possível, na vida pessoal de Sueli, personagem central da obra em questão, pela sua resistência e insistência, consoante ao estímulo da mãe e do pai, que a levou de “lavadeira de roupa” do grupo familiar a membro atuante no contexto atual, em alguns campos sociais, como: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e Movimento Negro Feminino, no âmbito do qual criou, em 1988, com destaque, o Gedelés – Instituto da Mulher Negra – do qual é, atualmente a diretora, recebendo o título de doutora *honoris causa* da Universidade de Brasília, sendo a primeira mulher negra a receber esta condecoração pela instituição citada.

Esta inserção em determinados campos depende dos capitais que são levados para dentro dele. No caso, Sueli Carneiro, já havia se formado em Filosofia e já dispunha de um certo capital cultural e um *habitus* inculcado pela sua passagem pelo campo acadêmico, produto das suas socializações e interações com outros agentes, fora do contexto familiar, o que lhe possibilitou se movimentar para ocupar certas posições em outros campos, que não deixam de ser disputados por outros agentes dentro do próprio campo em que atuava.

No entanto, para Borges (2009) e Fernandes (2021), a educação não era e, muitas vezes, ainda não é, uma estratégia para os negros ascenderem pessoal e profissionalmente: não faz parte do *ethos* familiar – princípios interiorizados – de muitos grupos estimular os filhos a prosseguirem com os estudos. Neste caso, a luta pela sobrevivência é muito mais importante do que a instrução.

Com base nas concepções de Borges (2009) e Carneiro (2003), pode-se inferir que a formação do *habitus*, por meio da inculcação familiar e escolar, das famílias negras não segue o mesmo *modus operandi* da classe média alta e da elite, que a partir de um capital econômico e cultural substancial, utilizam-se dessa estratégia para sobressaírem nos diversos campos, dentre eles, o educacional e o social, e alcançarem novos capitais, especialmente, o simbólico, que agrega, juntamente com os demais capitais, prestígio a ponto de impor o reconhecimento.

O que se evidencia, com base em diversos autores, é que o contexto social e histórico de mulheres pretas e pardas, é considerado essencial para a formação do *habitus*, para a interiorização dos elementos necessários dentro dos espaços de socialização – família e escola – e para se traçar uma trajetória pessoal e profissional para um determinado campo, como o da educação superior (SAFFIOTI, 2013; BORGES, 2009; LOURO, 2020; BELTRÃO; NOVELLINO, 2002; FERNANDES, 2021; BOURDIEU, 2012).

Como descrito, especialmente, por Borges (2009) e Fernandes (2021), as mulheres pretas e pardas precisavam, e ainda necessitam, lutar pela sobrevivência, em prejuízo da educação. Isto se comprova por meio de dados do Ipea nos estudos sobre o *Retrato das desigualdades de gênero e raça no Brasil*, segundo os quais, até 2005, as mulheres negras, ainda figuravam, com 12,4%, entre a população com menos de um ano de estudo ao contrário das brancas, com 4,9%.

Desta forma, com um *habitus* – mediador – já incorporado em condições sociais precárias de existência e uma educação ineficiente, à qual foram relegadas ao longo da história, mulheres pretas e pardas são excluídas de diversos campos, dentre eles, o da educação superior. Foi o que observou Bourdieu, nos anos de 1950 e 1960, na Argélia, quando verificou que a população em situação de total desamparo, ao ser obrigada a migrar de um ambiente rural para um ambiente urbano e capitalista, não conseguia acessar as mesmas oportunidades, pois, uma vez expostos às mesmas condições de existência, sujeitos com diferentes estratégias e categorias de percepção não conseguem se articular para avançar em determinados campos (SETTON, 2002).

De maneira análoga, segundo Fernandes (2013), com negros aconteceu a mesma coisa: ao serem retirados de um processo histórico de escravidão, ao se tornarem livres, não conseguiam sobreviver sem estarem ligados àquilo que os escravizam: falta de

instrução e consciência da liberdade. Muitos, mesmo libertos, continuavam sob o domínio de quem os escravizara. Neste caso, isso se aplica muito mais às mulheres negras, porque continuaram a depender do trabalho, nas cozinhas e casas dos senhores e senhoras brancas, agora, como empregadas domésticas, que, segundo, Ratts e Rios (2010), era, e continua sendo, uma ocupação comum para pretas e pardas.

Por isso, com dispositivos bem inferiores aos dos demais *agentes*, no campo acadêmico, as mulheres pretas e pardas, especialmente pretas, na maioria das vezes, não dispõem de estratégias para jogar o jogo e, mesmo acessando a educação superior, fica difícil se manterem, principalmente, em cursos de maior prestígio social, como: medicina e engenharia, em que o capital econômico e cultural é requisito *sine qua non* para permanecer no campo. Esta afirmativa se confirma pelos estudos de Pinheiro e Soares (2005), em que apontam que, no ano de 2003, as mulheres negras ocupavam 5,2% das vagas no ensino superior, enquanto, as brancas, 18,2%.

Desta maneira, mesmo acessando a educação superior, como demonstram as últimas pesquisas do Ipea/IBGE, estas mulheres pretas e pardas vão em busca de cursos que estão mais próximos da sua realidade social. Esta busca por uma formação em nível superior não deixa de revelar o que Bourdieu (2004) chamou de “usos sociais” que as famílias estão fazendo da educação para se movimentarem no campo socioprofissional.

No bojo do debate sobre conceitos de Bourdieu, o conceito de capital mostra-se fundamental para a discussão proposta, uma vez que o capital econômico, cultural e social das mulheres pretas e pardas encontra-se distante dos capitais que transitam no campo acadêmico, muito embora o conceito de capital – que se origina a partir de uma concepção econômica, em que os capitais são agregados, por meio do investimento que os agentes fazem em diferentes habilidades para permanecer ou sobressair em determinados campos – possa ser herdado e acumulado mediante a capacidade em investir do seu detentor.

Bourdieu elucida que, assim como Weber se utilizou dos conceitos “econômicos (como concorrência, monopólio, oferta, procura, etc.)” para aplicar à religião, ele também se achou “de repente no meio de propriedades gerais válidas aos diferentes campos que a teoria econômica tinha assinalado” (BOURDIEU, 2007, p. 68). Portanto, os diversos capitais podem ser entendidos como todo investimento do qual, de alguma maneira, se extraia a mais-valia.

Além do capital econômico que nos remete a um conjunto de bens e riquezas materiais, dinheiro, ações no mercado, imóveis e outros (bens, patrimônio, trabalho),

Bourdieu (2015) considera outros tipos de capitais como sendo imprescindíveis para concorrer em determinados campos, como o capital social, que se refere às relações sociais que podem ser capitalizadas, convergindo em relações que propiciam algum tipo de ganho, benefício, como um bom emprego, prestígio, salários altos, cargos em escalões mais elevados, influência em diversos contextos sociais e outros.

Do mesmo modo, tem-se o capital simbólico, que confere *status* a seu detentor, reputação e prestígio em diferentes espaços sociais. Este tipo de capital pode ser herdado ou adquirido e confere aos agentes e grupos um lugar privilegiado na estrutura social. Já o capital cultural é aquele que confere a seu detentor um conjunto de conhecimento formal por meio de diplomas, certificados, que, objetivados em documentos, garantem certas posições, nos diversos contextos sociais (NOGUEIRA; CATANI, 2015).

Muito embora esses tipos de capitais se correlacionem, sua importância no jogo é evidenciada, dependendo do espaço em que eles são mobilizados. No caso do capital cultural, no campo acadêmico, podemos dizer que agrega aos que o detêm vantagens nas disputas próprias do campo. Todavia, cabe assinalar que esse capital tem forte relação com o capital econômico, que permite acesso a bens culturais, que municia os sujeitos para o mundo acadêmico, além, de proporcionar um senso estético, que só quem tem consegue se movimentar em determinados meios sociais.

O capital cultural, segundo Nogueira e Catani (2015), na apresentação do livro *Os escritos de Bourdieu*, se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades e informações que os sujeitos adquirem por meio da educação formal, ao longo da sua vida, sendo provenientes de qualificações e formações, dentre outros meios, estruturando-se sob três formas:

a) No *estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis dos organismos. Sua acumulação está ligada ao corpo exigindo incorporação, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. Esse tempo necessário deve ser investido pessoalmente pelo receptor – “tal como o bronzamento, essa incorporação não pode se efetuar por procuração”; b) *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais (quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica. Todavia as condições de sua apropriação especificam submetem-se às mesmas leis de transmissão do capital cultural em estado incorporado; c) *no estado institucionalizado*, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador dos títulos. Essa certidão de competência “institui o capital cultural pela magia coletiva, da mesma forma que, segundo Merleau-Ponty, os vivos instituem seus mortos através dos ritos do luto”. Por

meio dessa forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema econômico (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 10, grifos dos autores).

Assim, os capitais podem ser conversíveis uns em outros: o econômico pode ser convertido em capital simbólico, que pode ser convertido em econômico e vice-versa. Do mesmo modo, a posição na estrutura social é determinada pela quantidade e qualidade do capital acumulado pelo sujeito. Não basta, somente, se apropriar dos diversos tipos de capitais, eles precisam ser objetivados pela certificação, no estado institucionalizado e na prática, a ponto de serem reconhecidos pelos demais agentes do campo.

À vista disso, para a maioria das mulheres pretas e pardas, todos os capitais citados – econômico, social, simbólico e cultural – são ínfimos se considerarmos o *habitus* incorporado por meio da socialização, nos grupos considerados primários, dos quais fazem parte e vieram – família e escola. O primeiro deles, um contexto histórico familiar escravocrata, que dificultou o acesso a diversos capitais, dentre eles o econômico e o cultural; e o segundo, um contexto educacional excludente, que as sujeitava, assim como a todas as mulheres, até a metade do século XX, à segregação, ao domínio dos homens, pai ou marido, que as colocavam em uma situação de inferioridade, em que os espaços privilegiados para mulheres era o âmbito privado, em se tratando das mulheres negras, muito mais pelo racismo e discriminação (BOURDIEU, 2012, SAFFIOTI, 2001, 2013).

Ademais, segundo Woodson (2021, p. 19), os negros, ao chegarem nas escolas, encontraram um sistema estruturado com uma estrutura estruturante que deseduca e impõe uma cultura branca, dominante, que não faz parte da realidade de pretos e pardos e inculca-lhes, inclusive, o sentimento de inferioridade. A começar pelo capital econômico, “a pobreza que os afligia, por uma geração após a abolição, os manteve na camada mais baixa da sociedade, teoricamente livres, mas economicamente escravizados”.

Estas condições socioeconômicas têm perpetuado o processo de exclusão e colocam mulheres pretas e pardas em situação de desvantagem em relação à qualificação e profissionalização, que é a objetivação do capital cultural no seu estado institucionalizado e condição essencial para alçar novas possibilidades e colocações no mercado de trabalho, o que as leva a ocuparem, na atualidade, posições inferiores e com salários menores aos da maioria branca, conforme analisam Lima, Rios e França (2013), em um estudo sobre *Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*.

Diametralmente, a ausência de capital econômico enfraquece as possibilidades dessas mulheres pretas e pardas de ampliarem o capital cultural, ativos sociais dos agentes, como educação, estilo de discursos e vestuário, dentre outros, e o capital social, que institui uma rede de “relações e inter-relações entre agentes”, segundo Bourdieu (2015, p. 75), e, como resultado, diminui as possibilidades de acesso a determinados contextos sociais e de ascenderem a outros espaços, como o campo acadêmico e, conseqüentemente, as melhores colocações no mercado de trabalho.

À vista disso, e com a ausência dos outros capitais ou da maioria deles, essas mulheres são deixadas à margem de muitas oportunidades e, mesmo que consigam avançar, por méritos próprios, continuam em profissões marginalizadas e instáveis²² (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013).

A ocupação de profissões instáveis é confirmada, também, por Florestan Fernandes (2021, p. 21), em *A integração do negro na sociedade de classes*, quando ressalta que, por falta de escolarização formal, ao saírem para o mercado formal de trabalho, as mulheres negras, após a abolição, passaram a ocupar “os serviços domésticos, bordadeiras e costureiras, conhecidos como ‘empregos de negros’”.

Ratificando os estudos citados, Pinheiro *et al.* (2019), em um estudo para o Ipea – *Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da Pnad* – alertam que, em pleno século XXI, 64 % das mulheres pretas e pardas continuam em ocupações precárias de trabalho, como empregadas domésticas e serviços gerais, dentre outras, portanto, funções, ainda, com menor prestígio social.

Segundo Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p. 36), o acesso a determinadas funções de maior prestígio social no mercado de trabalho valoriza “não apenas o conhecimento técnico específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante”. De outro modo, como afirmam, Ratts e Rios (2010), o mercado de trabalho requer, de acordo com Bourdieu (2012), uma *hexis* corporal, que, muitas vezes, não faz parte do meio social e cultural das minorias sociais e raciais, especialmente, de mulheres pretas e pardas.

²² As mulheres provenientes das classes mais pobres (majoritariamente negras) dirigem-se para os empregos domésticos, de prestação de serviços e, também, para os ligados à produção na indústria; enquanto as mulheres de classe média, devido às maiores oportunidades educacionais, dirigem-se para a prestação de serviços, para áreas administrativas ou de educação e saúde (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 56).

Destarte, Filleti, Gorayeb e Cardoso de Mello (2021), do Núcleo de Pesquisa de Economia e Gênero (NPEGen) da Faculdade de Campinas (Facamp), em uma pesquisa sobre *Mulheres negras no mercado de trabalho*, acrescentam que, em 2021, este percentual sofreu uma pequena redução para 61,6%, em consequência da Pandemia da Covid-19, provocada pelo coronavírus Sars-Cov-2, mas não diminuiu o acesso às profissões menos qualificadas ou menos prestigiadas socialmente.

Dessa maneira, mesmo tendo alcançado níveis maiores de escolarização, muitas mulheres pretas e pardas continuam em atividades que retratam uma construção social “que produz e reproduz, a partir de valores e convenções tradicionais de gênero, a associação entre mulheres e cuidado, ao mesmo tempo que desassocia dos homens estas mesmas habilidades” (PINHEIRO *et al.*, 2019, p. 7). Esta divisão social e sexual do trabalho, mesmo sofrendo alterações pelo comportamento da mulher nos últimos séculos, mantém vivos os princípios da separação das esferas pública, para homens, e privada, para mulheres (BOURDIEU, 2012) e a divisão racial do trabalho (SOUZA; PEREIRA, 2018).

Outro conceito importante neste trabalho é o *ethos de classe*, sendo necessário realizar uma pequena introdução sobre o aspecto etimológico da palavra *ethos*, que se refere a valores em estado prático, não consciente, que estruturam a moral (divergente da ética), que é um conjunto de disposições morais, de princípios práticos que, ao contrário da *hexis*, se estabelece por meio dos princípios incorporados pelos corpos “porte ou postura do corpo socializado” que não é inata, mas adquirida em uma relação dialética com o *habitus* (BOURDIEU, 2007, p. 62; BONNEWITZ, 2003).

Neste sentido, o *ethos de classe* se desenvolve mediante a perspectiva que os sujeitos de um determinado grupo social desenvolvem de maneira objetivada sobre o futuro, diante dos sucessos e fracassos em relação às experiências vivenciadas. Assim, os ideais de determinadas pessoas estão diretamente ligados a seu grupo social, questão que pode ser observada, também, pelas escolhas em relação às faculdades e universidades e em relação aos cursos ofertados (BOURDIEU, 2015).

Nesse contexto, e com um *ethos* de classe estruturado a partir da desigualdade social, racismo, preconceito e sexismo, em que se tinha como arbitrário cultural a submissão, associado à falta de capital econômico e cultural, as expectativas das mulheres pretas e pardas em relação à educação, especialmente, à educação superior, só se fortaleceu a partir do final do século XX e início do século XXI, quando foi ampliado,

também, o acesso à educação básica (BOURDIEU, 2015; BELTRÃO; NOVELLINO, 2002).

Segundo Borges (2009, p. 321), as mulheres pretas e pardas, vêm de um contexto, em que, antes de qualquer coisa, precisam lutar para se manterem – economicamente – e preservarem a “[...] família organizada por causa da força do que foi o processo de desagregação familiar, motivada pela escravidão, pela exclusão, pela posição inconclusa dos homens no pós-abolição”.

Esta posição inconclusa dos homens, da qual a autora fala, engloba as péssimas colocações dos homens negros no mercado de trabalho, após a abolição até a década de 1930, que elevaram, e ainda mantêm as responsabilidades das mulheres quanto ao sustento e à manutenção da família, em todos os sentidos. “Temos três ou quatro décadas em que é muito o trabalho informal das mulheres negras, trabalho esse que está na base da organização familiar, inclusive dos próprios homens” (BORGES, 2009, p. 321).

Muitas mulheres negras assumem, inclusive, o papel de chefe de família, o que reduz as possibilidades de avançarem com os estudos, aumentando as desigualdades de oportunidades entre brancas, pretas e pardas, especialmente, na educação superior e em profissões que exigem uma qualificação diferenciada (PINHEIRO; SOARES, 2005; RATTS; RIOS, 2010; BORGES, 2009). Em 2007, de acordo com Sotero (2013), esta realidade era patente: 51,1%, destas mulheres assumiam tal posição.

Mas, mesmo com o significativo aumento do acesso de mulheres pretas e pardas à educação superior, as discrepâncias são bem significativas, conforme apontam os estudos e pesquisas das estatísticas de gênero do IBGE, entre 2012 e 2017 (IBGE, 2013), quando ressaltam que o percentual de mulheres pretas e pardas com ensino superior completo chegava a 19,7%, enquanto o percentual das brancas atingia 38,2% (SILVA, 2020).

Neste cenário e considerando-se o *ethos* de classe de negros e negras, as expectativas familiares, quanto à educação como mobilidade social, se frustram em relação ao capital cultural institucionalizado – o diploma – uma vez que esta desigualdade se reflete nas escolhas dos cursos de graduação, em que se mantêm “os determinantes sociais na escolha das carreiras” (SOTERO, 2013, p. 46). As mulheres negras, mesmo com ensino superior, continuaram e continuam, em profissões mal remuneradas, muitas vezes, não fazendo jus ao *status* de escolarização alcançado (GONZALES, 2022; RATTS; RIOS, 2010).

Estes determinantes estão ligados à origem, raça/cor, sexo e classe, que segmentam e estratificam, ainda mais mulheres pretas e pardas pelo duplo marcador biológico – ser mulher e preta/parda – e porque a educação, aquela que permite ascender social e economicamente, ainda é privilégio da minoria e é “tida como um dos principais determinantes para o posicionamento socioeconômico dos indivíduos na hierarquização social” (SOTERO, 2013, p. 48). Hierarquia esta, que, segundo Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009), sempre será rompida pela elite e classe média alta, pois ao verem alguns campos sendo alcançados pelas classes populares, em especial, a educação superior, organizam-se com novas estratégias para manterem a dominação, quer por novas formações, quer por meio de qualificações, inclusive, fora do país.

Neste contexto, a educação, utilizada como instrumento de mobilidade social, pela classe média alta e elite, dissimula por meio de uma aparente “legitimidade as desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social”, tratado como “dom natural”, naturalizando o fracasso escolar, quando, na verdade, dissimula a diferença do capital cultural acumulado pelas diferentes classes sociais. Por exemplo, uma jovem preta ou parda, de camada social mais baixa, não terá a mesma oportunidade nas grandes universidades e ou faculdades que uma jovem branca de classe média ou da elite (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Dessa forma, nas concepções de Bourdieu (2015, p. 58), o sistema de ensino tem a função de conservação e “perpetuação das desigualdades sociais” assim como as organizações ou instituições educacionais, como espaço social, se traduzem “por espaço polarizado entre dominantes e dominados, em que a classe dominante tenta impor sua dominação por meio da violência simbólica” (JOURDAIN; NAULIM, 2017, p. 72). Violência esta, que determina, inclusive, segundo Woodson (2021), o tipo de educação que os negros e negras devem receber, uma educação industrial, técnica que os ajustem à ordem econômica e política do país.

Desta maneira, a educação, como instituição social, além de refletir a evolução social, serve como instrumento de mudanças, mas, também, como instrumento de conservação de determinadas estruturas estruturadas (VEIGA, 2015). Mesmo como instrumento de “promoção do homem”, de acordo com Saviani (2013a, p. 129), ela se estrutura de maneira intencional. Portanto, pode refletir o ideal de uma classe, em oposição ao interesse das minorias, que, muitas vezes, não têm as disposições necessárias para jogar o jogo (BONNEWITZ, 2003). Neste sentido, para Nogueira, M. e Nogueira,

C. (2009, p. 14) a educação perde a “função transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma instituição que legitima e mantém a desigualdade social”.

Assim, considerando-se que as ações afirmativas²³ vieram para equalizar e socializar um pouco mais o acesso a alguns contextos sociais, dentre eles, o espaço público da educação superior, pela minoria racial, é importante verificar em que contexto a política de cotas, umas das mais relevantes políticas públicas, implementadas para diversos grupos sociais – alunos de escolas públicas, negros, deficientes – igualou um pouco mais a entrada de negros, na educação superior, principalmente, mulheres pretas e pardas, que passaram a figurar em maior número no contexto acadêmico de diversas instituições federais e estaduais de ensino superior. Por isso, as discussões acerca da política de cotas, raça e gênero são imprescindíveis para contextualizar o campo desta investigação.

1.4 Política de cotas: raça e gênero

O sentido da política deveria ser o da “liberdade, mas não devemos esperar milagres”, de acordo com Arendt (2012, p. 44). As políticas são decorrentes da necessidade proeminente para a vida em sociedade com suas regulações individuais e coletivas. Do ponto de vista do significado, Azevedo (2004, p. VIII), no prefácio do livro sobre *A educação como política pública*, define-a assim: “[...] *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade”.

Nesse âmbito, reflete as dimensões sociais, especialmente, a da inclusão, que precisa ser repensada em um contexto que requer formação e conhecimento pelas exigências sociais em curso, principalmente, na área da educação, o que implica o enfrentamento das tensões para reduzir as desigualdades sociais, historicamente estruturadas. Em sentido macro, política pública compreende o “estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

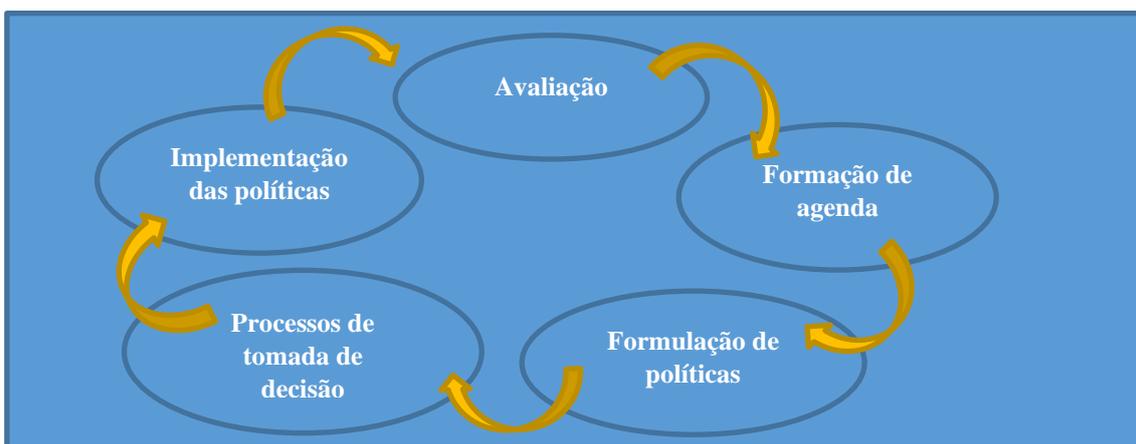
²³ Ações afirmativas são políticas instituídas pelos governos ou pela iniciativa privada, que visam a corrigir as desigualdades (FERES JUNIOR *et al.*, 2018).

As políticas públicas emergem para contingenciar gastos de acordo com as diretrizes e legislação orçamentária, nos âmbitos federal, estadual e municipal, para repensar e traduzir o papel do Estado em ações universais para o bem-estar coletivo e, por último, mas não menos importante, como políticas de inclusão demandadas por segmentos sociais que, historicamente, ficaram à parte dos bens e processos sociais, como educação, saúde e trabalho, dentre outros.

Dessa forma, como ação universalista, a política pública deve ser definida como um conjunto de deliberações que visa a alocar recursos por parte das instâncias governamentais em prol de determinados grupos sociais ou da coletividade. Assim, para que uma política pública exista, é preciso que ela seja reconhecida e estruturada legalmente. Como consequência, para que qualquer direito individual ou coletivo seja firmado, é preciso o reconhecimento legal desse direito.

Neste contexto, um aspecto importante diz respeito à participação civil que deve atuar firmemente – por meio de mobilizações organizadas – para que seus direitos sejam garantidos em políticas públicas (HACK, 2020). Assim, não podemos deixar de esclarecer, mesmo que brevemente, sobre os ciclos de políticas, propostos por Raeder (2014) e representados na Figura 1.

Figura 1 – Ciclos das políticas públicas



Fonte: Elaborado com base nas percepções de Raeder (2014).

Segundo Raeder (2014), Fonseca e Bonfim Filho (2019), esses ciclos são processos que levam em consideração a participação social, tanto no âmbito privado quanto público, na elaboração das políticas públicas, isto é, levam em consideração a comunidade civil, os governantes e as empresas. Tais atores ou agentes, na concepção de

Bourdieu (2012), devem ter em mente como se organizarem para alcançar uma política pública que atenda às necessidades do coletivo.

No primeiro momento, em que se tem como objetivo a formação de uma agenda, é preciso definir quais as prioridades para o poder público. É importante que aconteça um planejamento para analisar as dificuldades ou problemas que precisam ser discutidos e celeridade, considerando-se o contexto social no qual a população a ser beneficiada por esta política está inserida (MONTEIRO; MOREIRA, 2018).

A fase seguinte refere-se à formulação da política, em si, que requer objetividade nas ações e programas a serem desenvolvidos e devem estar definidos na agenda pública, de preferência, junto a um corpo de especialistas que devem considerar se os recursos disponibilizados são suficientes para alcançar os objetivos propostos. Nesse momento, é importante a participação de todos os agentes envolvidos, com propostas individuais, mas que devem atender a um coletivo (MONTEIRO; MOREIRA, 2018).

Na terceira fase, entra o processo de tomada de decisão, em que se define o curso, o caminho das ações a serem adotadas. Aqui, também, se aloca os recursos e determinam-se os prazos, isto é, quanto tempo a ação política deve durar. Posteriormente, têm-se a implementação da política: as ações precisam ser direcionadas, de maneira que atinjam o planejamento e os objetivos para os quais a política foi pensada. Os demais recursos, sejam eles de que natureza forem (humanos, tecnológicos, materiais e outros), devem ser disponibilizados para que a política seja implementada (RAEDER, 2014).

E, por último, mas não menos importante, a avaliação da política, a partir de sua implementação, é crucial para saber se as ações e os recursos disponibilizados atenderam às demandas e ao planejamento realizado. Na avaliação, são verificadas as falhas e os sucessos e o que pode ser melhorado nas próximas políticas. Desde sua concepção à sua execução e avaliação faz-se necessário o envolvimento da sociedade civil organizada (RAEDER, 2014).

Nesse sentido, as políticas, segundo Hack (2020), podem ser classificadas de diferentes maneiras para atender aos objetivos e finalidades da sociedade, a saber: políticas estabilizadoras, reguladoras, alocativas, distributivas e compensatórias, sendo as duas últimas as que interessam no campo conceitual desta pesquisa, por serem políticas públicas

[...] focalizadas, voltadas à população mais empobrecida, de maneira a compensar os efeitos graves da má distribuição de renda. Estão relacionadas a práticas de distribuição de rendas focadas nas famílias

mais pobres, de oferta gratuita de bens essenciais, seguro-desemprego e outras (HACK, 2020, p. 39).

É por meio das políticas distributivas e compensatórias – que entram para a memória histórica da educação brasileira – que são registradas ações governamentais cujo escopo consiste em reparar as diferenças e desigualdades sociais dos grupos excluídos, tais como a Lei de Cotas nº 14.832, de 12 julho de 2004, em âmbito estadual, implementada na UEG, desde 2005, e a Lei nº. 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei 13.409, de 29 de dezembro de 2016, em âmbito federal.

Estas políticas incluem, em seu bojo, diversos grupos sociorraciais afastados do contexto educacional regular no Brasil, especialmente, no campo da educação superior, “pela ineficiência e convivência *do país* com as desigualdades raciais que marcaram a sociedade brasileira” (MARQUES; ROSA; OLIVEIRA, 2019, p. 97, grifo dos autores). Retratam a desigualdade social como um problema sistêmico e urgente, que reflete, segundo Santos (2010), um pensamento ocidental, que estrutura hierarquicamente os diferentes em suas diferenças – negros, indígenas – que, nomeados e excluídos pela cultura dominante, tiveram seu lugar de existência invisibilizado, portanto, inexistente.

Neste trabalho, toma-se como referência a conceituação de Santos (2010, p. 32), ao afirmar que a inexistência implica não existir sob qualquer forma de “ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”.

Uma questão que subjaz a esse debate é: Quem são os inexistentes ou o Outro? Aqueles que, mesmo tendo os direitos adquiridos por vias legais, se deparam com sua violação todos os dias. São as minorias sociológicas, especialmente, a população negra, que vivem à margem dos sistemas sociais, que estruturados dentro de uma concepção escravagista e colonialista, convivem, na atualidade, com o racismo estrutural, baseado na inferioridade de pretos e pardos, estendendo-se para as questões de gênero e impactando, ainda mais, as condições socioeconômicas e educacionais de mulheres pretas e pardas (SILVA; AQUINO; AVELAR, 2021; MUNANGA, 2019b).

Nesse contexto e prevendo uma mudança mesmo que embrionária, as políticas de cotas surgem como uma ação afirmativa que reivindica o acesso das minorias sociais e raciais às instituições públicas a fim de mitigar as diferenças econômicas, sociais e educacionais, buscando redimir a falta de ações governamentais – políticas públicas – ao

longo da história brasileira, principalmente, no campo da educação superior, criando tensões entre os setores conservadores, opositores ao sistema de cotas, que não veem com bons olhos a entrada dos “diferentes” em um campo até pouco tempo reservado, apenas, para a elite econômica, cultural e branca do país (QUEIROZ; SANTOS, 2016).

Freitas *et al.* (2020) ressaltam que é importante contextualizar as ações políticas que antecederam a política de cotas porque foram imprescindíveis para a sua implementação. Estas ações políticas, aconteceram entre 2003 e 2012, no governo Lula, quando as instituições federais de educação superior expandiram as ofertas, atingindo um público maior.

Durante o período em que estive à frente do poder executivo, o Governo Federal priorizou políticas que visavam a expansão e a interiorização da oferta de vagas. Essas medidas eram o carro-chefe do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado em 2007. No mesmo contexto de expansão, deu-se a ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, que culminou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FREITAS *et al.*, 2020, p. 6).

Nesse contexto, de acordo com Marques (2018), a política de cotas já estava sendo discutida em diversos campos acadêmicos. No entanto, vale ressaltar que essa pauta entrou para a agenda política como decorrência das ações e reivindicações dos movimentos sociais que buscaram no reconhecimento das diferenças, a partir dos direitos humanos, uma maior representatividade, acesso e permanência das minorias sub-representadas na educação superior (GOHN, 2007; GOMES, 2017).

As pressões exercidas, particularmente, pelo Movimento Negro, pelos movimentos a favor dos direitos humanos, as lutas antirracismo e as Convenções Internacionais, especialmente, a de Durban, na África do Sul, em 2001²⁴, influenciaram substancialmente, as demandas dos grupos minorizados (FERES JUNIOR *et al.*, 2018; FREITAS *et al.*, 2020; MUNANGA, 2019b), especialmente, entre as mulheres negras, que, de acordo com Carneiro (2002, p. 211), com base na convenção, buscaram “parcerias e cooperação com outras organizações feministas que potencializaram a problemática específica das mulheres negras no contexto de Durban”.

²⁴ De acordo com o documento final da Conferência de Durban, o Brasil, como signatário, prometeu implementar ações para diminuir as desigualdades sociais, o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001).

Por isso, compete, neste momento, destacar a importância do Movimento Negro e do Movimento Feminista Negro, que, dentro do próprio Movimento Negro, passa a figurar, a partir da década de 1990, como agente social, na busca por melhores condições sociais para negros, por meio da categoria de análise “‘raça/cor’ para compreender a realidade de gênero, juvenil, racial de trabalho regional e pobreza no Brasil” (GOMES, 2017, p. 70; MARQUES; ROSA; OLIVEIRA, 2019) e pôr em prática as reivindicações já incorporadas por outros movimentos.

A contar destes movimentos e consensos, acrescenta-se que o Estado brasileiro teve que pactuar, na Conferência de Durban, em 2001, com a implementação das ações afirmativas no Brasil, assumindo, diplomaticamente, que havia racismo no país, portanto, a única via para “superação deste fenômeno perverso” seria a política de cotas. Essa vitória do Movimento Negro e demais segmentos sociais que lutavam por uma sociedade antirracista, antissexista e democrática, viabilizou mudanças importantes no campo da igualdade racial (MUNANGA, 2019b, p. 114).

No entanto, nem tudo era amistoso, neste debate, porque surgem, neste meio, os agentes favoráveis e contrários às políticas de cotas que, com a ajuda da mídia colonialista, politizaram a implementação das ações afirmativas (FERES JUNIOR *et al.* 2018; MUNANGA, 2019b).

Entre os favoráveis à política de cotas estavam aqueles que entendiam que tais ações poderiam “incluir os excluídos”, do mesmo modo, aqueles que tinham uma concepção próxima à noção de reparação histórica, como, dentre outros, “reparar erros cometidos no passado é uma forma de ‘indenização’ aos que foram escravizados”, (FERES JUNIOR *et al.* 2018, p. 108) e uma defesa por igualdade de oportunidades para as minorias sociorraciais quanto à entrada nas universidades brasileiras (MUNANGA, 2019b).

Os que ficaram contra a política de cotas produziam diferentes discursos, na área jurídica, apontando a violação do princípio da igualdade, na sociologia, como se a desigualdade estivesse presente entre classes e não entre uma raça e outras, enfim, justificativas que estavam muito mais para *slogan* do que, propriamente, opiniões alicerçadas. (FERES JUNIOR *et al.* 2018). Inclusive, os grupos dos “conservadores, eminentes antropólogos e sociólogos não-negros – alguns dos quais construíram sua carreira de sucesso pesquisando sobre relações raciais, racismo e cultura negra –, além de artistas e políticos” (MUNANGA, 2019b, p. 117).

Assim, em decorrência dessas tensões, que resultaram em pressões por parte da sociedade civil organizada, a política de cotas passa por revisões dos consensos e das leis que regulam o campo da educação superior, que tem como *doxa* a meritocracia e a ideologia do dom, parâmetros utilizados para acesso e permanência, especialmente, nas instituições públicas do país, para aqueles que detêm maior capital econômico e cultural e excluindo do interior as minorias, legitimando as desigualdades sociais, principalmente, o direito a uma educação superior de qualidade (CAVALCANTE, 2014).

Neste sentido, as primeiras instituições de educação a implementarem a política de cotas foram, em âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB); e, em âmbito estadual, as Universidades Estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia. No Rio de Janeiro, a implementação da política foi amparada pela Lei nº 4.151, de 4 de setembro de 2003. Na Universidade da Bahia, foi concretizada por meio da deliberação do Conselho Superior Universitário nº 196, de 24 de setembro de 2002. (FREITAS *et al.*, 2020).

A Lei de Cotas Estadual nº. 14.832²⁵, de 12 de julho de 2004, foi praticada em 2005, no contexto da Universidade Estadual de Goiás, incluindo, inclusive, as pessoas com deficiência, o que só foi colocado, em âmbito federal, após alteração da Lei 12.711/2012 para 13.409/2016. Verifica-se que, enquanto as IES federais são regidas pela Lei 12.711/2012, substituída pela Lei 13.409/2016, as estaduais precisam de regulação Estadual própria, seja por meio do poder público local, seja pelas próprias instituições. Dessa maneira, anteriormente à Lei de Cotas Federal, foram as universidades Estaduais, que se adiantaram ao processo, entre 2002 e 2007.

Destaca-se que as instituições públicas são partes do sistema da educação superior no país, mas, pelo processo expansionista ocorrido desde 1960, é um campo dominado pelas instituições privadas que têm ocupado cada vez mais o território nacional, ofertando mais do triplo do número de vagas, ampliando ainda mais o acesso à educação superior (OLIVEIRA; CATANI, 2011).

De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2019, 73,5% dos cursos são privados e 26,5% são públicos, dos quais 16,5% são federais, 8,5% estaduais e 1,5% municipais (IBGE, 2020). Isto indica que muitos estudantes, potenciais cotistas nas IES públicas, podem estar utilizando-se dos programas federais, como o Programa

²⁵ Fixa cotas, conforme Artigo 1º, para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e portadores de deficiência (GOIAS, 2004). Nesta tese, porém, é feito um recorte de pesquisa, focando-se apenas nos negros do sexo feminino.

Universidade para Todos (Prouni), para se inserirem no contexto da educação superior privada, o que potencializa o investimento público nas instituições privadas.

Isto posto, em âmbito Federal, a Lei de cotas 12.711, de 29 de agosto de 2012, antes de ser modificada, abarcava a seguinte configuração: reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e alunos provenientes de escolas públicas e de baixa renda. “O Projeto de Lei 73/1999, que lhe deu origem, tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva, quando 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa” (FERES JUNIOR *et al.*, 2018, p. 4). De acordo com a Lei 12.711/2012, a distribuição das vagas nas instituições públicas superiores retrata, após dois anos de sua promulgação, segundo estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema-UERJ), seu caráter inclusivo, mesmo em cursos de menor prestígio social e contempla uma minoria sociorracial que anteriormente à Lei ficava à mercê de um sistema de educação pública superior excludente.

A Figura 2 demonstra bem a dinâmica e estrutura dessa Lei.

Figura 2 - Dinâmica de distribuição das vagas a partir da Lei de Cotas 12.711/2012

Fonte: MEC

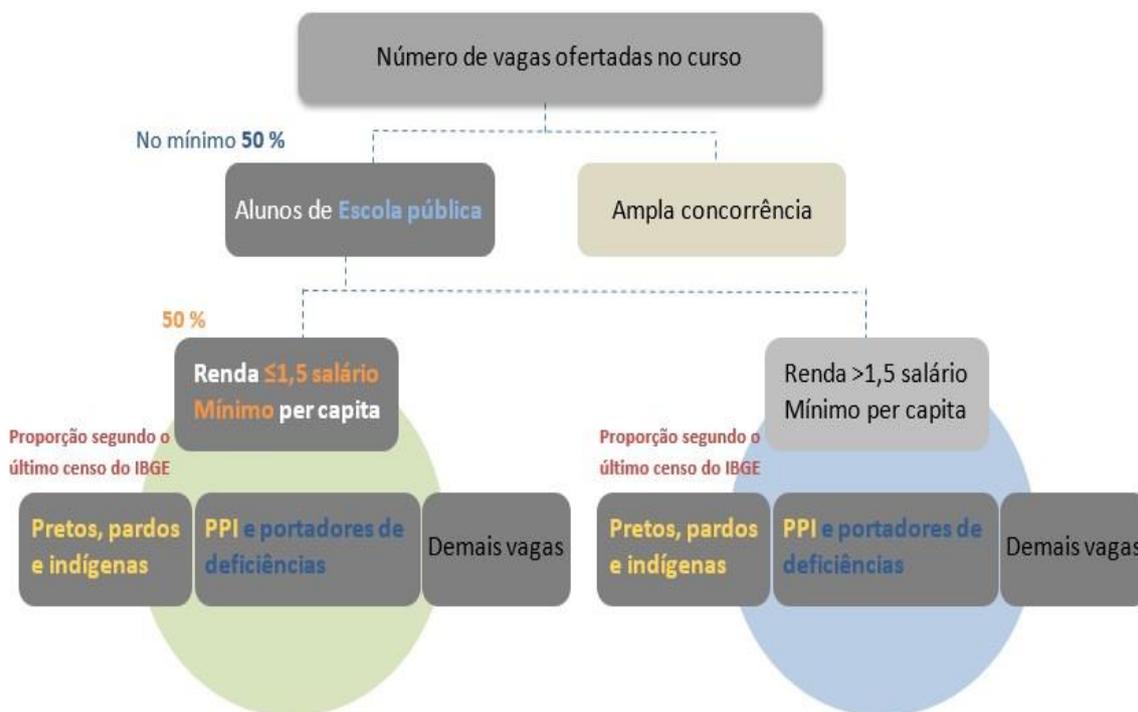


Fonte: Machado, Bessa e Feres Júnior (2019).

Esta Lei estabeleceu a obrigatoriedade de acolhimento no campo acadêmico das minorias sociais e raciais, a partir dos dados sobre o total de pessoas ou grupos sociais, com as devidas características exigidas pela Lei.

Em 2016, a Lei 12.711/2012 sofre alterações importantes, sendo substituída pela Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual prevê, nos Artigos 3º e 5º, o formato mostrado na Figura 3.

Figura 3 - Sistema de cotas, com base na Lei 13.409/2016



Fonte: Machado, Bessa e Feres Júnior (2019).

Assim, de acordo com Machado, Bessa e Feres Junior (2019, p. 8), para além das minorias já contempladas, as Ifes, a partir de 2016, teriam que atender aos discentes com deficiência, de acordo com a “proporção destes na população de cada estado. Assim, esta legislação amplia o grupo cotista para 08”.

Com base na observação da nova estrutura do sistema de cotas, analisa-se que a inserção dos deficientes na condição de cotistas não diminuiu as vagas para os demais beneficiados, pois a Lei prevê que este recorte será realizado no interior de cada grupo social beneficiado. Entretanto, Machado, Bessa e Feres Junior (2019, p. 16) alertam que “a sobreposição de tantos recortes acaba criando dificuldades na operacionalização por possíveis requerentes, o que pode fazer com que, na prática, alguns formatos de cotas não sejam preenchidos em sua plenitude”.

Associado à expansão, por meio do Reuni e das ações afirmativas, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010, pelo Ministério da Educação, foi outro instrumento que impulsionou a inclusão nas universidades federais, por meio das

avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). “Em 2012, 43 universidades (68%) já haviam aderido ao Sisu, de um total de 58 instituições. Em 2017, 74% das instituições já haviam adotado” (MACHADO; BESSA; FERES JUNIOR, 2019, p. 4).

Em âmbito estadual, as configurações em relação aos grupos atendidos, segundo Feres Junior *et al.* (2013), seguem a mesma lógica da Lei de Cotas Federal, mas de forma distinta, pois as IES Estaduais separam os grupos cotistas, enquanto as Ifes distribuem 50% das vagas entre as quatro subcotas:

(1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e possuidores de baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. A lei ainda estabelece que a proporção de reservas para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPIs) deve ser calculada a partir de dados sobre a soma de pessoas com essas características na população do Estado de cada universidade. As universidades estaduais continuam reservando vagas separadamente para (a) estudantes egressos de escolas públicas (25 universidades); (b) estudantes de baixa renda (3 universidades); (c) pretos e pardos (18 universidades, 13 das quais exigem que esses candidatos provenham de escola pública, 2 determinam uma exigência de comprovação de baixa renda e 3 adotam ambas as exigências); (d) indígenas e (e) outros (deficientes, quilombolas etc.) (FERES JUNIOR *et al.*, 2013, p. 11).

Além do processo de separação por grupos atendidos, nas Estaduais os discentes podem ser incluídos, com base nas modalidades das cotas e de bônus, ou de vantagens adicionais. No primeiro caso, os cotistas são escolhidos de acordo com o grupo do qual fazem parte, oriundos da escola pública, negros e outros; no segundo caso, eles recebem um bônus em sua pontuação por meio de competições assentadas exclusivamente em “testes de aferição de conhecimento, ou um crédito extra no caso de seleções que levam em consideração aspectos mais qualitativos, como a trajetória escolar e as qualificações dos candidatos” (FERES JUNIOR *et al.*, 2013, p. 9).

No entanto, estes alunos beneficiados para além da Lei de Cotas, com bonificações, acabam sendo prejudicados, pois, os bônus são distribuídos de forma desigual em cursos de maior prestígio social, porque tal “vantagem” quase não atinge estas graduações, restando, apenas, os cursos de menor prestígio social²⁶ (FERES

²⁶ Feres Junior *et al.* (2013), ao fazerem um levantamento sobre a política de cotas nas IES Estaduais, levantam a questão de os cotistas escolherem os cursos com menor prestígio social, em que a nota de corte é maior e, no caso das estaduais, a bonificação quase não alcança estes cursos, como: medicina, direito, engenharia civil, diversas engenharias, dentre outros. Velloso e Cardoso (2011), bem como Queiroz (2004), fazem esta mesma analogia quanto aos cursos pertencentes ao grupo de maior e menor prestígio social. Bourdieu (2018), em *Os herdeiros*, também, faz esta analogia entre o curso de Letras e

JUNIOR *et al.*, 2013). Ressalta-se que nem sempre o bônus é utilizado nas IES Estaduais, mas, quando adicionado, pode resultar em um descompasso quanto ao acesso em cursos em que a nota de corte é maior.

Nesse cenário, enfatiza-se que, independentemente da maneira como as cotas, os bônus ou quaisquer instrumentos utilizados pelas Ifes e IES Estaduais favoreçam para que as minorias sociorraciais acessem a educação superior, conforme dados censitários, verifica-se que houve um acréscimo relevante de pretos e pardos no contexto acadêmico – universidades – ampliando, inclusive, o atendimento à população Quilombola. Estes índices podem crescer ou decrescer, a cada ano, mas não significa que seja motivo para preocupação, porque, com o novo formato, as instituições precisam se adequar para atender à demanda de cada grupo social inserido (FREITAS *et al.*, 2020).

Estas constatações quanto ao processo de inclusão, no campo da educação superior, de pretos e pardos e demais minorias sociais nos remetem a uma outra dimensão, a que estruturou este processo de desigualdade no percurso socioacadêmico, principalmente, dos negros. Por isso, com base nessas ponderações, é necessário entender quais mecanismos e instrumentos foram e continuam sendo utilizados para excluir, mesmo que, paradoxalmente, estejam incluídos por meio das ações afirmativas.

Dentre estes mecanismos, além da falta dos diferentes tipos de capitais – econômico, cultural, simbólico e de outros, como discriminação, preconceito e estrutura social – está o conceito de raça, que serviu, e ainda serve, como um sistema de classificação humana, diferenciando e categorizando determinados grupos sociais.

Para Almeida (2019, p. 218), o termo raça não é algo estável e estático e está ligado ao contexto histórico de maneira relacional, se estruturando com base na característica

[...] biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; como característica étnico cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, ‘a uma certa forma de existir’.

No entanto, Munanga (2019a, p. 118) afiança que raça é um conceito político criado pelos racialistas a partir das diferenças biológicas. Porém, não se sustenta mais porque biológica e cientificamente, raças “não existem de acordo com a evolução do

os demais cursos frequentados pelas camadas menos favorecidas. Portanto, seguindo a classificação realizada por Velloso e Cardoso (2011), os cursos de: medicina, engenharia e direito são aqueles de maior prestígio social e os de licenciaturas e nutrição os de menor prestígio social.

pensamento dos biólogos e antropólogos físicos que teorizaram e construíram estudos sobre a existência biológica das raças”. No entanto, como forma de classificação, os órgãos governamentais e demais organismos utilizam-se desta categoria política, para incluir o conceito de pretos e pardos em um mesmo agrupamento, o de “negros”.

Por isso, sendo relacional e histórico, o conceito de raça traz consigo uma forte característica de dominação e subordinação de um grupo social em relação a outro, elevando alguns e subjogando os diferentes ou aqueles que estão fora do padrão, como a cor da pele, eleito por uma maioria sociológica branca, com base em uma concepção eurocêntrica de racialidade. Ressalta-se que brancos, segundo dados do IBGE (2019), não são maioria, em termos populacionais.

Por isso, para Quijano (2005, p. 117), o conceito de raça funda-se com base nas relações sociais estabelecidas entre colonizado e colonizador, a partir de um processo de dominação, em que são definidas “as hierarquias, os lugares e papéis sociais” destinados a cada sujeito na estrutura social hierarquizada. Em razão disto, fica estabelecida a imprescindibilidade de o dominador codificar os sujeitos subalternizados (cor da pele, nariz, cabelo) para categorizá-los racialmente e manter legítimo o processo de dominação.

Neste sentido, para Bourdieu (2014, p. 246), o termo raça é resultado de uma *doxa*, uma inculcação, presente nas diversas instâncias sociais, em maior parte, realizada pelo sistema escolar, por meio das,

[...] estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas [...], em que não se pode dizer preto no branco sem dizer tacitamente que branco é melhor que preto, ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao fazê-las reconhecer profundamente, ao fazê-las incorporar, o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução.

Em sua análise, Santos *et al.* (2010, p. 122) confirmam que “o termo raça tem uma variedade de definições, geralmente, utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas”, no entanto, os autores acrescentam que há um amplo consenso entre “antropólogos e geneticistas de que do ponto de vista biológico, raças humanas não existem”.

Assim, as diferenças humanas são construções sociais e a estrutura genética dos sujeitos é ínfima e insignificante: cerca de 0,005% do genoma humano está ligado às diferenças aparentes, como cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz, em outras

palavras, um sistema de classificações que leva em consideração os aspectos fisioanatômicos, em especial, a cor da pele (SANTOS *et al.*, 2010; ALMEIDA, 2019).

Classificações como estas, para Micele (2015, p. 16), ao apresentar a obra *A economia das trocas simbólicas*, na concepção de Bourdieu, “refletem as representações coletivas cujas divisões internas remetem às divisões morfológicas do grupo como um todo”, hierarquizando os homens no processo de dominação, neste caso, de uma raça/cor sobre a outra. De outro modo, para se manter o domínio colonial, por “parte da mesma raça, foi imposto um critério de classificação mundial [...] como forma de exploração do capitalismo colonial” (QUIJANO, 2005, p. 119).

Nesse contexto, o conceito de raça, como fator político, tem servido de pretexto para “naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários”, além de separá-los, deixando-os à parte e sem acesso aos bens culturais, em destaque, o da educação básica e superior (ALMEIDA, 2019, p. 234).

Associado à raça, tem-se o racismo, que diz respeito a uma forma sistemática de discriminação, que, de forma consciente ou não, resulta em privilégios ou exclusão de determinados sujeitos ou grupo social, de acordo com sua classificação racial (ALMEIDA, 2019). Para Gonzales (1984), o racismo é uma ideologia capitalista, que estrutura e conserva a exploração, e se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”, hierarquizando e legitimando a concepção colonialista e eurocêntrica de raça (RIBEIRO, 2019, p. 145).

Por consequência, surgem nesse contexto racista, o preconceito e a discriminação racial: o preconceito racial é o juízo baseado em “estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, podendo, ou não, resultar em práticas discriminatórias. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p. 247).

De outra maneira, ao julgar um negro como marginal, violento e bandido ou um judeu como miserável, expressamos o preconceito em relação à raça. E ao impedi-los de entrar em determinados contextos sociais, utilizando-se, para isso, uma posição de poder, como, por exemplo, proibir a entrada em restaurantes, igrejas ou clubes, estamos praticando a discriminação que leva à estratificação social, um fenômeno que atravessa gerações – intergeracional – e que atinge a todos de um mesmo grupo social ao longo da vida, reduzindo as chances de ascensão social, reconhecimento e subsistência.

A partir desse contexto, neste debate, surge uma outra questão inexorável, a de gênero, que, segundo Louro (2014) e Bourdieu (2012), tem servido para definir o *locus* ocupado por mulheres e homens nas diversas estruturas, de acordo com os papéis sociais destinados a cada um, por meio da

[...] violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento e que se reforça por meio da transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural (BOURDIEU, 2012, p. 7).

Violências que estão nas bases das estruturas estruturadas, estruturantes, e que permeiam as relações sociais entre dominantes (homens) e dominadas (mulheres), pelas vias simbólicas, isto é, no jeito de falar, andar, vestir, se comportar em determinados contextos sociais, nas ocupações profissionais, dentre outras, tornando um arbitrário cultural em natural e que inclui, de forma distintiva, emblemática e estigmatizante, “essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele” (BOURDIEU, 2012, p. 8). Isto é, a cor da pele atravessa não só o gênero e as classes sociais, mas, a raça, nesse sentido, de forma muito mais ríspida e insensível com as mulheres negras, e estabelece, com base em uma sociedade patriarcal e androcêntrica, de forma discricionária, em

[...] estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino, recebendo sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima /embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro (privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer, fora/dentro// sair/entrar) (BOURDIEU, 2012, p. 16).

Similares nas diferenças, tais contradições são suficientemente assentidas para sustentar o jogo pelo jogo e estabelece, para além das oposições, um significado de inferioridade maior, ainda, quando se trata daquelas com duplo marcador biológico: preta/parda e mulher. Ribeiro (2019, p. 270), a partir da análise de Kalomba, acrescenta que, em uma analogia do termo “Outro” utilizado por Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, que as mulheres negras assumem este *status* por não “[...] serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade suprematista branca, uma espécie

de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade [...] nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de Outro do Outro”.

Neste contexto, a mulher negra fica invisibilizada, por ter sido colocada em uma posição em que sua realidade é distorcida e por não ocupar os espaços de debates, o *locus* que lhe é peculiar: mulher e negra, pois quando se discute racismo, o sujeito é o homem negro; quando se fala de gênero, a posição é sempre da mulher branca; e quando se aborda a questão de classe, o racismo não se configura como objeto de análise e, dessa maneira, a continuidade do processo de subjugação segue, apartando-as cada vez mais dos diversos espaços sociais (RIBEIRO, 2019).

Para Hooks (2019, p. 83), o propósito final de luta das feministas negras não é apenas a “igualdade social de gênero”, indo além do enfrentamento das questões sexistas e da opressão social e se pauta em uma luta política contra a exclusão e o racismo e as formas de subalternação não só pelos homens, brancos e negros, mas, em relação às mulheres brancas, também, cujas reivindicações não convergem com toda a pauta das mulheres negras.

Neste sentido, Carneiro (2003, p. 119) faz um alerta como ativista negra, para o viés eurocentrista do feminismo que, muitas vezes, esquece a história de resistência das mulheres pretas e pardas, equalizando socialmente a igualdade intragênero, tendo “como parâmetro os padrões de realização social alcançados pelos gêneros racialmente dominantes [...] ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos”.

E, ao politizar as demandas femininas como sendo iguais entre brancas, pretas, pardas e indígenas, esquecem as diferenças sociais que permeiam a história de cada grupo, em particular. Neste cenário, a autora reconhece o movimento feminista como importante no processo de conquistas sociais, mas ressalta que é preciso considerar os lugares em que cada sujeito está inserido para que “desencadeiem processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular”. Quer dizer, as mulheres negras possuem demandas “específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero” (CARNEIRO, 2003, p. 119).

A questão de gênero, neste caso, envolve outros olhares que vão além das conquistas já alcançadas, pelo grupo dominante, envolvendo, de forma urgente, a necessidade de “articular o racismo às questões mais amplas das mulheres negras, pois a ‘variável’ racial produziu gêneros subalternizados” (CARNEIRO, 2003, p. 119). Esta

interseccionalidade de gênero e raça precisa ser considerada para que as desigualdades sejam compreendidas a partir das sobreposições e discriminações existentes, principalmente, nas relações sociais de sexo, raça e classe (SOTERO, 2013; BORGES, 2009).

Desta forma, além de enfrentar diversas variáveis em sua trajetória (racismo, sexismo, exclusão, violência e outras), estas mulheres, quando tentam acessar o ensino superior, se deparam com o que Crisóstomo (2010, p. 1) chama de racismo institucional:

É toda forma de ocorrência que coloca em uma situação de desigualdade um coletivo, neste caso, um coletivo étnico. Ele não difere dos outros tipos de racismo, mas ele acontece através das instituições, coisa que não estamos acostumados a perceber. Então o processo de desenvolvimento institucional privilegia determinado tipo de grupo étnico em detrimento de outros. O racismo institucional pode ser encontrado, por exemplo, na hora das contratações no mercado de trabalho ou quando o Estado deixa de eletrificar determinada comunidade rural, ribeirinha, e desenvolve a mesma eletrificação em uma outra comunidade étnica.

Racismo este, que age silenciosamente e exclui quando não fornece as mesmas oportunidades a todos, por exemplo, a assistência estudantil, institucionalizada, para manter as mulheres pretas e pardas dentro do contexto universitário, possibilidades de participarem de iniciação científica mesmo tendo que trabalhar, no período contrário ao de aula.

Mesmo com a Política de Cotas, as instituições de ensino superior precisam repensar a lógica de acesso e permanência dessas mulheres, neste contexto. Assim, é premente e necessário,

[...] pensar, simultaneamente, em condição socioeconômica e pertença racial para entender o racismo estrutural/material no caso brasileiro [...] há um equívoco ao se considerar que o racismo brasileiro é provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. Posso provocar ações racistas que redundam em discriminação contra os negros sem que eu mesma tenha ou expresse preconceito contra negros. Quando reduzo a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, essa redução terá impacto na manutenção das desigualdades materiais/estruturais contra os negros (ROSEMBERG, 2015, p. 103).

Dessa maneira, o racismo institucional²⁷ se constitui como um tipo de violência para estas mulheres pretas e pardas, que, muitas vezes, são impedidas de frequentarem a

²⁷ Racismo institucional: estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder (ALMEIDA, 2019, p. 39).

educação superior por motivos estruturais, como falta de acesso ao transporte público, em horários equivalentes à sua jornada de trabalho, política de assistência estudantil, falta de segurança pública para que possam transitar sem medo de ser violentadas, dentre outras situações que as impedem de estudar.

À vista disto, segundo Carneiro (2011, p. 20), as instituições públicas – com destaque para as universitárias – “poderiam se capacitar para superar os entraves ideológicos, técnicos e administrativos, que dificultam o enfrentamento dos efeitos combinados do racismo e do sexismo”. Em síntese, as mulheres pretas e pardas – além de ter que superar as diversas barreiras impostas, social e historicamente, que vão desde a falta dos diferentes capitais, um *ethos* de classe e *habitus* diferenciado da elite e da classe média alta, que interferem diretamente nas conquistas sociais, como o acesso e permanência no campo acadêmico – essas mulheres precisam romper com outros estigmas, como racismo, preconceito e questões de gênero específicos ao seu grupo racial.

De outro modo, o campo acadêmico, como campo da educação superior, com dinâmica própria e que exige determinadas estratégias de seus *agentes*, precisa ser analisado como espaço que inclui, quando permite por meio da Lei de Cotas – ações afirmativas – que mulheres pretas e pardas se insiram em seu interior, mas, ao mesmo tempo, exclui, quando não viabiliza os instrumentos necessários para que permaneçam e acessem cursos, em que precisem estudar integralmente e direcionam suas escolhas profissionais pautadas em sua condição social, de gênero e de raça/cor.

Neste sentido, é urgente entender o campo da educação superior, que será explorado no próximo capítulo, como um espaço acadêmico, que, mesmo incluindo, mantém uma estrutura sexista, com ideologias geradoras das diferenças sociais e sexuais do trabalho, quando define e direciona as mulheres para determinadas escolhas profissionais, isto é, ofícios ligados à vocação, o que, de acordo com Bourdieu (2012), provoca a “autoexclusão” dentro do próprio sistema educacional e perpetua uma segregação, evitando que a mulher acesse determinadas atividades que, historicamente, foram definidas para os homens, particularmente, os brancos.

Tudo isso se reflete, com maior intensidade, nas escolhas socioprofissionais das mulheres pretas e pardas, ao se inserirem em cursos com menor prestígio social ou em profissões que tenham que enfrentar, no mínimo possível, a violência social, estruturada a partir do racismo e, muitas vezes, do sexismo (SOTERO, 2013).

2 UNIVERSIDADE, GÊNERO, RAÇA/COR, DIVISÃO SOCIAL E SEXUAL DO TRABALHO: A POLÍTICA DE COTAS NA UEG

Convocar as mulheres a se comprometerem com uma ação política que rompe com a tentação da revolta introvertida de pequenos grupos de solidariedade e ajuda mútua, por mais necessários que estes sejam nas vicissitudes da vida diária, na casa, na fábrica, ou no escritório, não é, como se poderia crer, e temer, convidá-las a aliar-se sem luta às formas e às normas ordinárias da luta política, com o risco de se verem atreladas ou engolfadas em movimentos estranhos a suas preocupações e a seus interesses específicos. É desejar que elas saibam trabalhar para inventar e impor, no seio mesmo do movimento social e apoiando-se em organizações nascidas da revolta contra a discriminação simbólica, de que elas são, juntamente com os (as) homossexuais, um dos alvos privilegiados, formas de organização e de ação coletivas e armas eficazes, simbólicas sobretudo, capazes de abalar as instituições, estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar sua subordinação.

Pierre Felix Bourdieu (2012)

Neste capítulo, a finalidade é investigar a Universidade como espaço social de formação, que exprime, de forma estruturada e estruturante, o “funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p. 5) e, ao mesmo tempo, institui, sistematicamente, suas normas, tipos de capitais e o *habitus* acadêmico, necessários para acessá-la, requisitando determinadas estratégias para que aqueles que nela adentram nela consigam permanecer, estratégias estas adquiridas de maneira desigual entre grupos sociais distintos, que permeiam muito mais a realidade social das minorias sociorraciais, à vista do pouco capital econômico e cultural adquirido e incorporado na trajetória pessoal e social (BOURDIEU, 2015).

Este estudo considera a Universidade como instituição social e campo acadêmico, que se deve colocar contra a “exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização” (CHAUÍ, 2003, p. 12), para que a educação superior se torne, efetivamente, um direito de todo cidadão e de forma universalizada.

Do mesmo modo, pretende-se verificar o campo acadêmico, desde sua origem no Brasil, em 1920, quanto à sua ampliação e capacidade de atender, sobretudo, às minorias sociológicas, particularmente, mulheres pretas e pardas, que, por sua trajetória pessoal e posição social, ao longo do processo de escolarização, têm sofrido tripla exclusão: pela cor, gênero e classe. Destarte, procura-se analisar como o campo acadêmico tem servido para manter a divisão social e sexual do trabalho e as desigualdades entre gêneros – homem e mulher e intragênero – mulheres brancas e pretas e pardas, diferenciando suas posições socioeconômicas e socioprofissionais.

Dessa forma, em uma análise relacional, serão verificados dados no âmbito federal e do estado de Goiás, em particular, contrastados com os percentuais apresentados no Distrito Federal, por serem as duas capitais do centro goiano, na atualidade, separadas por apenas 207 Km, portanto, de fácil mobilidade social. Cabe ressaltar que, até 1958, a Capital Federal era o Rio de Janeiro, portanto, esta comparação, considerando a distância só poderá ser abarcada como princípio para mobilidade social, após 1960 (VEIGA, 2015).

2.1 Universidade como instituição social e campo acadêmico

Como uma instituição, sua historicidade a localiza no tempo e nos espaços geográficos, passando de geração em geração as “ideias corporificadas e acumuladas durante um período de tempo” (BERGER, P.; BERGER, B., 1977, p. 198). Implica afirmar que a universidade tem no seu histórico um longo processo de criação e consolidação, mesmo em meio às contradições em relação à sua função social. Essa instituição perdura e se materializa nos contextos históricos e é objeto de estudo de pesquisadores, como, dentre outros, Cunha (2000, 2007), Dias Sobrinho (2010), Chauí (2001, 2003) e Bourdieu (2015).

Por isso, dentre as diversas instituições laicas do mundo ocidental, a universidade é a mais consolidada e contínua. Ao longo da sua existência como instituição macrossocial tem preservado sua base estrutural e, ao mesmo tempo, se renovado mediante requisições temporais exigidas pelas diferentes épocas, sem se afastar de seus princípios fundamentais, dentre eles, a produção do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nesse sentido, a universidade como campo acadêmico, é articuladora das relações existentes entre a produção do conhecimento e as relações humanas. E só pode ser considerada como tal, se se compromete em promover “o necessário equilíbrio entre a busca de excelência, sem exclusão interna e externa e com compromisso de novas articulações sociais” (LEITE, 2005, p. 27).

Mas como instituição social, vive uma grande contradição: a de resistir a mudanças e adaptar-se a elas em meio à diversidade. Para Oliveira *et al.* (2006, p. 9), ao longo da história, as instituições de ensino superior têm se mostrado, em grande parte, refratárias às pressões externas e resistem às transformações radicais que as façam sofrer mudanças bruscas”.

No entanto, para Bourdieu (2004), como campo de lutas entre agentes, a universidade é um local em que o conhecimento é adquirido, construído, manipulado, conservado ou modificado pela ação objetivada dos sujeitos. Mas, representa, também, um espaço de transgressão e ruptura por meio dos diversos movimentos que ocorrem em seu interior, refletindo, no seu exterior, o descontentamento de alguns agentes com a própria estrutura. Portanto, como instituição social, a universidade reflete, de maneira determinada, a sociedade na qual está inserida, “não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Como instituição social, a universidade é organizada em torno das contradições e projetos que refletem sua estreita relação com a sociedade, o que explica, com efeito, que, desde sua origem, a “universidade pública é uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social, com legitimidade e atribuições” (CHAUÍ, 2003, p. 5), o que confirma sua autonomia frente a outras instituições sociais, por meio do reconhecimento concedido e autorizado, segundo Bourdieu (2019), pelos agentes pertencentes ao campo – comunidade acadêmica interna – e à comunidade externa, quanto às normas, regras e valores instituídos.

Constatação essa examinada por Chauí, em 1993, na Palestra proferida na 56ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), quando abordou a temática *Universidade: ética e cidadania*. E ao ser requisitada a falar sobre a dupla vocação da universidade, optou por apresentar a vocação política, que, para a autora, antecede qualquer outra vocação e está presente na base constitutiva das instituições universitárias, no Brasil, desde as primeiras universidades estruturadas:

[...] na primeira metade do século, a partir da visão liberal e, portanto, da ideia do saber desinteressado ou da não interferência recíproca entre Estado e Universidade, a partir dos anos 50, no bojo da luta pela escola pública gratuita, inserindo a universidade no contexto do direito à educação e à pesquisa aberta a todas as classes sociais e capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional; e nas universidades criadas a partir dos anos 70, no interior do campo autoritário, com a função de realizar a tarefa estatal de controle e censura do pensamento, limitar o acesso ao saber e, sobretudo, responder às necessidades da indústria e das finanças, isto é, da tecnologia e da economia (CHAUÍ, 2001, p. 115).

Nesse sentido, a vocação política está muito mais para um projeto político universitário construído pela própria instituição, em que se autodefine como ente político,

do que, propriamente, um projeto político de Estado para a universidade, que converge com sua segunda vocação, a construção científica do saber.

A autora ressalta que esta relação, saber e poder, de acordo com os grupos científicos de diversas áreas e instituições, prescreve para a universidade moderna a necessidade de voltar a duas concepções gregas das escolas filosóficas. Em princípio, retomar “seu caráter público ou aberto, a ciência não é privilégio de corporações de ofício, mas deve e pode ser realizada por todos; segundo, o seu caráter coletivo, o conhecimento é vasto e importante demais para ser obra de um só ou de uns poucos” (CHAUÍ, 2001, p. 117).

De outro modo, a universidade moderna, além de ser um espaço de socialização e construção de saberes, em sua vocação científica, é, também, em sua vocação política, um *locus* de provocação para mudanças sociais, porque tem em sua base, quer direta ou indiretamente, a diversidade necessária para que os movimentos sociais despontem, como os eventos que aconteceram a partir de 1968 – movimento estudantil, movimento negro, movimento feminista, redemocratização do Brasil, dentre outros – e que fazem parte da sua dinâmica, permitindo uma mobilização em prol do coletivo.

Assim, independentemente das incompatibilidades suscitadas pelas duas vocações, que se manifestam pelos diferentes projetos e conflitos de interesses entre a ação política e a produção do saber científico, a universidade, como espaço social, precisa romper, de acordo com Chauí (2001, p. 123), com a “equação perversa” que determina que para se ter uma boa estrutura de vocação científica “é preciso afastar a vocação democrática da universidade reforçando uma política de desigualdades culturais, fundada nas desigualdades sociais e econômicas”. De outro modo, esta equação perversa, em uma perspectiva social de inclusão, não deveria contemplar as minorias socialmente excluídas.

No entanto, Valle (2019), ao apresentar a obra *Homo academicus*, sustenta que a universidade, como campo acadêmico e social, reforça a equação perversa citada por Chauí (2001) e afirma que, para Bourdieu, o campo acadêmico é um

[...] espaço dinâmico, constituído por um conjunto de posições desigualmente desejáveis, ele evidencia a oposição entre o que se poderia chamar de polo mundano e de polo científico: o primeiro norteado pela competência social e o segundo pela competência científica (VALLE, 2019, p. 18).

Esta díade entre “polo mundano” e “polo social” coloca em xeque as estratégias traçadas pelas minorias, em particular as raciais, que, – devido ao baixo capital

econômico, cultural, *ethos* familiar e o *habitus* estruturado, especialmente, o *habitus* de classe –, muitas vezes, em meio às desigualdades sociais, se veem atraídas por uma graduação, a qual, pela concorrência desigual baseada na ideologia do mérito e do dom, não conseguem alcançar. E na falsa ilusão de que, por meio de um diploma podem alcançar melhores posições sociais, acabam por não conseguir “escolher, mas serem escolhidos” (VALLE, 2019, p. 19).

Neste contexto, de acordo com Bourdieu (2004), o campo acadêmico acaba por produzir e reproduzir a ordem social. Ademais, a educação superior, ou “o ensino universitário seria o espaço por excelência para se medir as vantagens ou desvantagens culturais acumuladas nas trajetórias socioacadêmicas dos alunos” (SETTON, 1999, p. 452). Em outras palavras, o campo acadêmico – a universidade – estaria destinada a um grupo seletivo de pessoas, no qual predominam determinados *ethos e habitus* de classe que não fazem parte do percurso socioacadêmico de grande parte dos negros, especialmente, das mulheres (BORGES, 2009; CARNEIRO, 2011; FERNANDES, 2021).

Desta feita, o “meio universitário” ou campo acadêmico, como qualquer outro lugar ou outro espaço social que se caracteriza como campos, se constitui como um ambiente de lutas que produz as condições e o juízo crítico de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, “propriedades pertinentes, ao campo, capaz de colocá-lo em funcionamento e produzir como capital” (BOURDIEU, 2019, p. 23). Bourdieu esclarece, ainda, que, neste campo, existe uma estrutura de poder em que “a própria ação de seleção e inculcação contribui para a reprodução da estrutura” (p. 57).

E, para além desta estrutura de poder, o que legitima tal disposição é a diversidade de sujeitos ou grupos inseridos no campo acadêmico, que, por meio da socialização e interação social, “se revela às outras pessoas e aos outros grupos – através da qual se recordaria que a luta para a imposição do ponto de vista legítimo faz parte da realidade objetiva”, que Bourdieu (2019, p. 41) chama de polionomástica²⁸ empírica.

O autor propõe uma certa vigilância, neste campo, no sentido de não incorrer no erro do “monopólio do ponto de vista legítimo, da previsão autoverificadora”, para que os agentes ocupantes do campo não se tornem “prisioneiros da estrutura” (BOURDIEU, 2019, p. 42). Para isso, sugere como ação entre os agentes que compõem o campo, “solidariedades baseadas nas homologias estruturais entre os ocupantes de posições

²⁸ “Diversidade de nomes usados para designar os mesmos indivíduos ou os mesmos grupos, a diversidade dos aspectos sob os quais uma pessoa ou um grupo se revela às outras pessoas e aos outros grupos” (BOURDIEU, 2019, p. 41).

dominadas nos diferentes serviços e, muitas vezes, associadas à experiência da desclassificação estrutural” (BOURDIEU, 2019, p. 202).

Bourdieu (2019, p. 95) acrescenta que o poder no campo acadêmico se constitui “[...] principalmente no domínio dos instrumentos de reprodução do corpo de professores, [...] das universidades, que designa os professores titulares, ou seja, na posse de um capital que se adquire na Universidade [...]”.

Diante deste contexto, fica mais um alerta de Bourdieu (2019, p. 73), quando ressalta o perigo de se criar e tencionar um “nepotismo” dentro desse campo, no qual, por meio de certas estratégias, alguns agentes tendem a manter um determinado grupo de posse de uma posição rara, evitando, inclusive, a inclusão de outros agentes e determinando “aqueles que são dignos de entrar no grupo”.

O que acontece, muitas vezes, com os discentes é que, em decorrência das desigualdades sociais, precisam trabalhar e estudar e ficam excluídos das principais estratégias que poderiam igualar, um pouco mais, sua posição no campo acadêmico, como, por exemplo, a participação em iniciação científica, seja ela extensionista ou projeto de pesquisa, especialmente, entre as minorias sociais e raciais, que se envolvem, pela ausência de capital econômico, muito mais com as questões de sobrevivência e com as necessidades primárias do que com os estudos.

Como consequência dessas relações e nessa configuração, constituição e estruturação do campo acadêmico é possível verificar que nas relações internas é perceptível um *habitus* que vai estruturar um *ethos* e uma *hexis universitária*, que direcionará o comportamento dos agentes para a manutenção ou transformação do campo. Nesta lógica, mulheres pretas e pardas, se encontram em desvantagens em relação às brancas e precisam superar sua realidade social, muitas vezes, modificando, até mesmo, o próprio *habitus* e a *héxis* corporal, para se adequar ao contexto acadêmico.

O campo acadêmico, é um espaço social de disputas entre agentes, em que o poder simbólico se manifesta, especialmente, por meio da ação pedagógica e da autoridade pedagógica. Esta ação pedagógica se transforma objetivamente em uma violência simbólica “enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural” e a autoridade pedagógica se manifesta “nas instâncias autorizadas encarregadas de exercê-la” (BOURDIEU, 2014, p. 28).

Em outras palavras, quando um professor – autoridade autorizada – desestimula “a orientação das moças para certas carreiras, sobretudo as técnicas ou científicas”, (BOURDIEU, 2012, p. 77), impõe-lhes um arbitrário cultural, em que para a mulher

determinadas profissões não são convenientes, muito mais, quando inculcam-lhes que, por trabalharem um período ou de forma integral, não podem ter acesso à iniciação científica, como acontece com grande parte dos cotistas que precisam trabalhar e estudar, especialmente, mulheres pretas e pardas.

Desta forma, a educação superior como campo social, ou subcampo da educação, precisa ser analisada, uma vez que, como espaço ocupado por grupos e indivíduos – que se movimentam, socializam e coexistem como agentes dentro e fora do campo e que podem influenciar e ser influenciados, exigindo, portanto, dos sujeitos a interiorização e a exteriorização de um *habitus* – determinará as escolhas profissionais e, da mesma forma, poderá aumentar as possibilidades de inserção e permanência, sobretudo, das minorias sociológicas.

Neste espaço, as relações são bem definidas e convergem com os lugares e vantagens que cada posição pode proporcionar. Para isso, é preciso jogar o jogo e definir as estratégias e ações que serão utilizadas em cada momento para que se consiga, no campo, um lugar de destaque ou não. É neste campo que ocorre a formação superior, no qual diversos agentes – docentes, discentes, colegas de turmas, coordenadores e outros – ao se relacionarem, concorrem entre si e com os outros, por uma posição, mantendo ou transformando as relações de forças presentes.

Neste sentido, mulheres pretas e pardas, pelo contexto social e percurso acadêmico, são colocadas em uma situação de desvantagem, porque, além da concorrência desigual, precisam articular seus estudos de forma igualitária com brancos e brancas, reproduzindo, de forma perversa, a discriminação racial, que coloca diferentes sujeitos em contextos de igualdade de oportunidades. O movimento negro descreve este contexto como “dois competidores em uma largada em que um está engessado e o outro livre e bem condicionado” (CARNEIRO, 2011, p. 27).

Segundo Bourdieu (2019), o campo acadêmico possui uma dinâmica própria, que exige uma trajetória socioacadêmica e um conhecimento aristocrático que somente as frações burguesas possuem. Nesta lógica, tende a igualar os discentes de origem social diferentes, mantendo os mecanismos que eternizam as desigualdades de oportunidades, submetendo “às mesmas provocações e aos mesmos critérios, sujeitos, fundamentalmente, desiguais” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 94).

Essa é uma das funções da discriminação de base racial, assegurar essa vantagem competitiva a membros do grupo racial tratado como superior [e] que, produz como efeito de poder os padrões de desigualdade que

conhecemos entre negros e brancos. É essa trava que os instrumentos internacionais reconhecem e com base neles recomendam políticas específicas aos Estados, assim como os dispositivos nacionais mencionados (CARNEIRO, 2011, p. 27).

Por isso, como espaço social e campo acadêmico, a universidade deve articular muito mais a sua vocação política na construção dos saberes, para atingir as minorias raciais e apontar, mesmo que minimamente, conforme afirma Cunha (2007), uma possibilidade de inclusão, não apenas no campo profissional, mas nos diversos contextos sociais, especialmente, para aqueles que ao longo da história da educação brasileira foram deixados à margem do sistema educacional e subjugados por suas capacidades cognitivas, sendo, portanto, excluídos do sistema público de educação básica e, por isso, na educação superior, recorrem, na maioria das vezes, ao sistema privado de ensino, pela facilidade quanto ao acesso.

2.2 Educação superior: contexto, acesso e divisão social e sexual do trabalho

A universidade, como instituição de Educação Superior (IES), se difere das demais instituições pela natureza integrada entre ensino, pesquisa e extensão, com especial desenvolvimento e investimento na pesquisa. De acordo com uma análise sistemática, o surgimento da universidade, no Brasil, é datado do século XIX²⁹ (CUNHA, 2007). No Brasil, a universidade só foi pensada e idealizada no início do século XIX, em 1822, com a chegada da Família Real no Brasil, quando se mudou a dinâmica econômica, política e social da vida na Colônia, especialmente, no Rio de Janeiro, onde foram instalados espaços públicos, como secretarias administrativas (ministérios), bibliotecas, teatros, órgãos da imprensa e uma elite dominante.

No entanto, à época e com a chegada do príncipe Dom João VI ao Brasil³⁰, o que ele criara, segundo Cunha (2000, p. 153), não foram universidades, “mas cátedras isoladas

²⁹ De acordo com Cunha (2007), as universidades surgem, na Europa, no século XII e XIII: em Salerno (1150), na Bolonha (1158) e em Paris (1220).

³⁰ De 1808 até 1827, os cursos concentravam-se no Rio de Janeiro, estado que reuniu maior número deles, e na Bahia, onde os cursos eram relacionados às engenharias, artes da medicina e da agricultura. Em 1827, em Pernambuco, foi instalado o curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda e, em São Paulo, verificou-se uma pequena expansão territorial do ensino superior. Apenas doze depois, em 1839, ocorreu outra internalização territorial em Minas Gerais, com a instalação do curso de Farmácia em Ouro Preto. Somente em 1883 foi instalada a Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática, em Pelotas-RS. Ou seja, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, São Paulo, Minas gerais e Rio Grande do Sul eram locais que ofereciam cursos superiores, não nos esquecendo de que eram cursos isolados, não se configurando como universidade e de que estavam sob a tutela do Estado (XERRI, 2012, p. 198).

de ensino superior para formação de profissionais: Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, e Engenharia, embutidas na Academia Militar”, estruturas extremamente simples, muitas vezes, improvisadas, onde os professores ensinavam com seus próprios recursos. Nestas instituições superiores havia apenas a preocupação com a formação profissional, em que teoria e prática não se convergiam. Para Veiga (2015), não existia pessoal qualificado no Brasil para formar intelectuais, pois Portugal não se interessava pelo desenvolvimento da Colônia. No entanto, para Cunha (2007, p. 262) “a primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920, depois de muitas tentativas”.

Mas, ao se considerar as primeiras instituições de nível superior, pode-se verificar que por falta de acesso ao ensino elementar – educação básica –, a educação superior, no final do século XIX e início do século XX, foi destinada, em diversas regiões, apenas aos homens. Mesmo com o Decreto Imperial, de 1881, que permitia o acesso da mulher à universidade, estas “foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país”, pois, neste período, segundo Veiga (2015) e Safiotti (2013), as mulheres sofriam pela ausência de escolas que as abrigassem e os contextos educacionais frequentados por elas tinham um currículo mínimo voltado para leitura, escrita e prendas do lar, enquanto para os meninos o currículo era voltado para a geometria e a aritmética³¹.

Esta exclusão atravessou séculos, atingindo a maioria das mulheres, com exceção daquelas que romperam com o estigma de gênero e se embrenharam por conventos e escolas fora do país. As que não tiveram a mesma sorte, foram, de alguma forma, excluídas, até o final do século XIX, início do século XX, não sendo possível acessar a educação, seja porque tinham que ter o aval do pai ou do marido, seja pelas condições socioeconômicas enfrentadas.

Neste sentido, tal contexto nos permite afirmar que, somente no início do século XX, de acordo com os registros históricos, o acesso à educação se tornou concreto para as mulheres, sendo que as brancas puderam avançar e as pretas e pardas continuaram segregadas (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

De forma antagônica, mesmo sendo excluídas da educação elementar, ou educação básica, a dualidade e a divisão de gênero sempre marcaram o sistema educacional brasileiro, mesmo porque as mulheres tinham menor taxa de alfabetização,

³¹ Ver Constituição de 1824, primeira Carta Magna do Brasil (BRASIL, 1824).

portanto, menos chance de chegar aos níveis mais elevado de ensino. Em piores condições estavam as mulheres negras que sempre foram excluídas do sistema educacional, de forma ampla, pela cor da sua pele e pela “invisibilidade da intersecção de raça para as questões dos direitos humanos” (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002; CARNEIRO, 2011, p. 14).

No Brasil, o acesso à educação superior é marcado por questões de gênero (homem/mulher), de raça/cor (negros: pretos e pardos) e de classe social (pobres/ricos). Em uma sociedade capitalista e profundamente desigual, o direito à educação é transformado em uma arena de disputa pelo saber, fonte do poder. Lutas, derrotas e conquistas são processadas no âmbito de uma sociedade que ora inclui, ora exclui minorias sociorraciais, ao sabor de suas conveniências. A seguir, são apresentados os momentos mais significativos desse processo de inclusão/exclusão, da educação básica ao ensino superior, espaço, historicamente, pensado para uma elite branca e masculina.

a) Antecedentes...

Embora a entrada da mulher na educação superior tenha se dado de forma lenta e gradual ao longo da história da educação brasileira, conforme dados históricos do IBGE (1916) e dos estudos de Beltrão e Alves (2009), sintetizados no Quadro 10, há indícios da presença feminina no contexto da educação superior, entre 1907 e 1912, na Capital Federal da República, à época, Rio de Janeiro, e no Estado de Goiás.

Quadro 10 - Matrículas e conclusões de cursos superiores, nos anos de 1907 e 1912

Ano	Cursos	Capital Federal (Rio Janeiro)				Estado de Goiás			
		Matrículas		Concluintes		Matrículas		Concluintes	
		Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
1907 e 1912	Direito	01	4.890	---	776	2	17	1	5
	Medicina	45	10.108	03	897	---	---	---	---
	Farmácia	102	1.950	19	561	---	---	---	---
	Odontologia	59	1.729	12	501	---	---	---	---
	Obstetrícia	62	---	17	---	---	---	---	---
Total	-----	269	18.677	51	2.735	2	17	1	5

Fonte: Elaborado com base em dados do IBGE (1916).

De acordo com os dados apresentados, na Capital Federal, o total de matrículas nos cursos, nos anos de 1907 e 1912, alcançou índice elevado para homens (18.677),

incluindo, minimamente, as mulheres (269). No entanto, considerando a diferença entre inserção (matrículas) e permanência (concluintes), o índice de evasão, foi bem alto, pois, somente, 18,9% de mulheres e 14,6% dos homens conseguiram permanecer, na educação superior e finalizar as graduações (BELTRÃO; ALVES, 2009).

O motivo pelo qual se verifica os baixos índices de matrículas e conclusões dos cursos de graduação, na Capital Federal, é que o investimento na educação era restrito e o “modelo socioeconômico baseado em uma estrutura escravocrata” estava impregnado na sociedade brasileira. Como a elite, detentora do capital econômico, possuía recursos para enviar seus filhos para universidades fora do país, relegava ao povo brasileiro uma educação de base voltada para a “preparação para as carreiras liberais, no caso dos homens, ou para professoras primárias e donas de casa, no caso das mulheres” (VEIGA, 2015, BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 129).

No Estado de Goiás, ao contrário do que aconteceu na Capital Federal, os indicadores eram desanimadores e as inscrições permaneceram restritas ao curso de Direito. Mesmo assim, os índices são muito baixos, considerando-se que, mesmo acessando a educação superior, menos de 1% das mulheres conseguiam finalizar a graduação. Esta pouca entrada na educação superior se deve ao fato de que, em uma condição econômica parecida com a Capital Federal – escravagista –, a educação em Goiás contava com pouco investimento e o estado permanecia com a mesma estrutura socioeconômica dos tempos provincianos, baseada em uma agricultura de subsistência, em que os estudos ou a continuidade deles eram considerados insignificantes para quem lidava com a terra e aqueles que tinham capital econômico podiam ir para fora do estado para obter o grau superior (BRETAS, 1991).

Embora estejamos apontando a importância da inserção das mulheres na educação superior, nas universidades, esse processo só ocorre, efetivamente, conforme descrito por Cunha (2007), a partir de 1920, quando, por meio do Decreto 14.343, de 07 de setembro de 1920, cria-se a primeira instituição denominada de Universidade do Rio de Janeiro, vinculando três faculdades isoladas³² já existentes.

A partir dessa iniciativa, novas instituições foram surgindo, como a Universidade de Minas Gerais, a Universidade de São Paulo, a Universidade de Porto Alegre, todas em um espaço temporal entre 1920 e 1934. Dentre as universidades criadas,

³² Art. 1 - Ficam reunidas, em Universidade do Rio de Janeiro, a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização (BRASIL, 1920).

aquela que se “poderia afirmar ter verdadeiramente um novo espírito”, era a de São Paulo (BOMENY, 2001, p. 50).

Nesse sentido, pelas poucas instituições estruturadas e pelo quantitativo de vagas ofertadas, no campo acadêmico – educação superior –, o fenômeno hiato gênero e a divisão social e sexual foram fortemente marcados pela exclusão das mulheres, principalmente, as pobres, mesmo se fossem brancas, e as pretas e pardas, muito mais, pela cor da pele (BORGES, 2009; LOURO, 2020; CARNEIRO, 2011).

Dessa forma, esse evento relativo à entrada da mulher no campo da educação está relacionado a um processo histórico, dissimulando a divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 2019), em que, para as mulheres brancas, o viés veio, apenas, com a divisão social do trabalho, pautado pela divisão de classe, e para as não brancas “as estratificações de gênero e raça permaneceram em razão da colonialidade de gênero” (SOUZA; PEREIRA, 2018, p. 840).

Nesse sentido, em uma tensão permanente entre trabalho e suas divisões, as mulheres, especialmente, as brancas, permaneceram, por muito tempo, apenas no âmbito privado – trabalho doméstico e reprodutivo –, mas sob o prisma da família burguesa europeia, enquanto as negras, em um processo de opressão interseccional, além do trabalho em âmbito privado, doméstico, sujeitavam-se ao trabalho reprodutivo e produtivo (SOUZA; PEREIRA, 2018).

Verifica-se nesta analogia que, a “força de ordem masculina – eurocêntrica e patriarcal – se evidencia no fato de que ela dispensa justificção, a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos” que procuram legitimá-la, principalmente, quanto às escolhas profissionais e aos espaços sociais ocupados (BOURDIEU, 2012, p. 18), pois, a ordem social se estabelece como uma “máquina simbólica”, que confirma a dominação masculina sobre a qual a sociedade está estruturada. É a divisão social e sexual do trabalho que determina, para homens e mulheres,

[...] seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, feminino (BOURDIEU, 2012, p. 18).

Este é um contexto bem mais complexo para as mulheres pretas e pardas, quanto às desigualdades de gênero, especialmente, na educação superior, porque figuravam, na

educação básica, com os menores índices de alfabetização, portanto, em um contexto de discriminação histórica e interseccional, com poucas chances de se sobressaírem em qualquer espaço social, dentre eles, o acadêmico e profissional, e com menos chances no mercado de trabalho (RIBEIRO, 2019).

Em decorrência disso, com um índice de escolarização precário na educação básica, as mulheres negras passam a ocupar, pela divisão sexual e racial do trabalho, as piores posições no mercado de trabalho. De outro modo, eram reservados para a maioria das mulheres pretas e pardas os serviços, que, segundo Fernandes (2021), são considerados “trabalho de negro” e em “funções manuais mal remuneradas” (RATTS; RIOS, 2010, p. 79).

A divisão social do trabalho, pautada nas diferenças intragênero (mulher branca *versus* mulher negra), e entre gêneros (homens/mulher), em que se sobressaem aqueles que detêm maior capital econômico e cultural, produz, segundo Quijano (2005, p. 119), “uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial”.

b) Período entre 1934 e 1935

Neste sentido, nos anos subsequentes, de 1934 e 1935, as mulheres continuaram avançando quanto à ocupação das cadeiras acadêmicas e já preenchiam, em média, na Capital Federal, ainda, localizada no Rio de Janeiro, e em Goiás, 50% das vagas, equiparando-se aos homens nos dois Estados, conforme indica o Quadro 11.

Quadro 11 - Matrículas no ensino superior no Distrito Federal e em Goiás, entre 1934 e 1935

Unidades Federativas	Anos	Matrículas no Ensino Superior			
		Fem.	%	Masc.	%
Capital Federal	1934	249	49,8%	260	52,7%
	1935	251	50,2%	233	47,3%
Total	----	500	---	493	---
Goiás	1934	75	53,6%	65	47,1%
	1935	65	46,4%	73	52,9%
Total	----	140	---	138	---

Fonte: Elaborado com base em dados do IBGE (1937).

Destaca-se que neste período, os dados censitários não abarcavam cor/raça, fator que dificulta o discernimento quanto à entrada de mulheres negras na educação superior. Segundo Barreto (2014), estes dados só foram incluídos a partir de 2005. Esta omissão de dados em relação às minorias sociais, sobretudo, da população negra, é um evento

preocupante por diversas razões: primeiro, demonstra um desinteresse dos órgãos censitários em preencher de maneira correta a demanda do censo e, segundo, porque não apresenta outras categorias como “não dispõe” ou “não declarado”, e revela uma certa “resistência da sociedade brasileira em enfrentar, de modo decidido, o tema do racismo, o que atrasa o conhecimento de nossa realidade e dificulta iniciativas necessárias para sua superação” (BARRETO, 2014, p. 4).

Neste contexto, ainda que estes índices sobre cor/raça estejam ausentes, registra-se uma certa paridade entre homens e mulheres na educação superior, diminuindo o fenômeno do hiato de gênero e evidenciando que as desigualdades quanto ao acesso a uma graduação estavam sendo superadas, pouco a pouco, mesmo não identificando quais as áreas do conhecimento estavam em jogo e quais categorias socioprofissionais estavam sendo construídas pelas mulheres, muito menos, quantas mulheres negras estavam inseridas neste campo.

Contudo, essa ampliação quanto à entrada de mulheres no ensino superior, em 1934 e 1935, no Distrito Federal e em Goiás, indica, igualmente, as consequências das mudanças socioeconômicas ocorridas no país e que exigiram, similarmente, reformulações nas estruturas socioeconômicas dos dois Estados, o que conferiu às mulheres maiores possibilidades socioprofissionais, para além do âmbito privado, mesmo não assegurando uma emancipação social.

Portanto, rompendo com algumas barreiras no campo social, a mulher pôde desconstruir o mito de que pelas suas estruturas fisiológica, anatômica e cognitiva não conseguiria se sobressair fora do contexto doméstico – âmbito privado – ou em atividades que, historicamente, foram destinadas e confirmadas para os homens, principalmente, quanto aos estudos e acesso à educação, em particular, a superior (RISTOFF *et al.*, 2007; SAFIOTTI, 2013).

Neste sentido, o papel do estado, como mediador das demandas sociais, mostrou-se e, ainda, se apresenta como sendo fundamental na criação do campo acadêmico, como espaço que abarca as diferenças e diversidades, mesmo sendo ele mesmo um *locus* de lutas, como outro qualquer, em que as relações de poder estão em jogo. Mesmo como campo de controle, o Estado deve proporcionar meios para entrada e permanência de mulheres, sobretudo, pretas e pardas, no campo da educação superior, independentemente, “das oposições ligadas a formas de capital específicas e interesses diferentes” (BOURDIEU, 2014, p. 50).

Destá maneira, ainda que o campo acadêmico seja determinado pelas condições sociais dos agentes e pelo próprio poder do Estado, que, estruturado por meio de um

conjunto de agentes e instituições, exerce sua autoridade sobre um determinado grupo social fixado em determinado território, o exercício do poder estatal deve ampliar as chances das mulheres, principalmente, das minorias raciais, evitando “a expulsão dos negros, de maneira, sutil ou violentamente, dos espaços, também estigmatizados como privativos dos brancos, em especial os das classes superiores” (CARNEIRO, 2011, p. 146).

Foi o que aconteceu entre 1932 e 1945, quando o Estado, exercendo seu poder de controle, ampliou o número de universidades e, como consequência, o número de matrículas, quando “os interesses sociais e pedagógicos das oligarquias começaram a ceder lugar a um liberalismo igualitário, convergente com os interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias” (CUNHA, 2007, p. 295), compreendendo-se que estas matrículas não incluíam os negros/as, ou incluíam apenas uma minoria, pelo pouco acesso à educação básica.

Entretanto, mesmo ampliando o número de instituições superiores e de matrículas, conforme já informado pela ausência da categoria raça/cor, é difícil quantificar o índice de mulheres pretas e pardas neste segmento educacional. Mas pelos dados históricos, pode-se afirmar que este campo, certamente, era privilégio da elite econômica e cultural, pois o índice de alfabetização entre negros/as era ínfimo em relação às mulheres e homens brancos (BELTRÃO, 2003). Como a educação básica é condição primeira para o acesso à educação superior, não é difícil identificar os agentes inseridos, até então, no campo acadêmico.

Neste sentido, é importante destacar que, mesmo não abarcando, igualmente, as mulheres pretas e pardas, esta entrada, significativa de mulheres na educação superior põe em xeque os princípios organizadores da divisão do trabalho, o “[...] da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem vale mais do que um de mulher)” (KERGOAT, 2009, p. 67).

Destarte, como afirma Bourdieu (2012, p. 45), a presença de mulheres na educação, especialmente, na educação superior desestabiliza as estruturas sociais, “objetivadas nas atividades produtivas e reprodutivas em que a divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social lhes conferem a melhor parte”. No entanto, este cenário revela quais agentes permanecerão sendo explorados. Isto é, “a liberação da mulher branca se tem feito à custa da exploração da mulher negra”, que precisou ocupar seus espaços nas atividades domésticas, perpetuando a desigualdade intragênero (CARNEIRO, 2011, p.79).

c) Décadas de 1950 e 1960

Sobre o processo de inserção das mulheres na educação superior, nas décadas de 1950 e 1960, Cunha (2000) afirma que esta inclusão foi acompanhada da expansão das instituições privadas de ensino, convergindo com o crescimento do ensino secundário e profissionalizante, possibilitando a entrada destes alunos do ensino secundário e profissionalizante na educação superior.

Esta ampliação das instituições privadas de educação superior no país, na década de 1960, é acompanhada da reforma universitária, Lei nº 5.540/68, sancionada em 28 de setembro de 1968, em que se tinha como projeto de educação superior o menor dispêndio econômico possível, aliado às demandas de mercado. Portanto, segundo Oliveira *et al.* (2006, p. 9), os fins universitários pós 1960 passam a ser de “investigação, ensino e a prestação de serviços”, um mercado que demanda da população trabalhadora dos diferentes grupos sociais uma formação sociotécnica, direcionada para o trabalho e mão de obra barata.

Neste sentido, a formação humana, por meio da educação, terá “como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir”, isto é, reguladas e subordinadas pela esfera privada e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2009, p. 33).

Portanto, rejeitando-se o “critério da demanda social, que teria presidido a expansão do ensino superior, até então, por um critério econômico regionalizado que levasse em conta a demanda dos três setores da produção” – eficiência na gestão, eficácia no ensino e os menores custos –, a educação superior no Brasil passa a figurar em maior número nos espaços privados de educação (CUNHA, 2007, p. 127), nos quais a visão utilitarista da universidade predomina (OLIVEIRA *et al.*, 2006).

Dessa maneira, mesmo com a crescente demanda pela educação superior, consoante o crescimento populacional urbano, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a elevação nos requisitos educacionais para se ocupar as vagas técnico-burocráticos, em âmbito privado e público, o número de vagas nas universidades continuava inferior à demanda da população brasileira. Desta maneira, na década de 1960, as desigualdades sociais permaneciam, colocando à margem da educação superior os “extratos mais baixos” (CUNHA, 2007, p. 131), que passam a ocupar, em maior número, as IES privadas.

Esta nova configuração, a exigência do mercado de trabalho quanto à formação de nível superior para ocupar algumas vagas e a crescente demanda populacional, que resultou no aumento das IES privadas, tornaram-se ideais para que a mulher pudesse avançar em seus estudos, em nível superior, pois,

[...] ao lado de mudanças ideológicas não desprezíveis, as famílias das camadas médias passaram a valorizar o trabalho da mulher em ocupações que não as do magistério, para os quais a escolarização em grau superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário. Isso porque, à medida que pessoas mais escolarizadas se candidatavam aos empregos existentes, estes tinham seus requisitos de escolaridade mínimas elevadas, o que, por sua vez, levava os empregados de volta à escola em busca de diplomas de grau superior para fazerem frente a competição atual ou potencial com os jovens concorrentes (CUNHA, 2007, p. 138).

Esta mudança de paradigma em relação à valorização do trabalho da mulher para além do magistério, convergente com o reflexo da requisição de diploma e com a entrada das mulheres em atividades técnico-burocráticas, refletiu no aumento de matrículas femininas em cursos superiores, mas, ainda, em um tom desigual quanto à divisão social e sexual do trabalho. A partir dos dados estatísticos, de 1975, apresentados no Quadro 12, é possível perceber as posições ocupadas pelas mulheres em relação aos cursos escolhidos, remetendo, mais uma, vez à divisão social e sexual do trabalho, em que os esquemas iminentes ao *habitus* moldam as percepções, objetivando as escolhas profissionais em cursos reconhecidamente femininos.

Quadro 12 - Alunos concluintes do Ensino de 3º grau, por Unidade Federativa, áreas e sexo

Alunos concluintes do Ensino de 3º grau, por Unidade Federativa, áreas e sexo, no ano de 1975										
Unidades Federativas/Áreas	Total	Fem.	Categoria administrativa das IES							
			Federais		Estaduais		Municipais		Particulares	
			Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Distrito Federal³³	2 684	1 176	900	318	-	-	-	-	1 784	858
Ciências Biol. e Prof. de Saúde	165	31	165	31	-	-	-	-	-	-
Ciências Exatas e Tecnológicas	424	70	331	41	-	-	-	-	93	29
Ciências Agrárias	15	-	15	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Humanas	1 906	931	325	189	-	-	-	-	1 581	742
Letras	169	142	59	55	-	-	-	-	110	87
Artes	5	2	5	2	-	-	-	-	-	-
Goiás	1 497	811	649	339	118	46	-	-	730	426
Ciências Biol. e Prof. de Saúde	258	114	149	42	63	35	-	-	46	37
Ciências Exatas e Tecnológicas	167	77	66	23	-	-	-	-	101	54
Ciências Agrárias	93	4	93	4	-	-	-	-	-	-
Ciências Humanas	696	361	201	142	55	11	-	-	440	208
Letras	245	219	102	92	-	-	-	-	143	127
Artes	38	36	38	36	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados extraídos do IBGE (1975).

³³ A partir de 1960, a Capital Federal é transferida para o planalto brasileiro, na região Centro-Oeste, sob a denominação de Distrito Federal, agora, sim, separada da capital de Goiás por 207 Km (VEIGA, 2015).

De acordo com Bourdieu (2012, p. 115), “a entrada das mulheres em tal ou qual profissão é compreensível, se virmos que as próprias posições sociais são sexuadas e sexualizantes, e que ao defender seus cargos contra a feminilização”, os homens se protegem contra a tomada de determinadas profissões pelas mulheres e, sobretudo, se mantêm “donos” de certas categorias socioprofissionais.

Neste contexto, as mulheres foram inseridas em cursos que, segundo Bourdieu (2012, p. 112), fazem parte das velhas estruturas da divisão sexual e, mesmo que a condição feminina tenha sido alterada, as escolhas correspondem à lógica da tradicional divisão entre macho e fêmea.

Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo, hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.) (BOURDIEU, 2012, p. 112).

Nesta analogia, é perceptível a divisão social e sexual do trabalho, quando se constata que, nas graduações como Ciências Exatas e Tecnológicas, o índice de mulheres é inferior em relação aos homens, situação que se reverte totalmente nos cursos de Ciências Humanas.

Evidencia-se, assim, a objetivação nas escolhas das carreiras e funções fortemente sexuadas, que se concretizam por meio de três princípios: o primeiro: as proximidades dos cargos e carreiras que se associam às funções domésticas; o segundo: a mulher não pode exercer ou ter nenhum tipo de autoridade sobre os homens, no máximo, auxiliar; e o terceiro: aquele que “confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas” (BOURDIEU, 2012, p. 113).

d) Décadas de 1970 e 1980

Isto posto, com avanços quanto à evolução no processo de escolarização do país, se analisado quanto ao total de matrículas masculinas em cada instituição, as desigualdades de gênero no âmbito da educação superior permaneceram significativas, na década de 1970 e 1980. Estes números revelam a predominância de homens no

contexto acadêmico superior e das escolhas femininas de cursos que caracterizam o papel social da mulher.

No entanto, no início da década de 1980, verifica-se, por meio do Ministério da Educação, a iniciativa de reformular a política de educação superior, coincidindo com o início do fim da ditadura no Brasil, quando os setores organizados da sociedade civil retomam as discussões sobre os grandes temas do país, dentre eles a educação superior (CUNHA, 2007).

Nesse sentido, de 1980 a 1988, percebe-se uma grande movimentação política, que culminou com a convocação de uma Assembleia Constituinte, colocando como prioridade a regulação do ensino superior, por meio “da elaboração de normas gerais definindo as atribuições de diferentes esferas de governo e agências estatais, e as áreas de competência e autonomia das instituições” (KLEIN, 1992, p. 2), o que se intensificou muito mais, a partir de 1990, com a acentuada “subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 17).

Mesmo submetido a esta lógica econômica e política citada por Oliveira e Catani (2011) e em meio a um período de escassez de recursos públicos direcionados às instituições públicas de educação superior (Ipes) e à incorporação da maioria dos docentes em regime de tempo integral, ou dedicação exclusiva, os números de matrículas continuaram a crescer, entre 1986 e 1988 (CUNHA, 2000). Todavia, as mulheres continuaram em cursos que, pela divisão social e sexual, no campo acadêmico, não alteraram, significativamente, a desigualdade entre homens e mulheres, quanto à formação superior e às escolhas profissionais (CARVALHO; RABAY, 2013; LOURO, 2014).

Os cursos frequentados pelas mulheres, de acordo Barreto (2014) e conforme já citado, continuaram em uma estrutura em que a divisão social e sexual obedece às antigas ordens sociais e “parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras” (BOURDIEU, 2012, p. 112). As mulheres consentem, consciente ou inconscientemente, em prolongarem suas funções nas carreiras profissionais ligadas às atividades domésticas: ensino, cuidado e atividades que não tenham que estar à frente como autoridade (LOURO, 2014).

Cabe lembrar que, até 1988, persistia a ausência de políticas públicas na educação para as minorias sociais e raciais que pudessem modificar as desigualdades e as realidades sociais existentes no país. Mesmo em meio a diversos embates e superações e com um aumento significativo de universidades federais, estaduais e de instituições

privadas, o campo da educação superior não abarcou a heterogeneidade do povo brasileiro (MARTINS, 2000; MARQUES; ROSA; OLIVEIRA, 2019).

Nesse sentido, de acordo com dados do Ipea (2022) apontados em *Retrato das desigualdades de gênero e raça*”, de 1995, entre a população com menos de um ano de estudos, o percentual era de 21,0%, entre as mulheres negras, enquanto entre as brancas era de apenas 8,4%. Na educação superior, somente, 2,4% das mulheres negras ocupavam este espaço, persistindo a desigualdade intragênero. Mas, segundo Carneiro (2011), na mesma década (1990-2000) iniciava a trajetória do movimento negro e das mulheres negras, na luta contra a exploração e a discriminação (racismo, sexismo), colocando em pauta as desigualdades de gênero e raça.

Dessa maneira, até o ano 1995, as mulheres negras com o menor índice de escolarização na educação básica não conseguiam prosseguir com os estudos na educação superior (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002) e, as poucas que entravam enfrentavam diversas dificuldades para continuarem. Assim, até o início do século XXI, o campo da educação superior ou acadêmico, especialmente, o público, como espaço de lutas que deveria agregar, principalmente, os discentes dos grupos minoritários, continuou sendo um ambiente de acesso privilegiado para alguns grupos da sociedade, principalmente, aqueles detentores de um maior capital econômico e cultural (SILVA, 2020).

Por isso, a universidade, como instituição social, precisou reexaminar seu percurso histórico e assumir os desafios que lhe eram impostos, voltando-se para as questões sociais, dentre elas, a exclusão, tão imanente na contemporaneidade (SANTOS, 2004). Para Chauí (2001), o campo da educação superior precisou repensar sua dinâmica, sua estrutura e sua função política, para “melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis” para melhorar “o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país” (RIBEIRO, 2019, p. 302), conseqüentemente, incluir em seus espaços os grupos historicamente excluídos.

e) Período de 1991 a 2004

Nos anos 1991 a 2004, final do século XX e início do século XXI, momento no qual o país transitava entre o final da ditadura militar (14 de março de 1984) e o início da Nova República (15 de janeiro de 1985), o Brasil estabelece uma nova campanha pela

democracia e eleições diretas para presidente da República. Inaugura-se, aqui, a estruturação e elaboração da Constituição Brasileira, que só foi promulgada em 1988, tendo como princípios fundamentais, em seus artigos 1º e 3º,

O Estado Democrático de Direito, a: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Como objetivos fundamentais: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Nestes termos, a universidade ganha destaque especial, caracterizando-se e distinguindo a base do ensino superior, no campo acadêmico, quando o Art. 207, afirma, textualmente, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), evidenciando os contornos do que deve ser em termos estruturais e qual papel deve desempenhar na e para a sociedade.

Desta forma, após vários embates no sentido de permitir uma maior igualdade e diminuir o hiato de gênero entre homens e mulheres, especialmente, no sistema de ensino, e com maior garantia de acessibilidade à educação básica e superior, as mulheres passam a ganhar destaque em relação às matrículas, superando o hiato gênero na educação superior, nos âmbitos macro e micro, no Distrito Federal e no Estado de Goiás, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 - Matrículas na educação superior, no Brasil, no Distrito Federal e em Goiás

Ano	Brasil		Distrito Federal		Goiás	
	Fem. (%)	Masc. (%)	Fem. (%)	Masc. (%)	Fem. (%)	Masc. (%)
1998	55,0	45,0	54,0	46,0	61,2	38,8
1999	55,6	44,4	53,0	47,0	61,8	38,2
2000	56,2	43,8	54,4	45,6	61,4	38,6
2001	56,2	43,8	55,4	44,6	62,2	37,8
2002	56,6	43,4	56,0	44,0	63,6	36,4
2003	56,4	43,6	56,0	44,0	63,2	36,8
2004	56,4	43,6	55,6	44,4	62,6	37,4

Fonte: IPEA (2022).

Mesmo que o índice de mulheres na educação superior, de acordo com os dados analisados, quanto ao ingresso, tenha alcançado patamares relevantes e considerados por

Beltrão e Alves (2009) como sendo um condicionante social para a paridade de gênero, no que se refere às questões de gênero e raça, as desigualdades continuaram destoantes.

Dados do Ipea sobre a taxa de escolarização líquida, referente ao período de 1995 a 2015, entre jovens de 18 a 24 anos, demonstram o que já vinha acontecendo entre as minorias raciais, no país, isto é, a mínima participação no campo acadêmico, conservando as disparidades e desigualdades sociorraciais, porque negros e negras ocupavam três vezes menos os espaços universitários, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 - Desigualdades de gênero e raça na educação superior: 1998-2004

GÊNERO	Raça/cor	1998	1999	2001	2002	2003	2004
Homens	Negros	1,7%	2,1%	2,7%	3,0%	3,7%	3,9%
	Branco	9,6%	10,4%	12,6%	13,7%	14,9%	14,6%
Mulheres	Negras	2,4%	2,9%	3,8%	4,7%	5,2%	6,0%
	Branca	12,2%	12,9%	15,5%	17,2%	18,2%	17,4%

Fonte: IPEA (2022).

Constata-se, por meio dos índices tratados, que a entrada das mulheres na educação superior supera a dos homens, em âmbito macro, Brasil, tanto no Distrito Federal, quanto em Goiás, de acordo com o Quadro 13. Mas, o Quadro 14 permite uma análise de quem são os sujeitos inseridos, no campo acadêmico e como o sistema da “educação superior se comporta quanto à participação das mulheres, neste desenho, garantindo a leitura com recorte de gênero e raça, fundamental para a formulação de políticas públicas”, especialmente, para as minorias sociorraciais (RISTOFF *et al.*, 2007, p. 10).

No entanto, esta paridade de gênero, no campo acadêmico, dá novos contornos à posição social e sexual da mulher, mesmo as negras avançando com menores índices em relação às brancas, e inverte o papel estruturado pela sociedade patriarcal, utilizando, especialmente, o campo acadêmico, como mobilidade social. Elas saem para um contexto – educação superior – destinado, até início do século XX, aos homens e passam a ocupar outros espaços sociais, inclusive, nas empresas, fabricas e demais locais destinados ao trabalho produtivo.

Desta forma, o macho, “considerado o provedor das necessidades da família” (SAFIOTTI, 2001, p. 24) precisou se reorganizar para assumir este deslocamento como sendo inevitável, ainda que as mulheres, especialmente, as negras, continuem em

profissões menos privilegiadas e com salários menores, em condição de subalternação em relação ao homem, pois a maioria dos cargos de chefia das grandes empresas são ocupados, até o momento, por homens (LOURO, 2014; BIROLI, 2017).

Nesta perspectiva, as mulheres, segundo Menicucci (2013, p. 9), na apresentação, para o Ipea, do *Dossiê mulheres negras*, passam a se destacar, rejeitando as concepções geradoras da desigualdade de gênero, no campo da educação superior, “superando as dimensões que estimulam a atual estrutura desigual, ora simbólica, ora explícita, mas não menos perversa, da sociedade brasileira”, principalmente, por meio do *Plano nacional de políticas para as mulheres 2012-2015* (BRASIL, 2013), apesar de ser menor, segundo Sotero (2013), a participação das mulheres negras.

Vale ressaltar que a superação das desigualdades entre gênero faz parte, igualmente, dos objetivos da *Declaração do milênio das Nações Unidas*³⁴, ocorrido, entre os dias 06 e 08 de setembro de 2000, em Nova York. (ONU, 2000). Este documento destaca a necessidade de se superar as desigualdades de gênero, principalmente, no que se refere ao acesso à educação, democratizando a “entrada de meninos e meninas nos diferentes graus de ensino”, independentemente de raça/cor (RISTOFF *et al.*, 2007, p. 5).

Desta maneira, associada à expansão da educação superior no Brasil e à estruturação do processo de redemocratização do país, chamado de *Nova República*, quando novas oportunidades foram surgindo, como a universalização da educação básica e o crescimento das universidades privadas, que aumentaram as possibilidades femininas de educação, “na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis. Elas souberam aproveitar as oportunidades criadas pelas transformações sociais ocorridas no país” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 131). Estas transformações, em âmbito nacional, segundo Bretas (1991) e Veiga (2015), tiveram que ser acompanhadas pelo estado de Goiás e pelo Distrito Federal.

No entanto, esta realidade não era estendida a todas as mulheres, igualitariamente, e as mulheres pretas e pardas continuaram sub-representadas na educação superior, porque vinham de um contexto de analfabetismo, desproporcional em

³⁴ *Declaração do Milênio das Nações Unidas* é um documento histórico para o novo século. Aprovada na Cimeira do Milênio – realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque –, reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo de 191 países, que participaram na maior reunião de dirigentes mundiais.

relação às mulheres e homens brancos, de acordo com os dados já analisados. Este contexto é evidenciado no registro de Carneiro (2011, p. 43), quando aponta que a educação de negros no Brasil era pior do que a ofertada na África, de acordo com uma pesquisa realizada pela revista *Veja*, em 21 de março de 2001, intitulada *O apartheid daqui*, paradoxalmente, a mesma data em que se comemora “o repúdio ao massacre de Sharpeville”³⁵ e, coincidentemente, o ano em que o Brasil experimentava o auge do mito de democracia racial.

Contudo, os índices apresentados sugerem a reversão do hiato gênero e educação, especialmente, no campo acadêmico, pois foi um problema persistente ao longo do processo histórico educacional do país, que, arraigado a uma tradição patriarcal tinha em sua estrutura os papéis sociais destinados a cada sexo (BOURDIEU, 2012; SAFIOTTI, 2013), mas não atingiu com o mesmo impacto as mulheres negras. Embora existam avanços, “há muito que ser feito para se alcançar de fato a igualdade no Brasil, marcado historicamente pela desigualdade racial e social entre brancos e negros, o que demonstra que o racismo ainda está presente em nossa sociedade” (MARQUES, 2018, p. 6).

f) Período de 2005 a 2008

De 2005 a 2008, os dados permaneceram substanciais quanto ao processo de escolarização das minorias raciais na educação básica. Em 2005, segundo dados do Ipea (2005) expostos em o *Retrato das desigualdades de gênero e raça, no Brasil*, os negros com idade para frequentar a educação superior (18-24 anos), tinham, em média, sete anos (homens) e oito anos (mulheres) de estudos, enquanto brancos tinham, nove anos (homens) e dez (mulheres), isto é, a população negra não tinha finalizado sequer o ensino fundamental.

Em 2008, esta realidade passou para oito anos (homens) e nove anos (mulheres) para a população negra. Quanto aos brancos, os índices melhoraram significativamente, passando para 10 anos (homens) e 11 anos (mulheres). (IPEA, 2008). Novamente, o que

³⁵ Evento corrido na África do Sul, no qual, dos milhares de negros que protestavam contra a “lei do passe”, 69 foram mortos e 180 feridos pelo exército sul-africano (CARNEIRO, 2011, p. 43).

se constata é que a população negra não alcança os níveis desejados de ensino, para superar as diferenças de gênero, raciais e de classe, na educação superior, porque os índices de escolarização na educação básica conforme explicitado, apartava-os deste segmento educacional.

Mesmo que o índice de matrículas entre mulheres e homens tenham aumentado significativamente, entre, 2005 e 2008, conforme Quadro 15, as desigualdades entre raças e gêneros continuaram sendo um obstáculo a ser enfrentado.

Quadro 15 - Matrículas na Educação Superior, no Brasil, no Distrito Federal e em Goiás

Ano	Brasil		Distrito Federal		Goiás	
	Masc. (%)	Fem. (%)	Masc. (%)	Fem. (%)	Masc. (%)	Fem. (%)
2005	55,9	44,1	54,2	45,7	62,9	37,0
2006	55,7	44,2	54,3	45,7	61,6	38,3
2007	55,0	45,0	52,7	47,3	60,3	39,7
2008	54,6	45,4	52,5	47,5	58,8	41,2

Fonte: IPEA (2022).

A maior participação feminina na educação superior sinaliza como as relações de gênero alcançaram níveis desejáveis de paridade entre homens e mulheres. Contudo, os dados apresentados no Quadro 16 indicam como o campo acadêmico se estrutura quanto às questões de desigualdades racial e de gênero.

Quadro 16 - Desigualdades de gênero e raça na educação superior: 2005-2008

Gênero	Raça/cor	2005	2006	2007	2008
Homens	Negros	4,5%	5,0%	5,9%	6,2%
	Branco	15,3%	16,8%	17,3%	18,2%
Mulheres	Negras	6,5%	7,5%	7,9%	9,2%
	Branca	19,1%	21,3%	22,1%	22,7%

Fonte: IPEA (2022).

Neste contexto, verifica-se por meio dos dados tratados nos Quadros 15 e 16, que o índice de mulheres na educação superior continuou crescendo exponencialmente, nos estados de Goiás e no Distrito Federal, entre 2005 e 2008, conforme o censo da educação superior (IBGE, 2019). Mas, ao mesmo tempo, verifica-se, por meio dos estudos do Ipea sobre *Desigualdade de gênero e raça*, que, até o início do século XXI, após a implementação das ações afirmativas em âmbito estadual e pouco antes da implementação da Lei de Cotas, em âmbito federal, baixos índices de graduandos

negros/as (homens, 6,2% e mulheres, 9,2%), neste segmento educacional, segundo Marques, Rosa e Oliveira (2019).

Cabe, aqui, o alerta de Silva (2020) para que os dados sejam analisados de maneira crítica porque mesmo acessando o ensino superior, a permanência, entre os negros, é colocada em jogo, porque as estratégias entre raças são diferentes para se manter no campo acadêmico ou universitário.

Confirma-se pelos dados discutidos, até o momento e os analisados a seguir, que a entrada da mulher na educação superior vai alcançando dimensões que dá a entender que uma *doxa* no campo educacional está sendo lentamente modificada. Neste sentido, é possível afirmar que este paradoxo na história das mulheres desmitifica o “mito do eterno feminino” e está sendo reorganizado, estruturalmente, e “transformando o estado atual das relações de força material e simbólica entre os sexos” (BOURDIEU, 2012, p. 7).

Esta desconstrução, social quanto ao mito do “eterno feminino”, reforçado pelas estruturas sociais, em particular, no âmbito doméstico e nos sistemas escolares, independentemente de raça, pode ser analisada com base nos Quadros 17 e 18.

Quadro 17 - Matrículas na Educação Superior no Brasil, no Distrito Federal e em Goiás

Ano	Brasil		Distrito Federal		Goiás	
	Fem. (%)	Masc. (%)	Fem. (%)	Masc. (%)	Fem. (%)	Masc. (%)
2009	55,1	44,9	52,7	47,3	57,3	42,7
2010	55,4	44,6	53,1	46,9	57,5	42,5
2011	55,2	44,8	53,4	46,6	57,5	42,5
2012	55,5	44,5	53,9	46,1	57,1	42,9
2013	55,5	44,5	54,2	45,8	57,2	42,8
2014	55,7	44,3	54,9	45,1	57,3	42,7
2015	55,6	44,4	54,9	45,1	57,5	42,5

Fonte: IPEA (2022).

Cabe ressaltar que esta paridade entre gêneros não alcançou com a mesma intensidade a população negra, tanto no Distrito Federal quanto no estado de Goiás, pois, a partir dos indicadores sociais do IBGE (2010), verifica-se que, em 2009, o índice de analfabetismo entre brancos e negros era alarmante. Em Goiás, enquanto o analfabetismo, entre pessoas de 15 anos ou mais, atingia 21,8% das pessoas negras, o índice para os brancos ficava em 6,6%. No Distrito Federal, os negros tinham cerca de 9,7% de analfabetos, ao passo que, entre os brancos, este índice era de apenas 2,3%, isto é, permanecia o hiato das desigualdades educacionais, entre raças.

g) Período de 2009 a 2015

Verifica-se que as desigualdades de gênero, em uma perspectiva racial, são díspares e comprovam que o acesso à educação, especialmente, a superior, está longe de ser equitativo, entre homens e mulheres negras. Do mesmo modo, comprova-se pelos índices de inserção que as mulheres, especialmente, as brancas têm alcançado uma posição privilegiada, no espaço acadêmico, enquanto as negras vão se deslocando para este campo, lentamente, entre 2009 e 2015, conforme o Quadro 18.

Quadro 18 - Desigualdades de gênero e raça na educação superior: 2009-2015

Gênero	Raça	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Homens	Negros	6,7%	7,4%	7,7%	8,8%	9,6%	10,3%
	Branco	18,7%	18,3%	19,7%	20,4%	22,3%	21,7%
Mulheres	Negras	9,9%	10,9%	11,6%	12,7%	14,0%	15,0%
	Branca	23,8%	23,6%	24,6%	26,2%	27,4%	28,1%

Fonte: IPEA (2022).

Então, a tão sonhada paridade de gênero, na educação superior, ainda, acontece, em uma perspectiva racialista, em outras palavras, apenas, entre brancos, uma vez que, entre a população negra, este fenômeno se consolida, de maneira precária, e, por isso, é preciso rever como os marcadores sociais de raça, classe e gênero interferem, segundo Gonzales (2022) quanto aos “lugares” que devem ser ocupados por pretos e pardos.

No entanto, com as ações afirmativas já consolidadas nas IES Estaduais e, em plena expansão nas IES Federais, um dos objetos de análise deste trabalho, a entrada na educação superior de negros e negras, em especial, de mulheres pardas e pretas, começou a acelerar e, conseqüentemente, a reparar, minimamente, as desigualdades raciais, no campo acadêmico, mesmo que em cursos em que o *habitus* e o *ethos* de classe predominam em graduações com menor prestígio social.

Neste sentido, os indicadores do IBGE/Pnad Contínua, aqui, analisados apontam uma melhora substancial em relação aos anos anteriores, quanto à entrada de negros na educação superior, em particular, de mulheres da mesma raça/cor, mesmo que o índice de brancos continue sendo superior ao de negros. As relações de gênero ganham um outro contorno porque as mulheres brancas e negras assumem a maior parte das cadeiras acadêmicas, na educação superior, superando os homens da mesma raça/cor e revertendo o hiato gênero.

Desse modo, entre 2009 e 2015, as mulheres negras começam a figurar com indicadores maiores, no campo acadêmico, e passam de, 9,9%, em 2008, para 15,0%, em 2015, duplicando a representatividade neste segmento educacional, apesar do pouco acesso à alfabetização, até 2001, e dos índices de analfabetismo continuarem sendo expressivos no Distrito Federal e em Goiás. Nesta perspectiva, além das cotas terem atestado sua ação inclusiva, conforme Feres Junior *et al.* (2018), constata-se que a universidade, como *locus* do conhecimento, da diversidade cultural, ideológica e do debate, pode desempenhar um relevante papel na construção e transformação destas mulheres e, ao mesmo tempo, conservar os direitos, estabelecendo um “vínculo profundo entre democracia e justiça social” (CHAUI, 2001, p. 182).

Diante desta progressiva inserção, no campo acadêmico, cabe ressaltar que em relação aos cursos acessados, ao analisar os índices de 2015, verifica-se que as mulheres brancas são maioria na área de educação (36,5%) e as negras atingem o índice de 35,0%, com uma diferença intragênero de 1,5%. Nas engenharias, as brancas se sobressaem (21,1%) em relação às negras (12,0%). Assim, a paridade racial existente na educação não é a mesma das engenharias. Na área de saúde, as brancas ocupam 32,1% das vagas, enquanto as negras, 24,5% (IPA, 2015).

Nestes índices, averigua-se que as negras ocupam bem mais as profissões feminilizadas, enquanto as brancas se sobressaem em áreas tipicamente masculinas. Mas isso não significa que estas mulheres brancas, mesmo ocupando as profissões masculinizadas, consigam uma emancipação social, porque, segundo Louro (2014), Ribeiro (2019) e Birolli (2017), as formações podem até se igualar em termos de paridade de gênero quanto às profissões, mas as desigualdades de gênero quanto aos salários recebidos e funções de gestão ainda são extremamente acentuadas no país.

Outra observação que se faz, nesta análise, é a de que as minorias raciais, mesmo alcançando maior inserção no campo acadêmico, seguem o *cursus* nas escolhas profissionais, abarcando profissões de menor prestígio social ou que têm a ver com a posição da mulher na estrutura patriarcal, sua condição socioeconômica e socioacadêmica (ARTES; RICOLDI, 2016).

h) Período de 2016 a 2019

Associada a esta realidade, subjacente às ampliações do acesso à educação pelas minorias raciais, dados apresentados pelo IBGE, na *Pesquisa Nacional por Amostra de*

Domicílios (Pnad), demonstram a continuidade desta progressiva entrada de pretos e pardos no campo acadêmico, entre 2016 e 2019 (BRASIL, 2020), de acordo com o Quadro 19.

Quadro 19 - Taxa de matrícula por curso frequentado na educação superior, por cor ou raça

Brasil e Unidade da Federação	Ano, Cor ou raça							
	2016		2017		2018		2019	
	Branca	Preta e parda	Branca	Preta e parda	Branca	Preta e parda	Branca	Preta e parda
Brasil	33,5%	16,8%	32,9%	16,7%	36,1%	18,3%	35,7%	18,9%
Goiás	35,3%	22,4%	35,5%	23,5%	37,2%	27,0%	40,1%	27,0%
Distr. Federal	49,1%	35,4%	53,9%	31,1%	56,1%	35,8%	50,9%	36,8%

Fonte: IBGE (2020).

Os índices apresentados, tanto no Brasil, quanto no Distrito Federal e em Goiás, sugerem uma diferença expressiva entre negros/as e brancos/as, de 2016 a 2019, principalmente, entre os jovens na idade ideal (18-24 anos) para frequentar uma graduação, evidenciando que, ainda, há desequilíbrio, quanto ao acesso à educação superior, mas em menor proporção, e que este fenômeno pode ser, aos poucos, minimizado, caso as ações afirmativas sejam encaradas como ação política para igualar as oportunidades (MUNANGA, 2019b). Destaca-se que podem ser minimizados, porque os que possuem maior capital, especialmente, o econômico e o cultural, sempre garantirão uma maneira de elevar os diversos capitais requisitados na “manutenção das hierarquias culturais ou as relações de dominação social” (NOGUEIRA, M; NOGUEIRA, C., 2009, p. 40).

Contudo, mesmo que o fenômeno da paridade racial esteja acontecendo na educação superior, aumentando o ingresso das minorias sociorraciais, neste contexto, como já apontado por Marques, Rosa e Oliveira (2019) e Silva (2020), é preciso atenção quanto à permanência, pois, mesmo rompendo com a sub-representação na educação superior em relação ao acesso, quanto à permanência este índice cai drasticamente. À vista disto, ainda que a permanência seja questionada, verifica-se que a ascendência na ocupação das cadeiras acadêmicas, na educação superior, tanto por mulheres brancas, quanto por pretas e pardas, especialmente, após a implementação das ações afirmativas, em especial, a Lei de Cotas, Estadual e Federal (SILVA, 2020), vem revertendo as questões do hiato gênero e proporcionado às mulheres maiores conquistas profissionais.

Desse modo, negros e negras precisam continuar suas lutas impulsionados pela onda negra, do século XXI, para que, segundo Munanga (2019b, 12), os “lugares de

afirmação política, acadêmica instem o Estado a implementar ações afirmativas no Brasil como políticas de Estado e de direito, conquistando lugares de afirmação”, uma vez que somos partícipes de uma sociedade,

verticalizada e hierarquizada (embora não o percebamos) na qual as relações sociais são sempre realizadas ou sob a forma da cumplicidade (quando os sujeitos sociais se reconhecem como iguais), ou sob a forma do mando e da obediência entre um superior e um inferior (quando os sujeitos sociais “se consideram” diferentes, a diferença não sendo vista como assimetria, mas como desigualdade) (CHAUI, 2001, p. 17).

Quanto aos indicativos de desistência apontados para as minorias sociorraciais, alguns autores, como Ristoff *et al.* (2007), Carneiro (2011), Borges (2009), Reis (2007), Pereira (2007) e Silva (2020), sugerem que a maioria dos negros/as abandonam a educação superior, muito mais, pelas condições socioeconômicas, ou conforme afirma Bourdieu (2017), pelas barreiras impostas pelo *habitus* de classe e ausência do capital econômico e cultural, o que implica dizer que as instituições públicas de educação superior devem buscar novos instrumentos para consolidar esta conquista, com políticas institucionais que viabilizem a entrada e permanência das minorias sociais e raciais no campo acadêmico.

Sem desconsiderar todas as especificidades quanto à entrada e permanência na educação superior, em particular, das mulheres negras, outro dado importante está no fato de que as instituições privadas, também, têm abarcado bastante as minorias sociorraciais (CUNHA, 2007). Em 2018, estes índices ficavam quase em paridade entre IES públicas e privadas, conforme o Quadro 20.

Quadro 20 - Matrículas no Brasil, por raça/sexo e tipos de instituição, em 2018

Raça/sexo		Tipo de instituições	
		Públicas	Particulares
Homens	Negros	48,2%	52,3%
	Branco	47,4%	42,0%
Mulheres	Negras	50,3%	46,6%
	Branca	48,2%	58,0%

Fonte: IBGE (2020).

No entanto, Oliveira *et al.* (2006, p. 10) fazem um alerta no sentido de que tal inserção em instituições privadas deve ser vista com certo receio, uma vez que, “o mercado tende a fazer o controle dos rumos das atividades acadêmicas”. Mas,

determinados fenômenos, como cursos noturnos, em que os discentes podem trabalhar e estudar; descontos, que incidem no pagamento das mensalidades; e programas do governo, como Fies, Sisu e ProUni, que exigem a realização do exame Nacional de Ensino Médio (Enem), acabam por contribuir para que mais discentes, principalmente, entre as minorias sociais e raciais, busquem formação neste contexto (FERES JUNIOR *et al.*, 2018; BARROS, 2015; IBGE, 2020).

Assim, mesmo em meio à diversidade e disputas, próprias do campo da educação superior, verifica-se que, de acordo com os dados do Quadro 20, conserva-se, ainda, um índice significativo das mulheres brancas e negras no campo acadêmico. Nesse sentido, as relações de exclusão intragênero estão sendo, aos poucos, superadas pelas pretas e pardas, mesmo que em cursos, em que o *status* social e os privilégios socioeconômicos sejam, ainda, inferiores. Assim, embora estivessem sub-representadas, no passado, as mulheres negras figuram com uma participação um pouco mais paritária em relação às brancas no campo acadêmico e ultrapassam os homens da mesma raça/cor, sobrepujando os marcos culturais impostos a elas, principalmente, nas escolhas profissionais.

Ratifica-se, aqui, que, de acordo com o Ipea, as mulheres negras conseguem, igualmente, melhorar os índices, quanto aos anos de estudos e passam a despontar, em 2015, com 6,3%, entre a população com menos de um ano de estudos (IPEA, 2022). No entanto, mesmo superando as desigualdades sociais e raciais, quanto ao tempo de escolarização, alcançando níveis mais elevados de ensino, em especial, na educação superior, as condições sociais, raciais e de gênero existentes ainda não “foram capazes de superar a sub-representação da população negra entre o segmento que completou a graduação” (SILVA, 2020, p. 22).

Desta forma, o que se constata é que a ocupação do campo acadêmico é uma realidade que supera, em certa medida, as configurações sociais quanto ao papel da mulher, tão exaltado e articulado pelas principais instituições sociais – família, igreja e escola –, que, de acordo com Bourdieu (2012), alicerçadas na reprodução objetiva e associadas às percepções que as próprias mulheres têm sobre si, agem nas estruturas inconscientes.

Dentre as instituições sociais, a família, como primeira instância socializadora do ser humano, é a principal responsável pela reprodução da dominação masculina de acordo com as percepções masculinas, uma vez que,

[...] é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo... ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres.... Por fim, a Escola, mesmo quando liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes [...] faculdades, entre as disciplinas ‘moles ou duras’ [...], entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações (BOURDIEU, 2012, p. 103).

Assim, as lutas das mulheres para superar as desigualdades de gênero, além das três instâncias apontadas por Bourdieu (2012), Louro (2014) e Safiotti (2013), só se concretizaram a partir de um contexto histórico, especialmente, na luta pelos direitos entre gênero e intragênero, envolvendo diversos atores e diferentes reivindicações (BELTRÃO; ALVES, 2009, LOURO, 2014).

Dentre estes diversos atores, destacam-se as mulheres pretas e pardas que participam e lutam no movimento feminista negro, o qual “encampou uma pauta reivindicatória particularizada, relativa à identidade da mulher, à diferença de gênero, com seu específico rol de exigências” (BORGES, 2009, p. 586). Portanto, a reversão do hiato gênero na educação superior é uma conquista coletiva, mas precisa ser reanalisada do ponto de vista das carreiras socioprofissionais e da permanência destas mulheres negras, pois não basta acessar para que os índices se ampliem, dando uma falsa aparência de inclusão, é preciso que sejam repensadas as políticas voltadas para a permanência e o êxito acadêmico.

Neste contexto e com base nessas reivindicações, foram estruturados “organismos governamentais”, destinados a formular e implementar políticas de acordo com as demandas da mulher, como a criação do *Conselho Estadual da Condição Feminina*, em São Paulo, que só abarcou as lutas feministas negras a partir da intervenção das ativistas “Dulce Pereira, Tereza Santos, Vera Sampaio, enfim, o conjunto de mulheres negras” (BORGES, 2009, p. 60). Em síntese, pode-se afirmar que, pela intervenção e reivindicação coletiva por meio dos movimentos sociais, dentre eles, o movimento negro, a implementação do sistema de cotas raciais, que tem como finalidade diminuir as

desigualdades sociais e educacionais entre pessoas de diferentes raças, pode provocar uma mudança no *habitus* racial³⁶, diminuindo o racismo estrutural e institucional.

Não significa que os negros, especialmente, as mulheres, conseguirão se inserir nas mesmas condições que mulheres e homens brancos, mas poderão utilizar-se desta estratégia para ocupar um espaço, que, até pouco tempo, era limitado à classe média alta e à elite econômica e cultural, alcançando maior mobilidade social e profissões menos vulneráveis (LIMA; RIOS; FRANÇA 2013; MARQUES, 2018).

Portanto, nos debates atuais, os negros, em particular, as feministas pretas e pardas, devem buscar se posicionar politicamente a partir da “consciência histórica” e “identitária”, porque é por ela que a “realidade se torna muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais” (MUNANGA, 2019a, p. 11), munindo os sujeitos para se situarem e ocuparem os espaços dos quais foram retirados.

Neste sentido, as mulheres, devem se mobilizar,

[...] visando repor em marcha a história, neutralizando os mecanismos de neutralização da história. Esta mobilização marcadamente política, que abriria às mulheres a possibilidade de uma ação coletiva de resistência, orientada no sentido de reformas jurídicas e políticas, opõe-se tanto à resignação a que encorajam as visões essencialistas (biologistas e psicanalíticas) da diferença entre os sexos quanto à resistência reduzida a atos individuais ou a estes happenings discursivos sempre recomeçados que preconizam certas doutrinas teóricas feministas: estas rupturas heroicas da rotina cotidiana, como as ‘parodie performances’ tão caras a Judith Butler, exigem, sem dúvida, demais para um resultado muito diminuto e demasiado incerto (BOURDIEU, 2012, p. 5).

i) Em 2020...

De acordo com o Censo da Educação Superior 2020, os negros continuam a ocupar um espaço maior nos cursos de graduação nas instituições de educação superior pública, atingindo, em âmbito macro, 42,7%, enquanto os brancos ocupam 42,2% das vagas deste campo, observando-se que os negros/as apresentam uma variação para mais de 0,5%. Do mesmo modo, em âmbito micro (no Distrito Federal e no estado de Goiás), negros/negras passam a preencher em maior número as cadeiras universitárias. Em Goiás,

³⁶ Linguagem utilizada por Muller e Cardoso (2017), na obra *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*, para se referir às percepções conscientes ou inconscientes dos brancos quanto ao fenótipo dos negros.

este índice atinge 37,7% da população branca e abarca 50,7% da população preta e parda; no Distrito Federal, o índice é de 31,0% de brancos e 53,2% de pretos e pardos (IBGE, 2020). Destaca-se que pardos têm se sobressaído, quanto a esta inserção, enquanto pretos continuam sub-representados.

No entanto, verifica-se, de acordo com a *Síntese de indicadores sociais (SIS)* (IBGE, 2020), que o percentual de jovens entre 18 e 24 concluintes da graduação é de 40,0% no Distrito Federal e de 26,8% em Goiás. E entre a população de 18 a 24 anos que finalizaram sua formação, os brancos/as alcançam 35,7% e os negros/as 19,9%. Na população de 25 anos ou mais que finalizou a graduação, os negros/as (pretos e pardos) ficam com o índice de 8,8% e os brancos, com 22,3%. Mais uma vez, chama-se a atenção para a necessidade de se repensar as políticas afirmativas ou novas ações que viabilizem a permanência de negros e negras na educação superior. Ao que parece, as minorias sociorraciais, ainda, continuam em desvantagem quanto à permanência.

Voltemos ao alerta de Silva (2020, p. 22), de que é preciso ficar atento quanto à permanência, pois o índice quanto à finalização das graduações entre negros/as não supera, ainda, a “desigualdade racial nessa etapa educacional”. Embora consigam acessar a educação superior, muitos/as não conseguem concluir seus cursos, outro dado que merece uma análise mais aprofundada *a posteriori*, principalmente, em relação às mulheres pretas, que não conseguem avançar tanto quanto as pardas. Dessa forma, mesmo que o ensino superior tenha alcançado, nesta última década, uma expansão expressiva, “tanto no setor privado, quanto no público, ainda estamos longe dos parâmetros da real democratização desse nível de ensino, sobretudo, em termos de permanência” (OLIVEIRA, 2010, p. 111).

No entanto, quanto ao processo de inserção, nesta realidade, as duas unidades da federação consideradas – Goiás e Distrito Federal – acompanham o que acontece em âmbito macro – Brasil – quanto ao aumento das vagas nas IES públicas de ensino, pois, além da expansão e interiorização da educação superior, realizada, especialmente pelas IES Estaduais, assiste-se, neste momento, a uma ampliação das garantias sociais quanto ao acesso à educação superior, por meio das políticas de ações afirmativas que vêm sendo implementadas para atender, cada vez mais, às minorias sociorraciais, mesmo que esta realidade não tenha alcançado, de fato, a igualdade quanto à inserção e permanência.

Dessa maneira, ainda dentro das questões de gênero, as mulheres, com base nos índices de 2020, apresentados no Quadro 21, passam a ter uma maior representatividade dentro do acadêmico, um campo que ficou muito tempo sendo apropriado pelos homens.

Quadro 21 - Brasil: Distribuição dos alunos matriculados em cursos de licenciatura, em 2020

Tipos de IES	%	Total por sexo		Total por IES	
		Mulheres	Homens	Públicas	Particulares
Universidades	62,3%	72,2%	27,8%	36,0%	64,0%
Centro Universitário	22,8%				
Faculdades isoladas	10,9%				
IF e Cefet	4,0%				

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2019).

No entanto, mesmo que esta ocupação evidencie as contradições e confirme a divisão social e sexual do trabalho, ela é importante porque nestas instituições figuram-se os agentes que se relacionam com interações e socializações, nas quais a relação de gênero está diretamente associada às relações sociais de poder entre homens e mulheres, cujos papéis sociais são definidos pelas diferenças morfofuncionais.

Registra-se, também, nestes mesmos índices, que os cursos frequentados por mulheres continuam, predominantemente, nas áreas de ciências humanas, que, de acordo com o Censo da Educação Superior, abarcam 72,2% de mulheres e 27,8% de homens (INEP, 2019), o que evidencia a discussão realizada por Carvalho e Rabay (2013), em âmbito macro e micro, de que a mulher continua figurando nas áreas que se aproximam do seu papel social, especialmente, nas licenciaturas.

Bourdieu (2018, p. 22) sugere que esta escolha por cursos de menor prestígio social, “impõe-se mais às classes mais baixas que às classes privilegiadas e mais às estudantes que aos estudantes, sendo mais acentuada para moças de origem mais baixa”. De outro modo, as mulheres das classes menos favorecidas estão ocupando as vagas na educação superior de acordo com sua origem social e pessoal.

Em uma circunspeção, percebe-se a desigualdade de gênero em relação às carreiras superiores escolhidas, pois, quando se averigua a distribuição de ingressantes por sexo, gênero, área do conhecimento e grande área de conhecimento, as mulheres ainda sofrem com uma cultura misândrica e androcêntrica, porque se mantém a lógica de que certos ofícios ou carreiras estão diretamente ligadas ao sexo masculino (CARVALHO; RABAY, 2013). Assim, as escolhas profissionais estão voltadas para as carreiras próximas de sua socialização.

Este tipo de relação historizada é algo represado e que precisa ser discutido, no contexto acadêmico, principalmente, no *stricto sensu*, porque, na atualidade, tais relações

têm sido pouco modificadas e as conquistas que ocorrem se dão pela mobilização das mulheres por meio de ações orientadas e politizadas, que desestabilizam a visão biologicista e mitológica da inferioridade da mulher em relação ao homem.

Neste contexto de lutas, especialmente, as feministas, é perceptível, em pesquisas quantitativas, um número de mulheres com maior acesso à educação superior, ainda que em carreiras consideradas femininas, uma lógica forjada e formalizada pelas estruturas sociais, pautadas nos parâmetros patriarcais, baseados na “violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, realizada simbolicamente por meio das interlocuções realizadas entre sujeitos do conhecimento”, e que não é fácil de ser rompida e superada porque foram sendo estruturadas por meio do *habitus* (BOURDIEU, 2012, p. 8).

Desta forma, a divisão social e sexual entre gêneros, que influencia a área do trabalho e do conhecimento, produziu e ocasionou, ao longo da história, a constituição das carreiras superiores tipicamente femininas e masculinas, mesmo as mulheres alcançando acesso à educação formal e ao mercado de trabalho remunerado. A bipartição entre trabalho produtivo/trabalho reprodutivo, vinculada aos estigmas de gênero, coloca o sexo masculino em posições mais valorizadas e com melhor remuneração, além de um reconhecimento maior nas carreiras científicas (CARVALHO; RABAY, 2013), ao passo que institui, para mulheres, o oposto, em que as atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, seu local, seu momento, seus instrumentos formam a estrutura do espaço privado, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, à casa, reservada às mulheres (BOURDIEU, 2012). Trata-se da velha dicotomia entre o público e o privado, em que se reserva para as mulheres os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos, o marido e a família e para o homem o papel de provedor, o responsável pelos ganhos e sustento da família, mesmo que a mulher contribua com as despesas.

Este contexto não é algo novo, porque a educação para as mulheres sempre ocorreu por meio da inclusão/exclusão e, quando se iniciou, no Brasil Colônia, foi pautada em um modelo segregacionista, em que, mesmo oportunizando a entrada em espaços escolares, as mantiveram em classes separadas e currículos diferenciados. Para as mulheres, um tipo de conteúdo que abarcasse o ler e escrever, a administração do lar e o cuidado com a família e, para o homem, além da escrita, da leitura, do contar, o ensino da geometria e aritmética (VEIGA, 2015).

Estas restrições nas carreiras acadêmicas, fruto de uma ação pedagógica e de um poder simbólico, que se inicia na família por meio de uma inculcação quanto ao que é para mulheres e o que é para homens, estimulam a orientação dos homens para certas carreiras, sobretudo, as técnicas ou científicas, e, para as mulheres, as ligadas ao papel social e sexual da mulher, reforçadas pelo segundo segmento de socialização, o campo educacional, pois “os professores dizem sempre que somos mais frágeis e então... acabamos acreditando nisso”, ou, então, “passam o tempo todo repetindo que as carreiras científicas são mais fáceis para os meninos” (BOURDIEU, 2012, p. 77).

Este processo de convencimento acontece em todo o *cursus*, por meio da “manipulação das aspirações e exigências – ou, se preferirmos, da própria imagem e da autoestima –, operada pelo sistema escolar ao orientar o aluno para posições prestigiosas ou desvalorizadas” (BOURDIEU, 2017, p. 29). Neste sentido, como instituição e campo de lutas entre os agentes para manutenção do poder e hierarquização das divisões sociais e sexuais do trabalho, o campo acadêmico pode tanto alterar quanto conservar as condições das mulheres nas relações de gênero e nas escolhas socioprofissionais.

Desta maneira, no próximo tópico, analisaremos como a Universidade Estadual de Goiás, a partir da sua diversidade, pode atuar como campo acadêmico, que, mesmo não alcançando a paridade de sexo, entre os cursos com maior *status* social, pode aumentar as chances de melhorias na condição de vida da população goiana, quanto à educação superior e diminuir, mesmo que minimamente, as desigualdades sociais quanto às ocupações socioprofissionais para mulheres, em especial, as pretas e pardas.

Não se trata de aceitar o menor ou o menos valorizado e, sim, de se utilizar desta estratégia para se alcançar novos horizontes e manter uma certa mobilidade social em profissões, que, mesmo, desvalorizadas, não as coloquem em situação de vulnerabilidade econômica e profissional.

2.3 Universidade Estadual de Goiás: tessituras e política de cotas

Por sua natureza e atributos, o campo acadêmico da UEG, tem características universais, como: agentes, estrutura, estratégias, *habitus* e capitais que determinam as disputas internamente e determinam a vida social – internamente e externamente. E como

campo da educação superior tem suas especificidades e evidencia a luta entre os diferentes agentes que concorrem pela manutenção ou conservação de uma determinada posição, cuja finalidade é a posse do capital específico do campo ou a combinação desse capital com os demais capitais já adquiridos ou incorporados.

Por isso, a chegada de alunos cotistas, no campo acadêmico da UEG, implica disputas entre os agentes dominantes do campo e os recém-chegados ou entre aqueles considerados bem-nascidos e os alunos socioeconomicamente menos favorecidos. Estas disputas são marcadas pelas desigualdades de capitais econômicos e culturais, beneficiando, sempre com maior intensidade, um determinado grupo social.

Neste sentido, é importante conhecer como a Universidade Estadual de Goiás vem se consolidando e se estruturando ao longo dos anos, porque, ao abarcar a Lei de Cotas Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, que fixa em 50% a quantidade de vagas para os discentes oriundos das escolas públicas, negros, pessoas deficientes, indígenas e outros, o campo acadêmico da UEG passa a ter uma configuração com maior diversidade e precisa se reorganizar para atender a princípios multiculturalistas, necessários para uma educação inclusiva. Desta maneira, é importante uma incursão pela história da UEG, seu lugar e importância como campo acadêmico no estado de Goiás.

2.3.1 Universidade Estadual de Goiás: uma instituição em construção

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019, aprovado por meio da Resolução do Conselho Superior Universitário (CsU) nº 482, de 23 do mês de abril de 2010, “é uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar” (UEG, 2010a, p. 21).

Conforme estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil, norteia-se pelas legislações estabelecidas, em âmbito federal e estadual, pelo seu “Estatuto, pelo Regimento Geral da Universidade e pelas normas complementares existentes”. (UEG, 2010a, p. 11). A UEG tem sua sede em Anápolis, com atividades administrativas e acadêmicas em diversas cidades do Estado de Goiás e se caracteriza por ser *multicampi*, atuando nas modalidades presencial e a distância.

A UEG foi idealizada a partir da transformação da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), por meio da integração em sua estrutura das instituições superiores isoladas de educação subsidiadas pelo governo do estado de Goiás. Conforme processo legal, a Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, “[...] vinculou 28 faculdades à sua estrutura e, organicamente, a UEG à Secretaria de Estado da Educação de Goiás” (GOIÁS, 1999). Posteriormente, por meio do Decreto nº 5.158, de 29/12/1999, a Universidade vinculou-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás.

Em 2008, por força de Lei nº 16.271, de 05 de maio de 2008, foi transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Goiás (Art. 18), com as seguintes competências, segundo o art. 6º:

XXXII – à Universidade Estadual de Goiás competem a formulação e a execução da política estadual de educação superior no âmbito de sua área de atuação, bem como a formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino, pesquisa e extensão universitária, inclusive a realização de processos seletivos para acesso do quadro discente (GOIÁS, 2008).

Em 2002, entre muitas disputas e intervenções políticas, em âmbito Estadual, aspirando à estruturação interna e acadêmica da UEG, o governo Marconi Perillo promoveu o credenciamento da UEG, por meio do Decreto nº 5.560, de 01 de março de 2002 (GOIÁS, 2002), retroativo a 1999, com a anuência do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, após o cumprimento de algumas exigências estabelecidas pelo órgão (NOLETO, 2018).

Em 2006, a UEG teve seu credenciamento autorizado e retroativo a 2004, por meio do Decreto nº 6.568, de 06 de novembro de 2006 (GOIÁS, 2006), que ampliou seu credenciamento até 2009, mas com algumas indicações e observações no sentido

[...] de que fosse assinado um protocolo de compromisso entre a Universidade e o Conselho Estadual de Educação (CEE/GO), com a interveniência da Procuradoria-Geral do Estado para cumprir novas exigências solicitadas pelo Parecer n. 169, de 25/8/ 2006 do CEE/GO, com base no relatório de Comissão de Especialistas (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 208).

Um novo protocolo de credenciamento foi realizado em 2006, de acordo com Resolução do Conselho de Educação Estadual, Pleno nº 02, de 06 de julho de 2006, ainda,

no governo de Marconi Perillo, e por meio do Decreto 7.004/2009, a IES foi recredenciada até 2011 (GOIÁS, 2009).

Em 2011, um novo pedido de recredenciamento foi protocolado, em tempo hábil, tendo em vista a finalização do processo legal. Este processo está em tramitação no Conselho e deverá ter os desdobramentos necessários até o final de 2021 e início de 2022, com a estruturação de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e um novo Regimento Interno.

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), aprovado por meio da Resolução CsU, nº 11, de 28 de junho de 2011, a UEG tem como missão “produzir e socializar o conhecimento e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promover a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (UEG, 2011).

Esta missão coaduna com a descrita no PDI 2010-2019, que tem como objetivos e metas

a) Promover o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da tecnologia, da reflexão e da cultura; b) Interagir com a sociedade pela participação dos seus integrantes em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais; c) Incentivar pesquisas necessárias para o desenvolvimento científico e tecnológico; d) Difundir conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que são patrimônios comuns da humanidade e, especificamente, aqueles que vêm da vida do povo goiano; [...] **k) Promover a unificação de normas e critérios para concessão de bolsas acadêmicas;** l) Acompanhar de forma rigorosa e sistemática os estágios, de modo a garantir sua efetiva contribuição para a formação profissional; **m) Orientar, acompanhar e avaliar a aplicação do sistema de cotas;** n) Modernizar a estrutura dos laboratórios em atendimento aos cursos; o) Modernizar a estrutura do sistema de bibliotecas e manter o acervo atualizado; p) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, por meio de programas; [...] s) Promover e ampliar as ações de educação a distância em consonância com a política de interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade; [...] v) Prestar serviços especializados à comunidade e outros (UEG, 2010a, p. 20, grifos nossos).

Segundo o PDI 2010-2019 da Universidade, os objetivos e metas têm por finalidade a transformação socioeconômica do Estado de Goiás e colaborar com a melhoria da qualidade de vida da população goiana, que integra os diversos municípios, por meio da educação superior, considerando-se os princípios da gratuidade e da qualidade e tendo em seu escopo o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Como em qualquer campo, a luta pela manutenção ou transformação do próprio campo, a UEG depende dos agentes envolvidos. Por isso, desde sua estruturação, a UEG passa por diversos momentos de disputas e tensões, quer sejam externas ou internas, entre os próprios agentes, pela manutenção do poder e de certa autonomia. Há disputas internas, que movimentam a UEG, com entendimentos diversos sobre seu papel social e, sobretudo, posicionamentos diferentes em relação a processos e procedimentos de gestão e pedagógicos da instituição.

Além das disputas internas, a UEG tem sofrido com as interferências externas provenientes do campo político por ser subsidiada pelo governo do Estado de Goiás, seja para justificar sua inabilidade na gestão dos recursos destinados à instituição, seja para justificar cargos dentro da IES.

Desde o momento da sua criação, a UEG sofre ingerências do governo do Estado, que minam sua autonomia como instituição de educação superior, a exemplo do não cumprimento da transferência dos recursos destinados por meio da Constituição do Estado de Goiás, promulgada em 05 de outubro de 1989, que estabelece, em seu Artigo 158, o repasse anual de 2% dos 25% dos impostos estaduais arrecadados, e da intervenção na gestão central da universidade, com retirada de reitores em momentos históricos distintos.

Ao longo dos anos, estas ações têm fragilizado a UEG, criando agentes em disputa pela institucionalização de modelos ou tipos de universidades contraditórios e, muitas vezes, antagônicos que são colocados em disputa pelos agentes do campo, mobilizando estratégias que reordenam as regras do jogo no campo acadêmico da UEG. Na última intervenção, realizada no governo Caiado, a UEG sofreu com impactos significativos em sua estrutura, pois teve seu estatuto modificado por meio do Decreto Estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020, que altera totalmente a configuração até então vigente (GOIÁS, 2020).

Associado à reforma na estrutura social e administrativa da UEG, a administração central foi reorganizada com a redução de cinco para três Pró-reitorias, apresentando, atualmente a organização mostrada no Quadro 22.

Quadro 22 - Estrutura geral da UEG, conforme o Decreto nº 9.593/2020

Administração Central	Reitoria	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) - Educação a distância da UEG	Pró-reitoria de Graduação Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis	Institutos	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade
					Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas
					Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas
					Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas
					Instituto Acadêmico de Ciências, de Licenciaturas e Educação
Câmpus	Câmpus Central, com sede em Anápolis (CCET)	Unidade Universitária de Anápolis (CSEH); Unidade Universitária de Ceres; Unidade Universitária de Goianésia; Unidade Universitária de Jaraguá; Unidade Universitária de Luziânia; Unidade Universitária de Pirenópolis; Unidade Universitária de Silvânia			
	Câmpus Metropolitano, com sede em Aparecida de Goiânia	Unidade Universitária de Goiânia (Esefego); Unidade Universitária de Goiânia de Laranjeiras; Unidade Universitária de Inhumas; Unidade Universitária de Senador Canedo; Unidade Universitária de Trindade			
	Câmpus Nordeste, com sede em Formosa	Unidade Universitária de Campos Belos; Unidade Universitária de Posse			
	Câmpus Cora Coralina, com sede na Cidade de Goiás	Unidade Universitária de Itaberaí; Unidade Universitária de Itapuranga; Unidade Universitária de Jussara			
	Câmpus Sudeste, com sede em Morrinhos	Unidade Universitária de Caldas Novas; Unidade Universitária de Ipameri; Unidade Universitária de Itumbiara; Unidade Universitária de Pires do Rio			
	Câmpus Sudoeste, com sede em Quirinópolis	Unidade Universitária de Edeia; Unidade Universitária de Jataí; Unidade Universitária de Mineiros; Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás			
	Câmpus Oeste, com sede em São Luiz de Montes Belos	Unidade Universitária de Iporá; Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás; Unidade Universitária de Sanclerlândia			
	Câmpus Norte, com sede em Uruaçu	Unidade Universitária de Crixás; Unidade Universitária de Minaçu; Unidade Universitária de Niquelândia; Unidade Universitária de Porangatu; Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia			

Fonte: Elaborado com base no Decreto nº 9.593/2020 (GOIÁS, 2021).

Em sua estrutura, a UEG conta com mais oito câmpus, aos quais estão vinculadas 33 unidades universitárias (UU). Nestes câmpus e unidades universitárias, são ministrados os cursos presenciais de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. No Cear e nos núcleos/polos-EaD de apoio presencial são ministrados os cursos na modalidade a distância, também, atuando em diferentes áreas do conhecimento.

A UEG, até o momento da realização da coleta de dados, mantém em suas estruturas, na modalidade presencial, 41 câmpus/unidades universitárias, com diversos cursos, em diferentes áreas do conhecimento e graus acadêmicos, inclusive, medicina. Do mesmo modo, na modalidade a distância, está presente em mais de 62 núcleos/polos-EaD de apoio presencial, com oito cursos de graduação. A UEG atua em 103, dos 246 municípios goianos, abrangendo, 42,0% de todo o território goiano (UEG, 2021a).

Na configuração anterior, a UEG era dívida em 41 câmpus, com autonomia administrativa e acadêmica. Esta estrutura perdurou até a última intervenção estatal e resultou na reconfiguração, quando houve a redução dos 41 câmpus para oito e os demais passaram a ser denominados de Unidades Universitárias ligadas aos oito câmpus.

Consequentemente, nesta nova estrutura, os oito câmpus passaram a gerir e a administrar, indiretamente, as 31 unidades universitárias, que perderam sua autonomia, porque, agora, têm de, antes de qualquer decisão, consultar os coordenadores dos câmpus. Esta dependência, quanto à administração e tomada de decisões, centralizada nos oito câmpus e cinco institutos acaba por ser responsável pelas amarras à liberdade acadêmica das unidades.

Os serviços educacionais prestados pela UEG, por seus gestores, servidores técnico-administrativos e corpo docente alcançavam, em 2021, período em que foi realizada a coleta de dados, o total de 16.955 alunos, regularmente matriculados. Com uma ocupação de 66,1% de mulheres e 33,9% de homens, entre eles, uma parcela significativa de negros – pretos (17,1%) e pardos (40,6%) (UEG, 2021a).

No período compreendido pelo recorte temporal desta investigação, de 2012 a 2021, passaram pelos cursos da UEG 172.250 discentes, como se pode ver no Quadro 23.

Quadro 23 - Número de matrículas na UEG, de 2012 a 2021

Gênero – Raça/cor	Matrículas	%
Feminino	110.565	64,2%
Parda	25.081	22,6%
Preta	14.667	13,3%
Amarela	1.972	1,8%
Branca	18.154	16,4%
Indígena	121	0,1%
Não quis declarar cor/raça	50.570	45,8%
Masculino	61.685	35,8%
Parda	12.979	21,1%
Preta	9.374	15,1%
Amarela	777	1,3%
Branca	10.571	17,1%
Indígena	61	0,1%
Não quis declarar cor/raça	27.923	45,3%
Total Geral	172.250	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

Mas, independentemente do acirramento das tensões, internas e externas, e da falta de recursos orçamentários, que desequilibram a equalização da educação no estado, a UEG, como instituição social, tem, ao longo da sua implementação, buscado a “universalidade” e se difere em sua particularidade que é a formação docente para a Educação Básica no Estado de Goiás. Com seu processo de expansão, simultaneamente, ao se elevar quantitativamente, ampliou seu campo de atuação na educação superior em Goiás e agregou novas áreas de conhecimento, como medicina, engenharias, arquitetura e urbanismo e direito, dentre outros.

Desta forma, sem desconsiderar as especificidades da realidade do povo goiano, a UEG passa a atender, ano após ano, a um número expressivo de discentes. Neste sentido, “percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão social” (CHAUI, 2003, p. 6), atuando em diversos municípios do Estado de Goiás, com cursos de graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

Sua capilaridade permitiu a interiorização da educação superior em Goiás e contribuiu para o desenvolvimento regional do Estado, autorizando vários goianos a se inserirem na educação superior sem ter que se deslocar grandes distâncias para cursar uma graduação ou pós-graduação. No entanto, a UEG traz consigo as dificuldades de gestão financeira pelos poucos recursos destinados a ela e pelos poucos cursos estruturados em suas unidades, especialmente, no interior de Goiás, onde a receita não

cobre os gastos para manter, às vezes, um único curso, com a mesma estrutura de outros câmpus ou unidades, que possuem cerca de cinco ou seis cursos.

Mesmo assim, podemos falar de expansão e, igualmente, de democratização – no sentido de tornar acessível – porque a UEG abrange diversos municípios do Estado. Em todos estes municípios, têm-se instalações e infraestrutura adequadas para o atendimento discente e, geralmente, os municípios do entorno aos câmpus e unidades universitárias, já fixadas, não ficam tão distantes, a ponto de inibir o acesso à educação superior. Alguns discentes se deslocam para outros municípios, caso o seu, ou outro próximo não tenha o curso que lhe interessa. Como exemplo, podemos citar os alunos de Jaraguá-GO, que querem estudar licenciatura em física ou arquitetura e urbanismo e, para isso, têm que se deslocar até Anápolis, situada a 86 Km.

Acompanhada desse processo de expansão e interiorização da educação superior em Goiás, a instituição busca a “integração e desenvolvimento dos municípios, que foram impulsionados por pressões diversas no sentido de tornar o município mais atrativo aos investimentos, melhorar as condições de vida da população e ampliar a oferta de serviços” (UEG, 2010a, p. 36). É oportuno lembrar que esta oferta de serviços coaduna com a informação de Oliveira *et al.* (2006) sobre a reestruturação pela qual passou as IES públicas depois de 1960. Desta forma, ciente do seu papel como instituição social e aliada a uma política de expansão e interiorização, foi preciso pensar em um processo de inclusão.

Segundo Queiroz (2008), esta inclusão começa a ser implementada, na UEG, com ações afirmativas, a partir de 2005, por meio da Lei de Cotas Estadual nº 14.832³⁷, de 12 de julho de 2004. Nesse sentido, como já existe o trabalho de Rubení Pereira de Queiroz, intitulado *Educação superior pública estadual, reparação histórica e democratização: um estudo sobre as cotas para negros em Goiás*” (QUEIROZ, 2008), no qual a autora analisou o período de implementação de cotas na UEG, de 2005 a 2007, optou-se por buscar a continuidade da implementação da Lei de Cotas Estadual, na UEG, a partir de 2012. Vale ressaltar que a Lei 14.832/2004, associada à Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, pretende abarcar em seu interior as minorias sociais e raciais.

³⁷ Conforme a Lei Federal 12.711/2012, a Lei Estadual prevê, em seu artigo 2º, a distribuição das ofertas em: 50% das vagas, obedecendo à seguinte proporção: I - 25% para estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas; II - 20% para estudantes negros; III - 5% (cinco por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências (GOIÁS, 2004).

2.3.2 A Lei de Cotas na UEG

As ações afirmativas baseadas no sistema de cotas, segundo Feres Junior (2018), tiveram como precursoras as universidades estaduais do Rio de Janeiro (Uerj e Uenf) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002. Contudo, no rastro destas universidades, o Estado de Goiás, utilizando-se de sua prerrogativa federativa, cria, em 12 de julho de 2004, a Lei nº. 14.832, que fixa cotas, ampliando o acesso ao sistema da educação superior estadual dos discentes concluintes do ensino médio.

Com autonomia científica e acadêmica, didática e pedagógica, ao abarcar a Lei de Cotas Estadual convergente com a Lei de Cotas Federal, a UEG passa a garantir maior acessibilidade ao campo acadêmico, para os diversos sujeitos goianos, que nasceram ou se instalaram no Estado, assegurando “o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita”, conforme afirma em seu PDI 2010-2019 (UEG, 2010a, p. 19).

Neste contexto e visando atender às demandas da sociedade goiana, por meio do projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, promove no seu interior, como campo acadêmico, uma transformação no processo de seleção discente por meio da Política de Cotas Estadual, incorporando em seu interior, conforme Artigo 1º da Lei 14.8332/2004, “os alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda” (GOIÁS, 2004), cumprindo com a legislação interna e acompanhando outras Ifes que, também, abarcam em seus contextos os mesmos grupos sociais (MACHADO; BESSA; FERES JUNIOR, 2019).

De acordo com Queiroz (2008), a partir de 2005, as primeiras ações se tornaram efetivas, por meio do processo seletivo, já no início do ano letivo, incorporando em seu campo o sistema de cotas, beneficiando, principalmente “às minorias sub-representadas”, como os pretos e pardos (FERES JUNIOR *et al.*, 2018). As demais ações se deram na gestão interna dos recursos, implementadas, por meio de Bolsas Institucionais e do Núcleo de Apoio aos Discentes, dentre outras iniciativas.

Dessa forma, saindo do recorte temporal realizado na pesquisa de Queiroz (2008), verificou-se que nos processos seletivos de 2012 a 2021, posterior à implementação do PDI 2010-2019, à Lei de Cotas Estadual e à Lei de Cotas em âmbito Federal, na UEG, as ações afirmativas continuaram vigentes nos editais de seleção para o vestibular, abarcando, inclusive, desde 2005, as pessoas com deficiência, que só foram contemplados na Lei de Cotas Federal, em 2016.

Vale ressaltar que, no Edital de 2009, anterior ao PDI, além da Lei 14.382, de 12 de julho de 2004, os agentes internos da UEG, precisamente, o Conselho Superior Administrativo (CsA) e o Conselho Superior Universitário (CsU), ratificam a Lei Estadual, por meio das Resoluções “CsA/UEG n. 13/2007, de 16/05/2007, e CsU/UEG n. 018/2007, de 08/08/2007 [...], em obediência ao disposto no Art. 2º da Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004”.

Tais resoluções, conforme afirmam Feres Junior *et al.* (2018), é uma requisição interna das instituições estaduais, porque enquanto as Federais são regidas pela própria Lei de Cotas nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, as IES estaduais, geralmente, sofrem regulação pelos órgãos do Estado e internamente, por meio das ações dos seus agentes, principalmente, aqueles que ocupam um lugar de prestígio, neste caso, os conselheiros do CsA e CsU.

Nesse contexto, a partir do seu PDI 2010-2019, que tem como compromisso social a oferta de um ensino gratuito, público e de qualidade, a UEG reafirma seu compromisso e sua natureza inclusiva, pela capilaridade, ao cobrar dos 41 gestores, em suas ações e objetivos, a responsabilidade de implementar a Política de Cotas em todos os seus câmpus e, da mesma forma, “orientar, acompanhar e avaliar a aplicação do sistema de cotas” (UEG, 2019, p. 31). Outra ação de inclusão, expressa no PDI, é o projeto,

[...] ‘Jovens Mulheres Quilombolas de Goiás: identidade, protagonismo e participação’ – Programa idealizado pela instituição em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República. O projeto tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento humano e a inclusão social das comunidades quilombolas de Goiás, no fortalecimento das capacidades de mobilização e de iniciativas de políticas públicas, bem como promover a participação das jovens mulheres quilombolas na garantia de seus direitos. O Projeto Jovens Mulheres Quilombolas prevê a realização de quatro seminários de formação e capacitação e também um diagnóstico das formas de participação e iniciativas que estimulem e promovam a participação cidadã das jovens em cada uma das comunidades envolvidas pelo projeto (UEG, 2010a, p. 58).

A UEG, com iniciativas anteriores à implementação de políticas de cotas, em âmbito federal, por meio da Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, protagoniza, como instituição social, seu papel frente à comunidade goiana. A declaração se confirma, por meio dos Editais de Seleção dos Vestibulares realizados desde 2005 e que seguiram,

após a implementação do PDI 2010-2019, com as mesmas regras estabelecidas na Lei de Cotas Estadual, compatível com Lei de Cotas Federal.

A partir dessa conjuntura e subsidiada pelo governo do Estado de Goiás, a UEG vem expandindo seus espaços de atuação, inserindo em seu campo acadêmico as minorias sociais, especialmente, as raciais e outras há muito excluídas do contexto regular de ensino, como as pessoas com deficiência. Nos editais de 2012 a 2021, a UEG mantém a configuração original, atendendo aos discentes das escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e deficientes e, por meio da Lei nº 20.807, de 15 de julho de 2020, prorroga, por mais sete anos, a vigência da Lei de Cotas Estadual.

Ampliando as possibilidades de inclusão, por meio da Resolução CsU 739, de 03 de dezembro de 2015, a partir de 2016, a UEG abre processo seletivo em todos os cursos de graduação da IES para os refugiados portadores de visto humanitário, que chegaram ao país, para que, por meio do acesso em sua estrutura e em seu contexto acadêmico, pudessem lograr uma nova chance de vida. Em síntese, para além dos oito grupos atendidos pelo sistema de cotas³⁸, conforme afirma Freitas *et al.* (2020), a UEG atende a um novo grupo: o dos refugiados.

Assim, a UEG – mesmo tendo, por natureza, cursos que, em maior parte, são de baixo prestígio social (licenciaturas e superiores de tecnologia) – busca integrar a comunidade civil ao campo acadêmico, considerando o princípio da igualdade de direitos, igualdade que pressupõe que diferentes sujeitos, em situações adversas devem e precisam ser tratadas de maneira isonômica, considerando-se sua realidade social. Uma igualdade que implica avaliar a diversidade “contextual³⁹” que seus agentes trazem consigo ao acessar um curso de graduação, para que possam, com base em sua realidade social e histórica, permanecer e obter condições de concorrer em pé de igualdade, em qualquer contexto social (MUNANGA, 2019a).

Enfatiza-se que em relação à educação, no Brasil, a igualdade é prescrita no Artigo 206, Item I, da CF/88, quando estabelece que será assegurado a todos os cidadãos

³⁸ Os oito grupos atendidos pelo sistema de cotas são: (1) alunos de escola pública; (2) alunos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (3) alunos de escola pública e pessoa com deficiência; (4) alunos de escolas públicas autodeclaradas preto, pardos e indígenas e pessoa com deficiência; (5) alunos de escola pública e baixa renda; (6) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de baixa renda; (7) alunos de escola pública, pessoa com deficiência e baixa renda; (8) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda (MACHADO; BESSA; FERES JÚNIOR, 2019, p. 8).

³⁹ Para Munanga (2019a), a diversidade contextual está ligada ao respeito à identidade dos sujeitos, quanto à sua historicidade, língua e aspectos psicológicos.

brasileiros “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Pressupõe, em parte, que nos diversos segmentos educacionais, dentre eles na educação superior, há desigualdade de condições para acesso e permanência, pois nem todas as IES, principalmente as públicas, possuem o quantitativo de vagas necessário para atender à população brasileira. Dessa forma, como direito de todos e dever do Estado, a educação deve permear as políticas públicas para as minorias sociológicas, marginalizadas, econômica e socialmente, como as mulheres pretas e pardas.

Antagonicamente, mesmo sendo inclusiva por sua capilaridade e por instituir em seu contexto acadêmico a Lei de Cotas Estadual, desde 2005, a UEG não consegue abarcar, sensivelmente, toda a população goiana, estimada em 7.206.589 habitantes (IBGE, 2021). Aliada a esta dialética inclusão/exclusão, conserva em sua estrutura os mecanismos de seleção e eliminação, como os exames de seleção (sobretudo, os vestibulares tradicionais), que, sob o discurso meritocrático, eliminam a maior parte dos candidatos, principalmente, nos cursos que exigem determinados conhecimentos que estão fora da realidade social da maioria, como nos cursos de arquitetura e urbanismo e de medicina.

Desta forma, aqueles que não são detentores privilegiados de capitais – como o econômico, cultural e o social – nem receberam uma educação efetivamente de qualidade a ponto de subsidiar a superação dessas condições objetivas desprivilegiadas, continuam fora do sistema de educação superior público (CAVALCANTE, 2014).

Nesse sentido, a Lei de Cotas, sobretudo, a Estadual, resolve, em parte, a situação de exclusão das minorias sociais no estado de Goiás, mas não minimiza os problemas de acesso e permanência na educação superior para as minorias raciais, em particular, para mulheres pretas e pardas, que, ao longo da história, pela sua cor, gênero e classe social, foram deixadas à margem do contexto educacional, em especial, a educação básica, que é elemento essencial para ascender aos níveis superiores de educação.

Assim, a UEG reativa o debate sobre um processo excludente da história da educação no Brasil, em particular, para negros, pois não consegue contemplar a muitos, portanto, não corrige as desigualdades sociais e raciais provenientes de anos de escravidão e de um racismo estrutural, que apartou e continua apartando segmentos sociais do campo acadêmico (MACHADO; BESSA; FERES JUNIOR, 2019).

As ações afirmativas – cotas – representam avanços significativos, mas ainda insuficientes para democratizar o acesso ao ensino superior para a população preta, parda, indígena, estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiência, apenas com a reserva

de 50% das vagas. Essa Lei possibilita maior acesso de grupos historicamente excluídos, mas não supera, por completo, essas desigualdades. Dessa forma, é preciso ampliar as vagas já existentes no sistema público de educação superior e repensar políticas assistencialistas estudantis que reforcem a permanência dos estudantes cotistas no interior das universidades.

A UEG expandiu muito suas atividades acadêmicas e científicas, mas os cursos que oferece, na maioria dos seus câmpus e unidades universitárias, são da área das licenciaturas ou são cursos superiores de tecnologia. Estes cursos representam uma posição inferior aos demais que têm sido implementados nos últimos anos, como medicina, arquitetura e urbanismo, zootecnia e diversas engenharias, dentre outros, que se destacam por ter uma seleção diferenciada em relação à nota de corte e exigência de certas habilidades, o que exclui a minoria sociorracial e expõe a fragilidade das ações afirmativas nas graduações de maior prestígio social.

Feres Junior *et al.* (2018, p. 86) afirmam que a nota de corte em cursos de maior prestígio social exclui porque a cota e bônus se processam de maneira diferente:

Os mais prestigiosos e disputados, com notas de corte altas, são pouco tocados pelo bônus, enquanto os menos competitivos e com notas de corte mais baixas são mais impactados por essa modalidade de ação afirmativa. Essa assimetria é fácil de entender. [Imaginemos] o bônus consista em adicionar 20 pontos à nota final dos alunos oriundos da escola pública e que para o curso de Pedagogia, a nota de corte no vestibular (acima da qual o candidato é aprovado) seja 100 e, para o curso de Medicina, seja 400. O bônus de 20 pontos confere ao candidato da Pedagogia uma vantagem muito maior, 20% da nota de corte, do que ao candidato da Medicina, para o qual o bônus corresponde apenas a 5% da nota de corte.

A título de exemplo, após análise dos editais, constatou-se, no processo seletivo para 2021, que no curso de arquitetura e urbanismo é exigido uma prova de habilidades específicas, na qual são requisitados conhecimentos nas áreas de “geometria, visualização espacial, desenho, criatividade e memória visual”. Dessa forma, ao considerar as exigências descritas, podemos inferir que o sistema da Educação Básica Pública não fornece conteúdos que possibilitem aos alunos das camadas populares se inserirem em determinados campos do conhecimento, destacando-se que, pelas condições socioeconômicas, a maioria negra está no sistema de ensino público (UEG, 2020, p. 41). Isto é, as matrículas realizadas, nos cursos de graduação da UEG seguem uma lógica voltada para os cursos com menor prestígio social.

Esta lógica é comprovada pelos estudos da *V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes - 2018*) quando constata que, em 2018, houve uma mudança significativa quanto ao perfil dos ingressantes, ampliando a entrada da população de baixa renda nas Ifes, em decorrência de políticas de permanência nas IES⁴⁰ (ANDIFES, 2019) e que incidem sobre as matrículas nos cursos de graduação, em que 23,4%, estão em cursos de ciências humanas, 8,2% em linguística, letras e artes e 19,8% nos cursos de ciências sociais aplicadas. Os demais cursos na área de exatas, engenharias, medicina, agregam, em torno de 5% a 10%.

Esta escolha por cursos de baixo prestígio é um dos indícios de que esses estudantes têm um senso do jogo e elaboram estratégias que consideram pertinentes na disputa por uma vaga no ensino superior, evitando a concorrência acirrada na disputa por cursos, como medicina, direito e engenharia(s), dentre outros. Essa estratégia decorre de um senso da desigualdade retratada em dado momento histórico por Bourdieu (2015, p. 45), ao afirmar que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar em uma universidade do que um filho de assalariado”.

Desta maneira, mesmo que a UEG tenha avançado quanto à expansão quantitativa no Estado de Goiás e considerando-se que o acesso à educação é fator decisivo para melhores condições de trabalho, assim como a elevação da renda e do *status* social, deve-se observar quais escolhas profissionais estão sendo ofertadas e incorporadas, especialmente, pelas minorias sociais e raciais, como são incluídos e quais instrumentos a Universidade têm empregado para a permanência desses jovens. Da mesma maneira, deve-se verificar quais cursos esses estudantes cotistas frequentam e se é possível afirmar que o sistema que opera essa eventual inclusão conserva, ainda, mecanismos de segregação/eliminação.

Evidentemente, aqueles que detêm maior capital econômico, cultural e social estão à frente dos sistemas simbólicos, que exercem grande influência, também, sobre as instituições públicas (BOURDIEU; PASSERON, 2018). Nesses termos, é possível afirmar que os estudantes cotistas têm igual acesso aos cursos com maior rigor seletivo e prestígio social, como medicina, direito e engenharias, por exemplo? Mesmo que estejam

⁴⁰ Também fazem parte deste conjunto de medidas o programa Universidade para Todos (Prouni/2004), o Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni/2007), o Sistema de Seleção Unificado (Sisu/2010) e a adoção do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), como a principal forma de ingresso no ensino superior brasileiro (ANDIFES, 2019).

amparados legalmente, quantos alunos pretos, pardos, indígenas e provenientes de escolas públicas conseguem ingressar nestes cursos?

Estas últimas questões são relevantes, em especial, porque “[...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2015, p. 45). A seleção direta está relacionada aos exames, como os dos tradicionais vestibulares, e a indireta pode se dar pelo emprego de mecanismos mais sutis ao longo da educação escolar ou mesmo quando o próprio agente social se exclui, ao desistir do “jogo”.

De fato, há uma parcela de jovens que consegue romper com os obstáculos de classe e alcança sucesso no sistema de ensino. No entanto, o discurso meritocrático – que se utiliza de alguns exemplos para velar e legitimar o impacto excludente das desigualdades sobre a maioria – celebra o sucesso como resultado dos esforços próprios de cada agente social, ao passo que todas as desigualdades são ignoradas e, por conseguinte, todos os mecanismos de seleção social que operam no/pelo sistema de ensino (BOURDIEU, 2015).

Neste cenário, a partir dos próximos tópicos, verificaremos os dados empíricos da Universidade Estadual de Goiás, que contribuem para a compreensão de que o sistema de cotas inclui porque dá acesso ao ensino superior para uma parte da população historicamente alijada dos níveis mais elevados de ensino, mas não rompe com a eliminação/exclusão, na sua totalidade porque é insuficiente para superar a estrutura social de classes, isto é, todos os mecanismos próprios de sua lógica de reprodução das desigualdades.

É importante destacar, aqui, que a opção por se investigar sobre o contexto socioacadêmico de mulheres “pretas e pardas” está vinculada à realidade socioeconômica e socioacadêmica da autora, conforme já apresentado no início desta tese, uma vez que as relações de gênero e raça, associadas à classe, na educação superior, se dão de forma, desigual, arbitrária e autorizada.

Partindo-se da percepção de que as categorias – gênero, raça e classe – se interseccionam e se instituem, de modo simultâneo, as conjunturas específicas de exclusão, preconceito e discriminação, para grupos, também, específicos, verificou-se, pela trajetória de algumas mulheres pretas e pardas, no contexto acadêmico da UEG, a existência das desigualdades com as quais convivem, ainda que em um campo, como

afirmam Bourdieu e Passeron (2018), que deveria acolher o maior número possível de indivíduos no processo de socialização do saber.

3 O CAMINHO INVESTIGATIVO PERCORRIDO

Tanto a educação do homem feudal quanto a educação do homem burguês têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa sociedade “dada”?

Moacir Gadotti

Para compreensão do processo metodológico adotado na construção desta investigação, neste capítulo é apresentado o caminho percorrido para interpretar os dados e atingir os objetivos estabelecidos. A escrita acadêmica exige um rigor científico, o que torna o percurso metodológico tão necessário quanto os dados, resultados e variáveis encontradas.

Ademais, segundo Grayling (2000, p. 40), é por meio de uma investigação bem conduzida que o investigador procura desvelar a verdade, “formulando teorias: proposições ou enunciados científicos que acrescentam, de forma ordenada e sistematizada, um conhecimento científico”. No entanto, para Lima (2019, p. 32), o processo investigativo pode ser comparado “metaforicamente, ao processo de produção de um tecido, que, utilizando-se de diversos fios e com o auxílio de uma lançadeira, transpassa os feixes de fios e dá forma à tessitura de uma peça”.

Nesta complexa tarefa é necessária uma aproximação com o objeto do conhecimento e com as abordagens já sistematizadas a partir dos conhecimentos humanos elaborados e disponíveis para a construção de um novo tipo de conhecimento (científico), deixando de produzir meramente um conhecimento subjetivo ou que não supere o sendo comum.

Portanto, seguindo os cuidados pautados nos alertas de Bourdieu com relação à construção do objeto de pesquisa, partimos do pressuposto de que é difícil compreender os fenômenos sociais, de que é um desafio um estudo sobre algo em que tudo está ligado a tudo e de que esta realidade totalizante implica novas descobertas.

Ao tomar por objeto um mundo social no qual se está compreendido, obriga-se a tropeçar, sob uma forma que poderia se chamar dramatizada, com uma certa quantidade de problemas epistemológicos fundamentais, todos eles ligados à questão da diferença entre conhecimento prático e conhecimento erudito, e especialmente à dificuldade particular da ruptura com a experiência nativa, originária, e

da restituição de um conhecimento obtido pelo preço dessa ruptura (BOURDIEU, 2008, p. 37, tradução nossa⁴¹).

Fica, pois, o desafio “de converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 20). Baseado nesta ideia, pretende-se apresentar como o objeto da pesquisa foi estruturado, a partir da premissa de que uma investigação precisa ser racional e não uma “busca mítica para se sentir confiante”, isto é, as tessituras construídas e estruturadas foram realizadas pela ponderação entre a análise dos teóricos utilizados e assentadas nos elementos encontrados.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 21), para “construir o objeto, é preciso pôr em causa os objetos pré-construídos [...] porque não há outra maneira de adquirir princípios fundamentais de uma prática”. Desta maneira, torna-se imprescindível a análise concreta dos dados, o campo teórico-prático, em que se encontra estruturado o objeto e a interpretação dos resultados por meio da abstração.

Neste contexto e por meio do rompimento com as concepções pré construídas e as percepções que permeiam o senso comum quanto às questões relacionadas às ações afirmativas, que permitem o acesso à educação superior das minorias, é importante verificar quais as estratégias que mulheres pretas e pardas utilizam para se inserirem, se movimentarem e permanecerem no campo acadêmico da UEG, tendo em vista que este campo, assim como outros, é um espaço de lutas, em que diferentes agentes resistem para permanecer no jogo (BOURDIEU, 2015).

Assim, com base em uma investigação racional, que permite a revolução do olhar naquilo que se constitui como ordem social, é preciso analisar, de forma sistemática e constante vigilância teórica e metodológica, como as noções de mérito e dom podem ser desconstruídas como princípios instituintes do êxito educacional. Na concepção de Bourdieu (2007, p. 26), a pesquisa é demasiadamente “séria e difícil para se poder tomar a liberdade de confundir rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com rigor e se ficar privado deste ou daquele recurso, entre os vários que podem ser oferecidos”.

⁴¹ No original: “*Al tomar por objeto un mundo social en el que uno se halla comprendido, se obliga a tropezar, bajo una forma que podría llamarse dramatizada, con una cierta cantidad de problemas epistemológicos fundamentales, ligados todos ellos a la cuestión de la diferencia entre el conocimiento práctico y el conocimiento erudito, y especialmente a la dificultad particular de la ruptura con la experiencia nativa, originaria, y de la restitución de conocimiento obtenido al precio de dicha ruptura*” (BOURDIEU, 2008, p. 37).

Neste sentido, considerando-se a relevância do caminho que deve ser trilhado em um percurso investigativo, todo o processo metodológico aplicado nesta pesquisa ampliou a compreensão do objeto, ao aprofundar a análise dos objetivos apontados.

3.1 *Locus* da pesquisa: a Universidade Estadual de Goiás

O campo da pesquisa é a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e sua política de inclusão por meio das ações afirmativas, política de cotas, que se caracteriza por ser uma instituição *multicampi*, localizada no Estado de Goiás, na Região Centro-Oeste do país. A região Centro-Oeste abrange uma área de 340.086,698 Km², abarcando 3,99% do território brasileiro e 21,27% da própria região, com uma população de 7.206.589 habitantes. Sua extensão territorial está dividida em 246 municípios, ocupando a 7^a posição na Federação (IBGE, 2021).

Neste espaço territorial, a UEG foi se instalando, progressivamente, em diversos municípios, chegando a 41 deles, com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação presenciais, *lato e stricto sensu*. Além das unidades universitárias, a UEG mantém 62 polos-EaD de apoio presencial à educação a distância, sendo 17 fomentados pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e 45 mantidos pelo programa UEG Digital⁴², antigo UEG em Rede, ofertando cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

A UEG, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tem como compromisso desenvolver atividades de ensino, pesquisa científica e tecnológica e extensão, portanto, suas áreas de atuação acadêmica abrangem:

- a) Cursos de Graduação – nas diversas áreas de conhecimento conforme estudo de demanda, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo.
- b) Cursos Sequenciais – por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em lei e pela UEG.
- c) Cursos de Pós-Graduação – compreendendo programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), cursos de especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos que atendam às exigências legais e da UEG.
- d) Pesquisas Científicas e Tecnológicas – abertas à comunidade universitária da UEG objetivando produzir conhecimento e tecnologia em todos os campos do saber, atendendo aos aspectos legais e às demandas socioeconômicas locais, regionais e/ou nacionais (UEG, 2010a, p. 21).

⁴² Foram contabilizados os municípios que tinham cursos em andamento, final de 2021.

Desde 1999, a UEG vem se consolidando no campo da educação superior e pela sua capilaridade, está alcançando, de uma maneira ou de outra, muitos discentes, que residem longe dos grandes centros urbanos, oportunizando a várias pessoas realizar um curso de graduação, seja em nível de bacharelado, licenciatura ou superior de tecnologia, isto é, tem proporcionado a muitos goianos o tão sonhado diploma de nível superior.

Na atualidade, especificamente, no início de 2022, a UEG atendia a 16.900 discentes, com cursos na modalidade presencial e a distância. Deste total, 66,1% são mulheres e 33,9% são homens. Cerca de 27,7% são brancos, 40,6% são negros, 11% não declararam raça/cor e 20,7% pertencem às demais raças/cor. São solteiros 79,0% e, casados, 16,3% (UEG, 2021a). Assim distribuída e organizada pelo território, mesmo em meio a disputas do próprio campo acadêmico, a UEG tem cumprido seu papel social de levar formação a uma boa parte da população goiana.

Neste sentido, para melhor compreensão dos dados, quanto às opções metodológicas utilizadas nesta tese, e para compreender este campo acadêmico, que tem, nos últimos anos, contribuído, juntamente com outras IES com a formação de muitos goianos, passaremos para as demais etapas metodológicas.

3.2 Natureza da pesquisa

Para a devida aproximação da temática proposta, a abordagem da pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, do tipo estudo de caso mas, preeminentemente, qualitativa, pois considera-se a melhor opção, tendo em vista que, mesmo analisando os dados numéricos obtidos por meio do questionário, entrevistas, levantamento das matrículas realizadas e ativas e outros dados quantitativos, estes valores estão carregados de significados que podem ser discutidos a partir de uma complexa relação que envolve as dinâmicas no campo acadêmico.

Neste contexto e considerando-se as particularidades da pesquisa e do objeto de estudo, em que tudo se relaciona de maneira concreta, a coleta de dados utilizando diversos instrumentos e fontes proporcionou uma compreensão dos diferentes elementos que envolvem as relações de gênero na educação superior e as desigualdades raciais existentes, no campo acadêmico, especialmente, após a implementação das ações afirmativas, sobretudo, da Lei de Cotas Estadual, que trouxe para a Educação Superior as minorias sociológicas outrora excluídas deste contexto, em particular, as mulheres negras.

Neste sentido, a abordagem quantitativa, segundo Ramos (2013, p. 7), por não consistir apenas em técnicas de quantificação de dados, mas por seu um instrumento de análise das variáveis encontradas na pesquisa de campo, pode auxiliar na descrição dos dados qualitativos ao permitir comparar “características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições, estabelecendo relações causais. Ao possibilitar “inferir resultados para uma população a partir de resultados obtidos em uma amostra (estatisticamente representativa)”, pode auxiliar na análise dos valores e índices numéricos suscetíveis de mensuração do objeto de pesquisa estudado (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Da mesma maneira, por não isolar os sujeitos do seu contexto social e auxiliar nas questões relacionadas aos problemas da realidade social, a abordagem qualitativa permite a utilização de dados quantitativos, para apoiar as inferências e análises mais qualitativas. Por isso, esta tese se constitui em um estudo qualitativo e quantitativo ou quantitativo e qualitativo, por combinar dados quantitativos e qualitativos, prevalecendo, no entanto, as análises qualitativas.

A pesquisa qualitativa, por sua natureza, questiona e põe em “dúvida o valor da generalização [...] que a diferencia da pesquisa comum feita em ciência” (RAMPAZZO, 2005, p. 58). Segundo este autor, a pesquisa qualitativa busca observar intensamente os fenômenos no ambiente natural em que se apresentam, com registros precisos e detalhados do que acontece no espaço pesquisado, proporcionando, de maneira adequada, um aprofundamento do conhecimento sobre este contexto. Para o pesquisador, a investigação qualitativa exige um nível de elaboração bem mais complexo e um olhar mais aguçado para as particularidades (DEMO, 2008).

Para Zanette (2017, p. 160), o enfoque qualitativo na pesquisa reforça a importância de não se restringir o objeto do conhecimento a uma simples quantificação. Este tipo de perspectiva demanda uma análise cuidadosa, rigorosa e interpretativa dos dados obtidos. No entanto, acrescenta que as investigações nas áreas das Ciências Humanas e Sociais não eliminam a imbricação entre “técnicas quantitativas e qualitativas; e que o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou outra abordagem, mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados”.

Por isso, para Sampieri, Callado e Lucio (2013) é possível empregar os dois enfoques na mesma pesquisa, de maneira independente. Ao analisar os índices de matrículas realizadas e ativas, os índices de discentes negros e não negros matriculados

nos diversos graus acadêmicos, o número de pretos, pardos e brancos, na UEG, empregou-se, inicialmente, a abordagem quantitativa. Ao mesmo tempo, ao descrever as respostas, tanto das perguntas abertas do questionário, quanto das repostas concedidas pelas discentes negras, utilizou-se o enfoque qualitativo. Dessa maneira, os enfoques não são excludentes entre si.

Esta investigação, além da sua natureza qualitativa e quantitativa, se caracteriza, igualmente, por ser um estudo de caso, que, segundo Yin (2015, p. 3-4), se caracteriza por complementar os pontos “fortes e as limitações dos outros tipos de pesquisa [...] e como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

Ao mesmo tempo, a pesquisa empírica fomenta os resultados da pesquisa de campo, realizada na Universidade Estadual de Goiás, com discentes negros e não negros, à luz das bases teóricas, que discutem as demandas apresentadas, nesta investigação, em especial, as questões de gênero e raciais na educação superior, apresentando resultados interessantes quanto aos processos de inserção, permanência e escolhas profissionais que marcam o campo acadêmico da instituição. Assim, ao se utilizar de diferentes métodos, fontes e coletas de dados, foi possível fazer a triangulação dos dados, o que assegurou uma compreensão mais profunda do objeto investigado (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015).

Isto posto, considerando as relações sociais estabelecidas entre classes, que se interseccionam com as questões de gênero e raciais o tempo todo, adotou-se a abordagem do materialismo histórico-dialético para uma “exposição crítica de uma teoria da história” (MARX; ENGELS, 2001, p. 18), em que se tenta romper com os limites impostos por análises positivistas e relativistas presentes em muitos trabalhos, que abordam as questões relacionadas a gênero, educação superior e raça. Como Saviani (2013b, p. 3), consideramos que o “conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese)”.

Portanto, dentro de uma concepção dialética, uma análise da dominação de gênero anterior à produção capitalista se coloca como uma teoria e uma categoria dinamizadora “das relações sociais que conjugadas com as explorações de gênero, raça e orientação sexual, potencializaria tanto o escopo da luta de classes quanto o da luta

antirracista e antissexista”, fundadas, no percurso histórico, nas relações de poder (BORGES, 2021, p. 40).

Na concepção materialista-histórica-dialética, segundo Politzer (s/d), a mudança e o movimento são convergentes com as questões sociais estruturadas histórica, social e economicamente e não podem ser estudadas de forma isolada, sem a devida análise das relações sociais (GOHN, 1997). Surge daí o caminho trilhado nesta investigação: a aproximação com a concepção bourdieusiana, em que é necessário “construir o objeto” de pesquisa, analisá-lo e apropriar-se dele para melhor entender como se estruturam as relações entre campos sociais e *habitus* – duas instâncias que sustentam o mundo social (BOURDIEU, 2007, p. 21).

Neste sentido, foram utilizadas duas categorias de análise – totalidade e contradição – para compreensão das dinâmicas que permeiam, na educação superior, as relações de gênero e as desigualdades raciais, como uma totalidade concreta e contextualizada. As categorias, neste contexto, auxiliam na interpretação do real e de indicadores como um todo, dentro de uma realidade, que inclui o campo acadêmico. Para Cury (2000, p. 26), as categorias “[...] oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade”. Para o autor, as categorias são fundamentais em todo o percurso da pesquisa para compreensão da totalidade.

A totalidade abarca um conjunto de categorias que tem como base o materialismo histórico-dialético. No entanto, não se trata de utilizá-las de forma separada das demais categorias, mas, em seu conjunto, como apropriação de uma categoria de análise convergente com as demais, como contradição, reprodução, práxis e mediação. Assim, importante e necessária para a investigação da realidade, a categoria da totalidade permite, “[a] compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pedindo por uma explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir/reproduzir as relações sociais existentes” (CURY, 2000, p. 34).

Pesquisar os mecanismos totalitários permite a compreensão dialética, estruturada a partir das partes para o todo e do todo para as partes. Significa entender o movimento segundo o qual sempre há mais para ser investigado e que, pela própria natureza, se torna inesgotável porque “só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente” (CURY, 2000, p. 36). Deste modo, é “concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima

complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56).

Outra categoria importante, neste trabalho, é a contradição, que auxilia a “interpretar os conflitos no devir real” (CURY, 2000, p. 30), considerando-se que cada objeto exige a existência do seu contrário, pois tudo está relacionado e em movimento. O autor acrescenta que, “a contradição, [...], ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (p. 31).

Neste contexto, o método materialista-histórico-dialético é entendido como “um procedimento epistemológico, na medida em que ele define como o conhecimento é produzido, sistematizado e transmitido” (FARIA, 2011, p. 1), colaborando para apreensão, compreensão e explicação do objeto estudado. As categorias de análise elencadas anteriormente – totalidade e contradição – são indispensáveis para a obtenção explicativa da realidade para além dos seus aspectos aparentes.

Neste sentido, ressalta-se que a aparência que se quer superar é a superficialidade da inserção de mulheres pretas e pardas no ensino superior como um movimento de inclusão que, muitas vezes, disfarça a verdadeira realidade das diretrizes supraestatais do ensino superior, como acontece com a ingerência do Banco Mundial⁴³, quanto estabelece as diretrizes para a educação superior, em países em desenvolvimento, como o Brasil, nas quais ressalta a necessidade de uma formação altamente técnica e voltada para o “mercado de trabalho, com o menor custo-aluno possível, eficiência, qualidade e equidade” (BORGES, 2010, p. 338).

Por isso, recorre-se à totalidade e à contradição, como categorias dialéticas que permitem, por meio da observação do todo e das partes e da contradição, estabelecer conceitos envolvidos, dividindo-os e defendendo os princípios e fenômenos pesquisados, pois a “dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7). Isto implica em observar as leis da dialética, as

⁴³ O Banco Mundial (BM) é composto de duas instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Além dessas duas, é integrado pela(o): Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (Amgi) e Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (Ciadi) (BORGES, 2010, p. 368).

quais afirmam que tudo se relaciona, tudo se transforma, em um processo qualitativo de unidade e luta dos contrários (GADOTTI, 2013).

Cury (2000, p. 67) destaca o papel social da totalidade e da contradição na educação e, ao mesmo tempo, as “contradições existentes, neste contexto, em função da ação recíproca e contraditória entre as classes fundamentais”, pois, se existe uma classe dominante, existe, também, uma classe dominada. Por isso, as relações de lutas existentes na educação são reflexos da gestão hegemônica da classe dominante, que, mesmo nas universidades públicas, mantém em sua estrutura a mercantilização hierárquica dos agentes, que contribuem, direta ou indiretamente, para “o preparo da mão de obra, necessária à divisão social do trabalho e fornecem objetos que estimulem a produção” (CURY, 2000, p. 68).

As relações sociais estabelecidas entre classes, a partir de uma perspectiva interseccional e colonialista, favorecem o entendimento de que a divisão social e sexual do trabalho, as relações de gênero e as questões que envolvem raça/cor, especialmente, na educação superior, tem produzido, ao longo da história, a subalternação de uns em relação a outros e que a discriminação histórica quanto à raça/cor e gênero precisa ser superada. Assim, a perspectiva materialista-histórica-dialética e as categorias de análise utilizadas são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo desta tese, pois permitem vislumbrar uma transformação própria das dinâmicas sociais.

Diante das tessituras construídas em torno do objeto investigado e com apoio da pesquisa bibliográfica, o referencial teórico se consolida com base na concepção de teóricos, como, entre outros: Bourdieu (2012, 2013, 2104, 2018, 2019), Barreto (2014), Bento (1992), Borges (2009), Beltrão e Novellino (2002), Beltrão e Alves (2009), Carneiro (2003, 2011), Saffioti (2001, 2013), Ribeiro (2019), Louro, (2014), que desenvolvem pesquisas na área de gênero e educação, classe social e raça, nas quais mulheres, principalmente, pretas e pardas, figuram como excluídas dos espaços públicos, em especial, da educação superior e, ainda, são submetidas a um arbitrário cultural, que as direciona para categorias socioprofissionais de menor prestígio, estabelecendo uma divisão social e sexual do trabalho.

Neste sentido, os principais conceitos de Bourdieu, como *habitus*, capital cultural, social, simbólico, violência simbólica, distinção, campo, *ethos* de classe, gênero e *doxa*, são fundamentais para orientar esta construção, uma vez que o campo é, de certa maneira,

[...] uma estenografia conceptual que vai comandar – direcionar – todas as opções práticas da pesquisa. Funciona como um sinal que lembra o que se há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações e retirar o essencial de suas propriedades (BOURDIEU, 2007, p. 27).

Neste processo histórico, político e social, no campo educacional, busca-se analisar, junto a outros campos de conhecimento, as estruturas estruturantes estruturadas, que impõem uma ideologia à classe dominada, como a do dom e do mérito, como instrumento de cerceamento ao acesso aos principais bens culturais, dentre eles, a educação, neste caso, também, a permanência das minorias sociais e raciais, especialmente, de mulheres pretas e pardas, no campo da educação superior.

Portanto, é discutido como se estrutura a relação de gênero na educação superior no interior da Universidade Estadual de Goiás, a partir da Lei de Cotas Estadual nº 14.832/2004 e da Lei de Cotas Federal nº 12.711/2012, tendo como protagonistas mulheres pretas e pardas, com seus diferentes capitais: cultural, social, simbólico e econômico, *ethos* familiar e *habitus*, verificando-se quais estratégias utilizam para permanecer neste campo, uma vez que a própria cor desvela, em larga medida, a condição socioeconômica e, por isso, essas mulheres precisam superar todos os tipos de apartação no próprio campo acadêmico, que é, aqui, entendido como espaço de lutas e disputas de poder (BOURDIEU, 2007).

Partindo desta premissa, além dos aspectos teóricos e conceituais, a aproximação com o objeto de estudos neste trabalho está, metodologicamente, estruturada a partir de diversos instrumentos e procedimentos para que se pudesse apreender em sua complexidade o objeto investigado, dentre eles: (a) levantamento bibliográfico sobre o assunto; (b) análise documental, abrangendo os principais documentos institucionais e outros documentos normativos internos à comunidade acadêmica; (c) dados estatísticos relativos às matrículas realizadas e ativas; (d) aplicação de questionário para discentes de alguns câmpus, de algumas unidades acadêmicas e de alguns núcleos/polos-EaD de apoio presencial; e, por último, (e) entrevistas com acadêmicas pretas e pardas, cotistas, que estão inseridas no campo acadêmico da UEG.

3.3 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coletas de dados, nas diferentes fases da investigação foram os seguintes:

- a) revisão bibliográfica ou da literatura: por meio desta técnica foi realizado um levantamento, sistematizando-se o conhecimento já disponível sobre a temática;
- b) análise documental: por meio desta análise foi possível conhecer em detalhes a instituição investigada, sua missão, sua proposta acadêmica, os serviços educacionais que presta à sociedade e seu alcance territorial;
- c) levantamento estatístico: busca no sistema acadêmico informatizado da UEG sobre o quantitativo de matrículas realizadas e ativas;
- d) questionário: utilizado para colher informações quantitativas (perguntas fechadas) e qualitativas (perguntas abertas), abrangendo um maior número de sujeitos participantes;
- e) entrevista: utilizada para permitir a expressão da subjetividade de um grupo restrito de participantes, utilizando-se a técnica das narrativas pessoais ou histórias de vida.

Cada instrumento escolhido atendeu a objetivos específicos da investigação: a revisão bibliográfica nos forneceu uma base teórica e conceitual; a análise documental revelou o projeto político-pedagógico da instituição investigada, seu percurso histórico, sua missão e seu posicionamento sobre a política de cotas; o levantamento estatístico realizado no sistema acadêmico informatizado sobre as matrículas realizadas e ativas permitiu analisar a entrada, a permanência e a saída dos discentes, especialmente, pretos/pretas e cotistas; o questionário e a entrevista nos possibilitaram dar voz aos estudantes da UEG, especialmente, às discentes negras e cotistas que chegaram ao ensino superior.

Os dados colhidos, no seu conjunto, nos permitiram entender como a UEG tem se portado como instituição social, identificar quais parcelas da população ela agrega em sua estrutura e se está cumprindo sua função política no processo de reversão das desigualdades sociais, oportunizando a todos e todas, sem discriminação de raça, cor, sexo, religião ou origem social, acesso aos fundamentos do saber acadêmico por meio do ensino, pesquisa e extensão, funções primordiais de uma universidade.

3.4 Recorte temporal e espacial

Quanto ao recorte temporal e espacial, para a abrangência da investigação, foi fixado o recorte temporal entre os anos de 2012 e 2021 e o recorte espacial da amostra de sujeitos participantes da pesquisa ficou restrito ao corpo discente de alguns câmpus, algumas unidades universitárias e alguns núcleos/polos-EaD da UEG.

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Tanto o questionário (**Apêndice A**) quanto o roteiro das entrevistas (**Apêndice B**) foram previamente submetidos ao Comitê de Ética da UFMS e só foram enviados aos discentes após terem sido devidamente autorizados (**Anexo A**).

Como os dados foram coletados durante o período da Pandemia da Sars-CoV-2, coronavírus, que acarretou a suspensão das aulas presenciais, juntamente com o questionário e com o roteiro das entrevistas foi enviado um resumo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), também, aprovado pelo Comitê de Ética da UFMS, conforme Parecer nº 4.627.909, para que os respondentes, mesmo não podendo assinar, pudessem consentir ou não sua participação como sujeitos da pesquisa (**Anexo B**). Para isso, utilizou-se como estratégia a categoria “sim” ou “não”. E ao ler o termo, o discente poderia optar por participar ou não da pesquisa. Nestes termos, entende-se que a resposta positiva, “sim”, equivale à sua aceitação e ao preenchimento das questões abordadas.

Questões similares foram inseridas tanto no questionário quanto nas entrevistas como forma de confrontar os dados. Tanto o questionário quanto as entrevistas abordaram, inicialmente, as características socioeconômicas e étnico-demográficas dos discentes.

3.6 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são, a princípio, todos os alunos regularmente matriculados, dos cursos de Graduação da UEG, seja nos cursos presenciais ou nos cursos a distância. Para a coleta de dados, foram formados dois grupos. O primeiro foi formado pelo universo de alunos da UEG, aos quais foi enviado o questionário de coleta de dados, pelo *WhatsApp* nos grupos de gestão da UEG. Para ser incluído neste grupo o critério foi apenas o de ser discente com matrícula ativa em algum dos cursos ofertados.

O segundo grupo foi formado por apenas discentes negras de alguns câmpus ou núcleos/polos-EaD, com as quais foram realizadas as entrevistas, desde que atendessem aos critérios mais específicos e previamente estabelecidos. O critério geral estabelecido para a seleção dos participantes da pesquisa foi o da representatividade. Nesse sentido, foram tomados os cuidados para que o questionário fosse respondido por discentes que

aderissem, espontaneamente, ao convite de participação, de preferência representando as diversas unidades acadêmicas da instituição.

Vale, ainda, ressaltar que foi assegurada a representatividade por modalidade de ensino (presencial ou a distância); por grau de curso (bacharelado, licenciatura, cursos superiores de tecnologia); por tipo de unidade acadêmica (câmpus, unidades universitárias, núcleos/polos-EaD); por áreas de ensino (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Biologia, Ciência da Computação); e por distribuição geográfica (diferentes municípios).

Quanto ao perfil dos estudantes pesquisados, com relação à raça/cor, no grupo dos 265 respondentes do questionário, verifica-se que a maioria é de pardos (54%) e, no grupo das entrevistadas, as pardas e pretas estão com os mesmos índices (50%), como mostram os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Raça/cor dos que responderam ao questionário

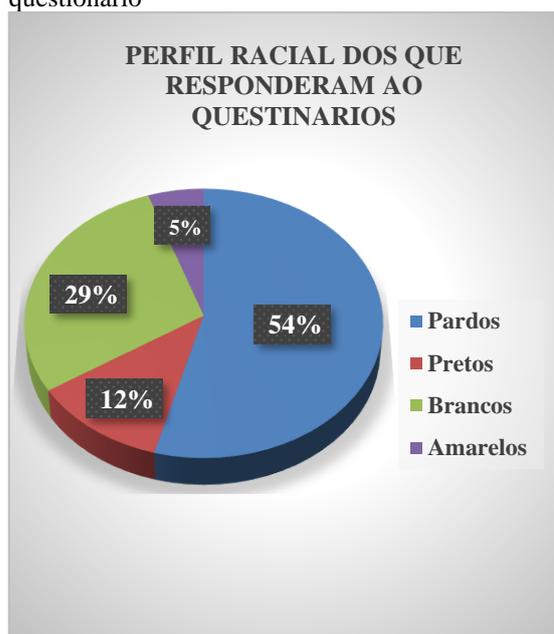
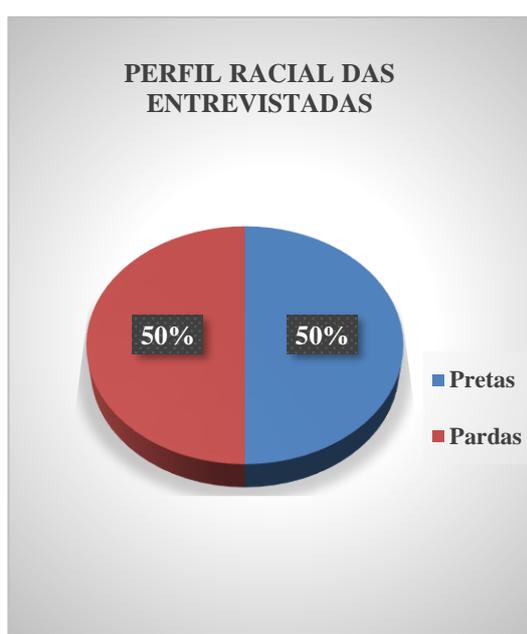


Gráfico 2 - Raça/cor das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Freitas *et al.* (2020), esta entrada significativa de pardos, a partir dos registros de cor e raça, nos traz uma evidência quanto à implantação da política de cotas ser inclusiva, tanto nas Ifes quanto nas IES Estaduais, pois pardos e pretos, segundo Daflon, Carvalhaes e Feres Junior (2017) são agrupados em uma mesma categoria racial, a de “não brancos”, por isso, agregam um número maior de “negros” na educação superior.

No entanto, para Quijano (2005), em seus estudos sobre *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, esta variável pode estar relacionada às características que privilegiam os pardos, como sendo próximos aos brancos, aspecto central do eurocentrismo, teoria que desqualifica qualquer traço que não esteja associado aos brancos, aspecto central do racismo. Nesse sentido, “os pretos” continuam sendo segregados e apartados de alguns contextos sociais e, do mesmo modo, sub-representados, na UEG.

Este tipo de violência simbólica, segundo Bourdieu (2007), mesmo sem a intencionalidade de discriminar, mantém em suas estruturas o arbitrário cultural, a exclusão dos campos sociais mais importantes, como o da educação superior, e, de acordo com Almeida (2019) e Woodson (2021), reafirma o racismo estrutural e institucional vivido por estes sujeitos ao longo do seu percurso socioacadêmico.

Contudo, sem entrar, no mérito da questão relacionada ao branqueamento instituído pela mesma teoria eurocêntrica e como a classificação de negros envolve pretos e pardos, para fins de inserção, e fazendo uma análise relacional, ainda que os pretos continuem sub-representados no contexto acadêmico da UEG, os pardos compensam esta ausência, pois passam a figurar, em maior número, atingindo, mais da metade da representação branca. Estes dados se confirmam nas matrículas ativas, especialmente, entre 2018 e 2021, que serão analisadas mais à frente.

Atestando a fala de Freitas *et al.* (2020) e de Daflon, Carvalhaes e Feres Junior (2017), o *Boletim sobre as desigualdades sociais por cor/raça no Brasil* (IPEA, 2019) destaca que, em 2018, pela primeira vez, os discentes pretos e pardos são maioria (50,3%) na educação superior pública e figuram, com 46,6%, nas instituições privadas. Então, o que se constata é que a Lei de Cotas e programas, como ReUni, SiSu e Fies, dentre outros, tendem a minimizar esta relação desigual no campo da educação superior, mesmo não superando todo o contraste imanente a este contexto, porque os cotistas ainda prevalecem nos cursos de menor prestígio social (FERES JUNIOR *et al.*, 2018; PINHEIRO *et al.*, 2019).

Neste sentido, a UEG se apresenta como uma IES Estadual que, pela sua capilaridade, além de inserir as minorias raciais, incorpora em sua estrutura outros elementos que evidenciam esta diversidade e especificidade, primeiro, quando expande suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão a diversos municípios goianos e, segundo, quando contempla estudantes de diversas faixas etárias e níveis socioeconômicos, gênero e raça/cor. Para Bourdieu e Passeron (2018, p. 38), para as

“camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura e isso em todos os níveis de ensino”.

Ao mesmo tempo, comprova-se que, pela sua capilaridade, a UEG continua sendo um campo acadêmico inclusivo, quanto à população que atende e para a qual foi criada, pois, além das variáveis já citadas, a maior parte de seus alunos são provenientes do Estado de Goiás (79,5%), inclusive, esta categoria abarca, também, as discentes pretas e pardas pois, a maioria, são oriundas do estado de Goiás.

Como instituição social, portanto, a UEG, instalada em diversos municípios, reúne em sua estrutura os discentes da própria região, cumprindo seu papel social de interiorizar a educação superior, em grande parte do Centro-Oeste, com oferta da educação superior, o que se confirma, também, pelas metas, ações e objetivos definidos em seu *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019*, com relação à expansão da educação superior no Estado.

Quanto à faixa etária, os dados analisados são bem significativos, conforme mostram os Gráfico 3 e 4.

Gráfico 3 - Faixa etária dos que responderam ao questionário



Gráfico 4 - Faixa etária das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Afere-se que, apenas 3 (1%) dos que responderam ao questionário são jovens com idade até 20 anos e 123 (47%) são jovens na faixa de 21 a 30 anos, enquanto 120 (45%) estão na faixa etária intermediária, isto é, entre 31 e 40 anos; e 19 (7%) estão com idade mais avançada, entre 51 e 60 anos. Entre as entrevistadas, 7 (58%) são jovens, na

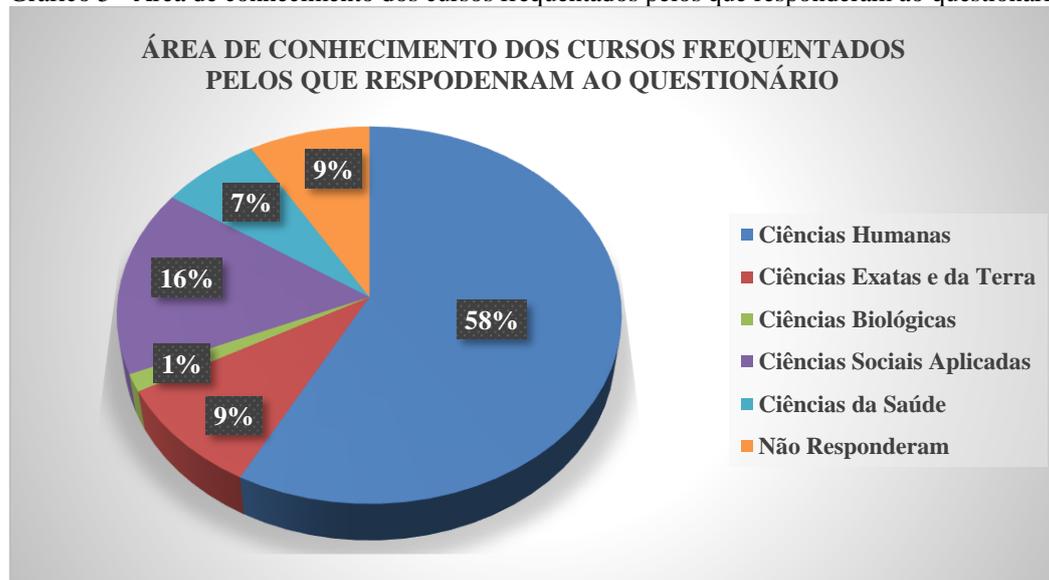
faixa etária de 21 a 30 anos, 3 (25%) estão na faixa etária de 31 a 40 anos e 2 (17%) estão entre 41 e 50 anos.

Nota-se que muitos dos discentes que responderam ao questionário (52%) e muitas das entrevistadas (42%) estão com idade acima de 31 anos, realidade pouco comum nos espaços universitários, porque, na maioria das vezes, se verifica um público bem mais jovem, principalmente nas Ifes, o que significa que tiveram interrupções no seu percurso acadêmico, ou, possivelmente, uma finalização tardia da educação básica, ou, provavelmente, interrupções dos estudos motivadas pela busca de emprego, por falta de recursos financeiros ou por residirem longe de centros urbanos.

Mesmo assim, estes discentes estão em busca de formação para o mercado de trabalho, pois a educação superior, no imaginário dos jovens adultos brasileiros, representa, ainda, uma continuidade dos estudos após saírem do ensino médio (SPARTA; GOMES, 2015) e uma maneira de alcançar maior mobilidade social no campo profissional. Segundo a *V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes - 2018*, a idade média dos alunos nas IES públicas, em 2018, é de 24 e 25 anos, o que comprova que, realmente, o perfil acadêmico em relação à idade, também, está mudando (ANDIFES, 2019).

Em relação à área do conhecimento e cursos frequentados, comprova-se que a maioria dos discentes que responderam ao questionário e das entrevistadas, estão em cursos de Ciências Humanas (58%), seguidos de Ciências Sociais Aplicadas (16%), conforme o Gráfico 5.

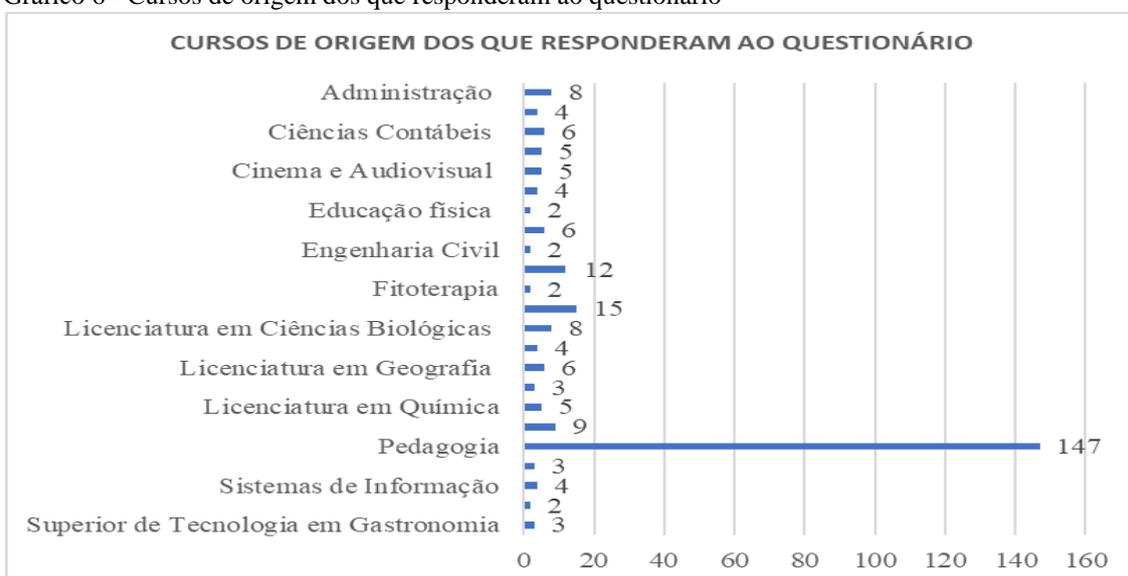
Gráfico 5 - Área de conhecimento dos cursos frequentados pelos que responderam ao questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

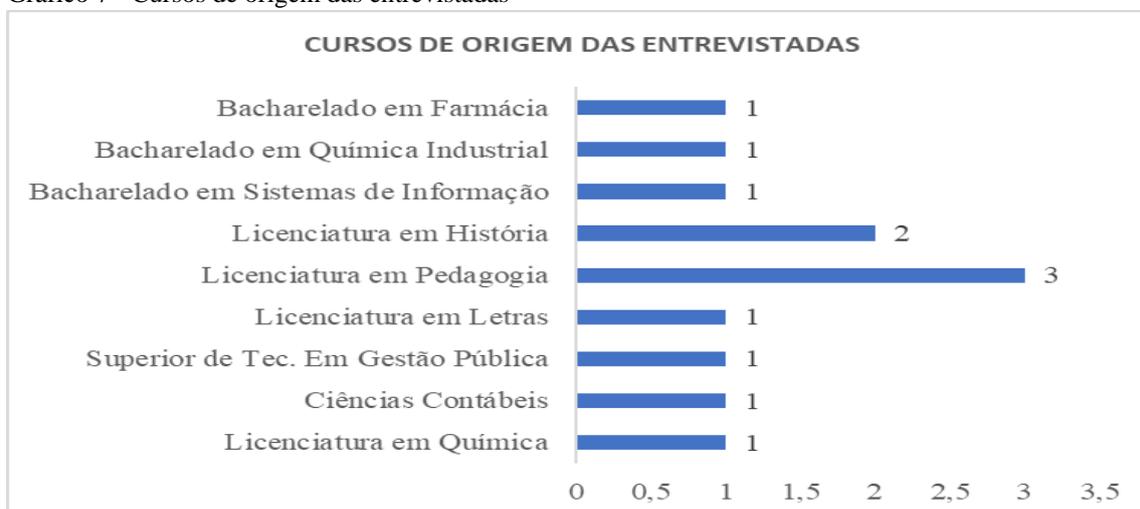
A UEG, de acordo com seu PDI (UEG, 2010a), é uma instituição *multicampi*, que agrega em suas estruturas diversos cursos, nas diversas áreas do conhecimento. Na sua atuação acadêmica implementa ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. No entanto, verifica-se que os cursos em que houve mais participantes foram nas áreas de ciências humanas e sociais. Estas áreas são as mais antigas dentro da Universidade. Aliás a identidade primeira da UEG eram os cursos voltados para formação de professores (licenciaturas) para o Estado de Goiás e alguns em ciências sociais. Estes cursos, na atualidade, são os que mais abrigam os discentes goianos. Portanto, um quantitativo maior de discentes na amostra, nestas áreas, comprova a realidade do campo acadêmico da UEG, de acordo com os dados dos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 - Cursos de origem dos que responderam ao questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7 - Cursos de origem das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Neste sentido, o que se verifica é que a UEG, na condição de campo acadêmico, alinha um perfil discente voltado para a área das ciências humanas e sociais aplicada e está em consonância com a tendência, em âmbito nacional, de acordo com a *V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes - 2018* (ANDIFES, 2019) e Silva (2020), quando identificam que os discentes mais vulneráveis socialmente, especialmente, negros, veem nestas áreas do conhecimento a oportunidade de ingressarem na educação superior.

A partir destas especificidades, adotou-se para a estrutura da pesquisa alguns procedimentos inerentes à construção do objeto investigado. Tais procedimentos envolvem diversas etapas e a partir destes percursos foram consolidados os dados empíricos e a análise dos resultados.

3.7 Os procedimentos da investigação

3.7.1 Revisão bibliográfica

Quanto à revisão bibliográfica ou da literatura atinente à temática objeto desta investigação, optou-se pela busca de informações em um único banco de dados, o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser um sistema de busca público, cujo acervo reúne teses e dissertações em texto completo, provenientes de bibliotecas digitais das principais instituições acadêmicas do Brasil. Do mesmo modo, foram utilizados diversos autores que debatem as questões pertinentes à pesquisa.

3.7.2 Análise documental

Segundo Corbetta (2007, p. 403), um documento é definido como qualquer “material que fornece informações sobre um determinado fenômeno social que existe para além da ação do investigador e [...] são produzidos por instituições ou pelos indivíduos no contexto de suas funções institucionais”.

Nesta investigação, a análise documental consistiu em uma leitura reflexiva da versão vigente dos principais documentos institucionais, entre eles, resoluções dos Conselhos Superiores, Administrativo (CsA) e Universitário (CsU), o Regimento Geral,

o PDI⁴⁴, o PPI, a Lei de Cotas Estadual nº 14.832, de 12 de junho de 2004, totalmente aplicável à UEG, como decorrência da Lei de Cotas Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, modificada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Foram analisados, também, os editais de seleção, de 2007 até 2021, para verificar o cumprimento, ou não, no todo ou em parte, dos percentuais estabelecidos nas Leis de Cotas. Além dos documentos citados foi consultado o Plano de Assistência Estudantil (PAE), de 2019, como uma ação afirmativa da UEG para garantir a permanência dos discentes, especialmente, os considerados mais carentes de recursos financeiros.

Neste sentido, após a coleta de dados foram realizados os procedimentos da investigação, por meio dos pressupostos ontológicos e epistemológicos necessários à pesquisa. Creswell (2010) indica que para uma exploração dos dados quantitativos são necessárias diversas apreciações destes dados, o que leva o investigador a extrair deles o máximo possível de informações. O autor aponta que é necessário um processo analítico e contínuo de reflexão que deve convergir com os dados qualitativos juntados na coleta de dados ao longo da construção da pesquisa. Nesta perspectiva, os dados que formaram o *corpus* desta pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo e estatística, conforme descrito nos próximos tópicos.

3.7.3 Análise das perguntas abertas do questionário e das entrevistas

Para a exploração das respostas às perguntas abertas do questionário e das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (AC), pois permite trabalhar com as características de maneira particular do próprio conteúdo, ou com um conjunto de características dentro de um fragmento do discurso ou mensagem. Para Bardin (2016, p. 42) a análise de conteúdo consiste em um

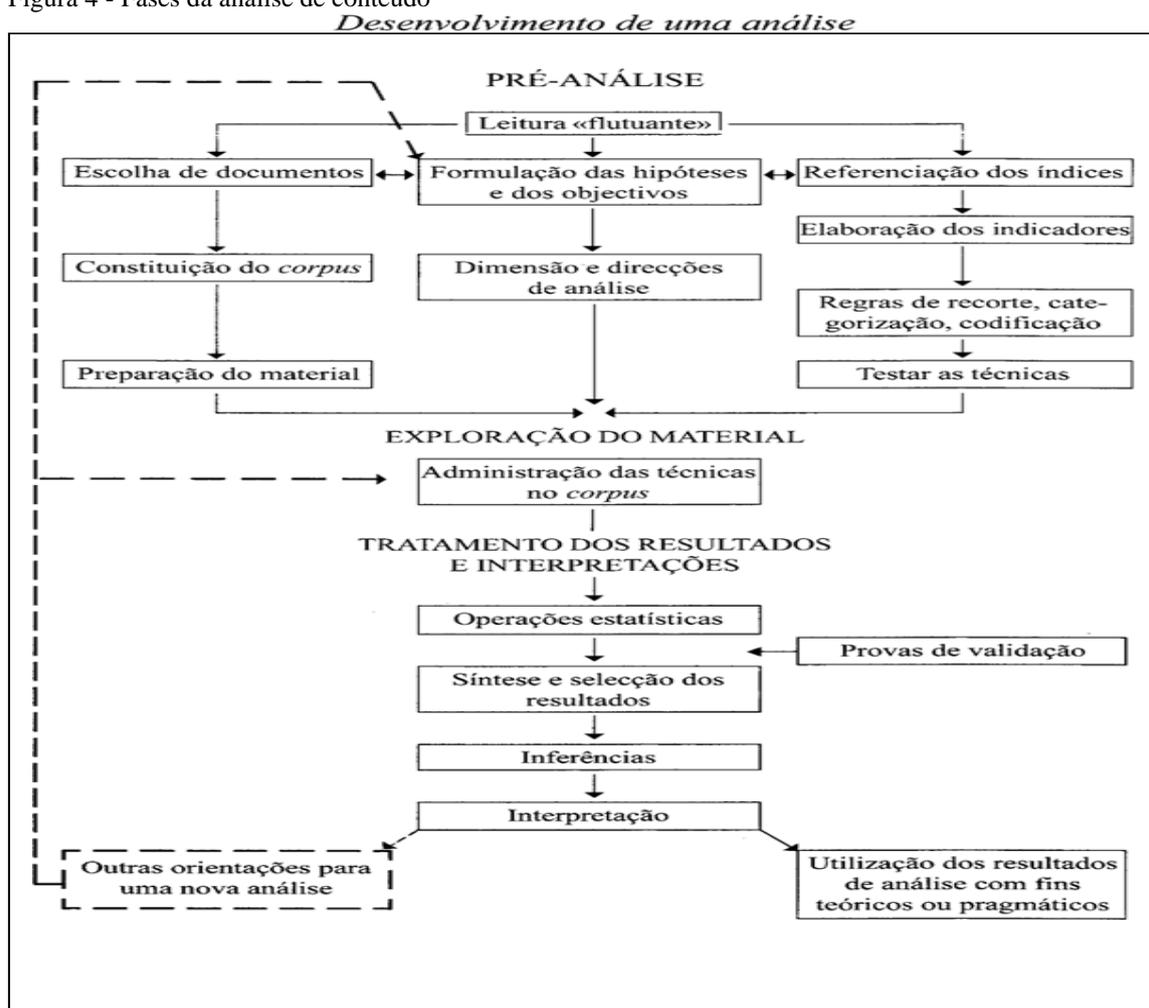
[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

⁴⁴ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Instrumento adotado pelo Ministério da Educação no processo de avaliação institucional que prevê as estratégias adotadas pelas instituições de educação superior na oferta dos cursos de graduação, pós-graduação e gestão acadêmico-administrativa.

Neste sentido a AC consiste em um arcabouço de técnicas para que as comunicações possam ser analisadas no âmbito da pesquisa qualitativa (SILVA; FOSSÁ, 2013). Este arcabouço de técnicas permite uma análise das comunicações que foram extraídas das respostas às perguntas abertas do questionário e das entrevistas, autorizando o pesquisador, após o estudo e as observações dos discursos, descrever, de forma sistemática, a conjuntura do enunciado e das mensagens e, de igual modo, as atitudes associadas, podendo inferir sobre os dados coletados (BARDIN, 2016; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Para Bardin (2016, p. 123), além de ser um procedimento sistemático, a análise de conteúdo pode ser, simultaneamente, uma análise de significados e significantes. Quem explora as mensagens deve se ater à compreensão do sentido da comunicação e ao seu significado. O método de análise de conteúdo consiste na “pré-análise, na exploração do material e no tratamento dos resultados obtidos”, como ilustrado pela Figura 4.

Figura 4 - Fases da análise de conteúdo



Fonte: BARDIN (2016, p. 132).

Segundo Minayo (2000, p. 74), a técnica de análise de conteúdo, permite verificar “o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está comunicado”. O pesquisador pode trabalhar, apenas, com uma palavra ou várias, de acordo com o objetivo do estudo. Os relatos, as narrativas, acontecimentos e outros, todos podem ser investigados utilizando-se a análise de conteúdo a partir das unidades de registros. Essas unidades, podem ser determinadas ou escolhidas. Definidas as unidades de registros, é preciso identificar as unidades de contextos, isto é, identificar o contexto da mensagem ou mensagens. Com base nas unidades de registros e unidades de contextos, outra técnica para se trabalhar a análise de conteúdo, são as categorias.

A pré-análise compreende o momento em que, por meio do referencial teórico, são estabelecidos os indicadores para interpretação dos dados obtidos por meio das respostas às questões abertas do questionário e das entrevistas. Esta fase é realizada em quatro etapas: a) leitura flutuante, quando se dá o contato com o texto obtendo as manifestações e orientações; b) a escolha dos documentos, que consiste no emprego do *corpus* do estudo e que deve respeitar as regras de representatividade, homogeneidade, exaustividade e pertinência; c) estruturação dos objetivos e pressupostos, a partir da análise dos dados constitutivos do *corpus*; d) preparação de indicadores, para verificação e interpretação dos dados obtidos (BARDIN, 2016).

A etapa posterior, equivale, à exploração do material, que “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros (palavras, tema, acontecimentos ou documentos analisados), a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 4). Isto é, a codificação (unidade de registro) é um instrumento essencial na análise de conteúdo considerado por Bardin (2016) uma parte importante no processo de transformação dos dados brutos do texto, por meio do recorte, agregação e enumeração. Este processo reorienta as expressões contidas no texto e esclarece ao investigador as características do que está sendo analisado, dentro do próprio texto.

A terceira etapa corresponde ao tratamento dos dados, com inferência e interpretações, que busca traduzir os conteúdos expressos e iminentes, contidos nos materiais analisados. É nesta etapa que o pesquisador deverá propor inferências e interpretações de acordo com os objetivos propostos e descobertas inesperadas (BARDIN, 2016, p. 132).

Neste sentido, as divisões temáticas utilizadas na investigação permitem verificar a frequência com que determinado signo linguístico (palavra) se repete nas falas (repostas) dos alunos que responderam ao questionário e das discentes negras da UEG que foram entrevistadas. A análise por categorias temáticas procura significar o que o

[...] codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa (PÊCHEUX, 1993, p. 65).

Portanto, a partir dos assuntos levantadas e discutidos, a análise do discurso, que trabalha com o conteúdo do texto, aplicada para a decodificação das mensagens, poderá revelar o que os discentes da UEG, em especial, as negras, pensam sobre a inserção no campo acadêmico e a política de cotas da UEG e como a educação superior pode influenciar em suas escolhas pessoais e profissionais e a importância de uma graduação para maior mobilidade socioprofissional.

A partir do exposto, após a aplicação do questionário e a partir da realização das entrevistas, os dados do questionário foram analisados e as entrevistas transcritas e arquivadas em documentos no formato Word. A partir da exploração do material, os dados foram organizados por temáticas a serem trabalhadas. Para as respostas às perguntas abertas do questionário, visando a assegurar o anonimato dos informantes, os nomes dos sujeitos foram substituídos pela designação de Estudantes, formando a sequência E1, E2, E3 etc. Para análise das respostas dadas nas entrevistas, optou-se pela utilização de pseudônimos inspirados nos nomes de pedras preciosas: Ametista, Diamante, Rubi, Turmalina, Jadeite, Ágata, Safira, Jaspe, Topázio, Esmeralda, Opala e Sardônica.

A posteriori, foram elaboradas categorias chamadas de unidades temáticas, observados os critérios previstos nos princípios utilizados por Bardin (2016): exclusão mútua, pertinência, objetividade/fidelidade.

A partir da análise de conteúdos propriamente dita, foram realizados o levantamento documental e de dados estatísticos, por meio dos índices obtidos nas seguintes fontes de informação: Sistema acadêmico Fênix da UEG (o Sistema Fênix), que revela o quantitativo de matrículas realizadas e ativas na instituição; sistema de bolsas institucionais, que descreve a implementação de ações internas para permanência dos

discentes em vulnerabilidade social; sistema de legislações internas, que divulga as Resoluções do Conselho Superior Universitário (CsU) e do antigo Conselho Superior Administrativo (CsA); documentos internos, como, dentre outros, PDI, PPI, Lei de Criação da UEG e normas do Núcleo de Seleção (NS) da universidade.

3.7.4 Coleta de dados por meio do Questionário

O questionário (**Apêndice A**), com trinta perguntas abertas e fechadas, foi estruturado no *Google Forms* e respondido de maneira digital, em virtude do não retorno das aulas ao sistema presencial, o que deveria ter ocorrido em janeiro de 2022, mas foi protelado para 20 de abril de 2022.

Devido às condições provocadas pela Pandemia da Sars-CoV-2, coronavírus, foi solicitado a todas e todos os coordenadores de câmpus, unidades universitárias e núcleos/polos-EaD de apoio presencial, que repassassem aos discentes o *link* do questionário, com as devidas explicações, para que se pudesse abranger o maior número possível de alunos.

Dessa forma, entendemos que a amostra da pesquisa teria maior representatividade, pois todos os discentes de diferentes áreas, cursos e unidades institucionais tiveram oportunidade de participar da pesquisa.

O questionário foi dividido em duas partes: as perguntas da primeira abordam os aspectos sociodemográficos e étnico-raciais e a segunda parte explora as questões relativas ao acesso à educação superior e aos problemas raciais.

Ao final do prazo previsto para a aplicação, obtivemos 265 questionários respondidos (1,56% do universo da pesquisa), quantidade que ficou abaixo do esperado, o que se justifica pelo fato da coleta de dados ter ocorrido, ainda no contexto da pandemia e do ensino remoto.

3.7.5 Realização das entrevistas

A entrevista consiste em um instrumento de análise, que permite ao entrevistador se colocar no lugar do outro, evitando a invenção de um objeto de pesquisa, mas construindo este objeto de forma a permitir a expressão das jovens negras da UEG, retratando seu lugar de fala no contexto acadêmico. Compreende-se por entrevista, depoimentos que revelam diretamente as percepções das entrevistadas, que direcionam

“o olhar do leitor para traços pertinentes que a percepção distraída deixa escapar” (BOURDIEU, 2012, p. 10). No caso desta investigação, as falas das entrevistadas têm a função de

[...] lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e, também, nos silêncios, nos subtendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 2012, p. 10).

Portanto, a partir das entrevistas com uma amostra de doze mulheres negras, buscamos observar seus trejeitos, suas histórias de vida, a trajetória social, acadêmica e suas posturas quanto aos discursos apresentados.

O roteiro da entrevista semiestruturada (**Apêndice B**) foi dividido em três partes.

Na primeira, tratamos dos conteúdos voltados para a realidade socioacadêmica e étnico-racial das entrevistadas, verificando-se um contexto homogêneo de desigualdade social, quanto ao processo de escolarização vivido por elas na educação básica e superior.

As questões da segunda parte foram voltadas para o contexto sociocultural das entrevistadas, possibilitando a identificação do perfil socioeconômico e seu histórico familiar com relação à escolaridade, à empregabilidade e às relações de gênero vivenciadas por elas na UEG e nas vivências do campo profissional.

As questões da terceira parte da entrevista exploraram as relações das entrevistadas com o ensino superior e suas percepções, em especial, sobre a política de cotas praticada pela UEG. Para isso, foi utilizada a técnica das narrativas pessoais das entrevistadas, para se conhecer as estratégias que utilizam para permanecer no campo acadêmico, verificando-se, também, se a formação em nível superior lhes possibilita, ou não, uma melhor colocação no mercado de trabalho ainda que em funções menos vulneráveis. Como o campo da educação superior é um espaço de lutas entre agentes para manter sua posição ou avançar para ocupar posições mais elevadas, por meio de suas histórias de vida, as entrevistadas revelam como percebem a Lei de Cotas no âmbito da UEG.

A amostra de sujeitos selecionados para as entrevistas foi formada por, apenas, 12 (doze) participantes, sendo 06 (seis) pardas e 06 (seis) pretas, do universo de discentes negras da UEG. Vale lembrar que o período de realização das entrevistas, também, coincidiu com a Pandemia da Sars-CoV-2, coronavírus, que ocasionou a suspensão das

aulas presenciais e impôs o distanciamento social como medida de proteção sanitária. Alguns colegas docentes e gestores da UEG ajudaram na indicação das discentes negras, mediante a observação de critérios pré-estabelecidos, para participar da pesquisa, realizando o convite formalmente.

Para ficar registrado para possíveis buscas *a posteriori*, todas as entrevistas foram gravadas em vídeo, mediante autorização prévia das participantes, utilizando-se o aplicativo *Google Meet*, pois foram todas realizadas no formato *online*. Posteriormente, as falas foram transcritas e organizadas por temáticas ou categorias mais amplas.

Para fazer parte da amostra que participou da entrevista, foram observados os seguintes critérios de inclusão: ser mulher; ser negra (preta ou parda); ter realizado o percurso formativo na rede pública de ensino (parcial ou integralmente); ser cotista, isto é, ter acessado o ensino superior pelo sistema de cotas universitárias, independentemente do grupo; estar com matrícula ativa na UEG, seja em cursos presenciais ou a distância.

Para as entrevistas, o TCLE foi enviado via *e-mail* e por meio dos colegas que ajudaram no processo de levantamento da amostra, para assegurar aos participantes a proteção necessária quanto aos riscos, procedimentos e dados expostos por eles, por meio da entrevista. Ainda para assegurar o anonimato, as entrevistadas tiveram seus nomes próprios substituídos por nome de pedras preciosas.

3.7.6 Levantamento estatístico

A UEG conta com um sistema informatizado de coleta e gerenciamento de dados que atende às principais demandas das áreas técnico-administrativas e acadêmicas, sobretudo, no que diz respeito à automação das informações institucionais. Do banco de dados do Sistema Acadêmico Fênix da UEG é possível extrair informações sobre quase todos os aspectos relacionados à vida acadêmica, servindo, também, como convém a uma instituição pública, como um portal da transparência.

Foi desta fonte de informações que extraímos os dados sobre as matrículas realizadas e as matrículas ativas dos discentes, do mesmo modo, os graus acadêmicos, frequentados, relatório que é gerado bianualmente, o que permite avaliar o comportamento das matrículas, os índices de evasão, a taxa de permanência e de conclusão dos cursos.

Foram tratados e analisados, apenas, os dados dos que se autodeclararam negros e brancos e as demais categorias raciais (amarelos e indígenas) não foram contempladas

pela sua pouca participação no campo acadêmico da UEG. Igualmente, não foram contabilizados na pesquisa os dados referentes aos que não se declaram quanto à raça/cor, uma vez que o interesse era o de verificar as desigualdades de gênero e raciais na UEG.

Com as opções metodológicas definidas, os instrumentos de coleta de dados elaborados e os procedimentos de investigação em mente, o trabalho de campo teve início assim que foi autorizado pelas instâncias do Conselho de Ética.

O material obtido nesta diversidade de fontes, trouxe-nos um retrato da UEG e de como lida com as questões de gênero, raça e cor, objeto desta investigação. A seguir, são apresentados dados que retratam a UEG e uma leitura possível que se pode fazer deles, em decorrência das bases teórico-conceituais que fundamentam os procedimentos adotados e as análises aqui expostas visando a atingir os objetivos desta investigação.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS E QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA/COR E CLASSE SOCIAL NA UEG

Então, eu acho que eu saio com uma desvantagem muito, muito grande em relação a isso. Já nas entrevistas de estágio, eu percebia no olhar da pessoa que eu não seria contratada por ser mulher, ainda mais preta. Por mais que eu tenha um cabelo mais liso, eu não tenha traços tão fortes assim, mas eu já reparei muito isso. Já percebi que eu vou ter que lutar muito mais que as pessoas brancas e homens brancos, principalmente. E, então, acho que eu tenho uma diferença bem grande em relação a isso.

(SAFIRA, química industrial, 2022).

A mulher negra, sempre, sempre terá que provar duas vezes mais sua capacidade, mesmo que ela tenha mais conhecimento teórico e técnico.

(OPALA, licenciada em pedagogia, 2022).

Neste capítulo, são apresentados os dados coletados depois de serem devidamente tratados e realizadas as análises e discussão dos resultados, observando-se os princípios metodológicos necessários, especialmente, os já citados e trabalhados por Bardin (2016).

Os resultados dos dados colhidos na análise documental, no questionário, nas entrevistas e no levantamento estatístico, sobretudo, os sociodemográficos são apresentados em conjunto, dada a dificuldade de apresentá-los separadamente, vez que as análises abarcam, simultaneamente, informações de diferentes fontes.

Assim, para facilitar a sistematização das informações dos dados levantados a partir da análise de conteúdos e para as discussões dos resultados, os dados foram agrupados em quatro temáticas mais amplas, mostradas no Quadro 24.

Quadro 24 - Temáticas criadas para a apresentação dos dados

Temáticas	Descrição
1	Perfil socioacadêmico e socioeconômico dos discentes da UEG
2	A UEG e as ações afirmativas: acesso, permanência e questões de gênero
3	Percepção dos discentes negros e não negros sobre a política de cotas na UEG
4	Narrativas das discentes pretas e pardas sobre a educação superior

Fonte: Temáticas/categorias criadas com base nos dados da pesquisa de campo.

O agrupamento das informações em temáticas mais amplas ou categorias serve para nortear a análise dos dados da pesquisa e qualificar os resultados apresentados na tese, tendo como finalidade verificar os fenômenos no meio social em suas múltiplas

dimensões, neste caso, tanto nas relações discentes-discentes, quanto em relação aos discentes e demais agentes do campo acadêmico, que podem sofrer variações conforme a realidade social e terão validade apenas se houver a participação direta dos sujeitos.

A partir das temáticas e/ou categorias estabelecidas é possível definir de maneira simples e sucinta as etapas da análise do conteúdo, prescrita por Bardin (2016). O tratamento dos dados ou resultados, dentro de cada temática, possibilita fazer inferências apoiadas “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 2016, p. 130).

Em uma perspectiva materialista, as categorias servem como “cenário básico que pretende refletir os aspectos gerais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 2000, p. 21). Dessa maneira, os números e os discursos, apresentados aqui, de acordo com a perspectiva e percepção dos discentes respondentes, representam, neste momento, a realidade da UEG, na sua condição de campo acadêmico que incorpora em sua estrutura a diversidade e as especificidades dos estudantes do Estado de Goiás.

Estas percepções se dão por meio da dialética entre o *habitus* e a prática, mediante a posição ocupada pelo sujeito na estrutura social e a ação proveniente desta inculcação/incorporação – experiências pessoais –, resultando em ações, a partir desta “matriz de percepções e apreciações” (NOGUEIRA, M; NOGUEIRA, C. 2009, p. 25).

4.1 Perfil socioacadêmico e socioeconômico dos discentes da UEG

Na **Temática 1**, estão reunidos os dados socioacadêmicos e econômicos dos discentes que responderam às perguntas do questionário e das entrevistadas. O Quadro 25 mostra outras informações sobre as entrevistadas. Participaram da entrevista 12 doze discentes, do sexo feminino, todas negras, cotistas, provenientes de dois câmpus, de uma unidade universitária e de quatro núcleos/polos-EaD da UEG.

Todas as discentes negras são identificadas por nomes de pedras preciosas, pois além de preservar a identidade de cada uma, esta ideia ocorreu a partir das entrevistas, em que se percebe o valor e o esforço empregado por elas para sobreviverem e se manterem em equilíbrio no campo acadêmico e superarem, por meio de uma graduação,

as desigualdades sociais, de gênero, raça/cor. Como pedras preciosas estas discentes se destacam pela superação das condições econômicas e socioacadêmicas a elas impostas pelas estruturas sociais.

Quadro 25 - Síntese com informações sobre as entrevistadas

Pseudônimos	Raça/cor	Cursos frequentados
Ágata	Parda	Bacharelado em Ciências Contábeis
Ametista	Parda	Bacharelado em Sistema de Informação
Diamante	Parda	Bacharelado em Farmácia
Esmeralda	Preta	Licenciatura em História
Jadeite	Parda	Licenciatura em Pedagogia
Jaspe	Preta	Licenciatura em Letras
Opala	Preta	Licenciatura em Pedagogia
Rubi	Parda	Licenciatura em Química
Safira	Preta	Bacharelado em Química Industrial
Sardônica	Preta	Licenciatura em Pedagogia
Topázio	Preta	Licenciatura em História
Turmalina	Parda	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.1 Percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa

Em relação ao **percurso acadêmico**, segundo os dados levantados, 87% dos estudantes que responderam ao questionário e, 92% das mulheres pretas e pardas entrevistadas são oriundas da educação pública, o que pode justificar a escolha pelo grupo cotista dos estudantes provenientes de escolas pública. Ressalta-se que, 8% das mulheres negras que frequentaram algum segmento da educação básica em escolas privadas, o fizeram por meio de bolsas sociais.

Nesse sentido, a UEG tem acolhido em sua estrutura as minorias sociorraciais, especialmente, um grupo de estudantes que, até o final do século XX, ficava à parte dos sistemas de educação, em particular, o superior público, sobretudo, pela falta de capital econômico e cultural, intrínseco aos discentes com este perfil socioacadêmico, por terem frequentado uma educação pública que os colocam em condições inferiores de concorrência em relação aos demais estudantes procedentes da rede privada (DAFLON; CARVALHAES; FERES JUNIOR, 2017).

Ao contrário do que acontece em muitas Ifes, pela sua pouca capilaridade, uma pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a *Presença desigual de alunos da escola pública nas IES públicas* indica que, em muitas destas instituições, estes índices são insignificantes e não contemplam sequer 30% do alunado das escolas públicas, principalmente, em cursos de grande prestígio social, como odontologia, em Ribeirão Preto, em que este percentual é de, apenas, 17,5%, um dado que na percepção da pesquisa, precisa ser reanalisado, para se verificar a progressão ou manutenção deste escore.

Neste sentido, estes dados apresentados pela USP corroboram a análise de Feres Junior *et al.* (2013, 2018), quando evidenciam que, entre 2002 e 2007, as estaduais foram as que mais adotaram ações afirmativas, portanto, as que mais incorporaram em suas estruturas discentes com diferentes perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, o que mostra o avanço das mulheres, especialmente, as negras no processo de escolarização, tanto na educação básica, quanto na educação superior, refletindo na diminuição do hiato gênero, conforme afirmam Beltrão e Alves (2009).

Consoante a este estudo, Vasconcelos e Silva (2005, p. 454), em uma pesquisa sobre *Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo*, apontam que os alunos das escolas públicas se deparam com um contexto injusto e perverso, quanto à competição nas grandes IES públicas, principalmente, nas Ifes, em relação aos “alunos provenientes das escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares”, pois a própria pesquisa apresentada pelos autores demonstra a necessidade de os alunos das classes menos privilegiadas, oriundos das escolas públicas, utilizarem estratégias que os insiram no contexto acadêmico, como os “cursinhos pré-vestibulares inclusivos”, realizados por professores voluntários.

Vasconcelos e Silva (2005) afirmam, igualmente, que, pelo alto índice de concorrência nas IES públicas, muitos alunos, ao finalizar o ensino médio, não se veem preparados para enfrentar o campo acadêmico, pelas altas exigências do próprio campo, em relação a um tipo de conhecimento, segundo Bourdieu (2015), “aristocrático”, que eles não possuem e não conseguiram incorporar em suas estruturas cognitivas, por meio das escolas que frequentaram, o que os leva a buscar graduações que estão de acordo com seu perfil socioeconômico e socioacadêmico.

4.1.2 Nível de escolaridade e ocupação das pessoas com as quais convivem

Mediante análise do **nível de escolaridade das pessoas com as quais convivem**, fica mais claro o motivo pelo qual os participantes da pesquisa, muitas vezes, preferem ficar à sombra do sistema de educação superior do que enfrentar um contexto marcado, de acordo com Bourdieu (2015), pela exclusão e seleção, nas próprias relações internas do campo ou optar por cursos menos prestigiados.

Das pessoas que fazem parte das suas relações primárias de socialização, 34% têm, apenas, o ensino médio; 17%, o ensino médio incompleto; 22%, o ensino fundamental completo e 27%, somente o ensino fundamental incompleto, realidade que é estendida às discentes pretas e pardas, pois, somente um dos progenitores, o da Ametista, e os irmãos das discentes Opala e Turmalina possuem nível superior completo.

Dessa forma, observa-se que o nível de instrução das pessoas com as quais convivem, especialmente, os familiares que concluíram o ensino médio (34%) é muito abaixo do esperado para determinadas ocupações no mercado de trabalho e para galgar uma profissionalização ou outras formações (BARDUCHI; PICCOLI, 2008).

Este perfil coaduna com a pesquisa de Franco e Cunha, (2017, p. 17), para o Ipea, sobre o *Perfil socioacadêmico dos graduandos das Ifes*, no qual revelam que o “histórico familiar dos alunos das Ifes, em 2015, quanto ao grau de escolaridade máximo, é de ensino médio completo”. No entanto, quanto à inserção no campo acadêmico da UEG, verifica-se, com estas variáveis – nível socioeconômico, raça/cor e gênero – que o *ethos* e *habitus* de classe está mudando, ou, pelo menos, sendo superado, quiçá reestruturado em alguns pontos, e que estes discentes estão se adaptando a um meio que os relegou e os excluiu por muito tempo, ou estão encontrando “um meio familiar mais favorável à possibilidade de escapar da eliminação” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 23).

Para Bourdieu (2015), se estes discentes, incluindo as alunas pretas e pardas, fossem se espelhar no contexto social e no percurso socioacadêmico do grupo social do qual fazem parte e com o qual mantêm suas primeiras socializações e interações, ficariam restritos, neste caso, apenas, à educação básica ou abarcariam uma profissionalização técnica, apesar, de muitos, segundo os dados das matrículas ativas, estarem utilizando-se desta estratégia, nos cursos superiores de tecnologia, como um recurso educacional, que substitui o antigo segundo grau técnico e aumenta o grau de escolarização, colocando-os em melhor posição acadêmica para concorrer a algumas vagas no mercado de trabalho.

Para Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p. 60), estes discentes, especialmente pretas e pardas, escamoteiam sua realidade a partir de um senso prático do que é possível ou não, do que é acessível ou não, “se protegendo das ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis”. Portanto, independentemente da realidade social, estão dentro do campo acadêmico da UEG e avançam nas graduações, mesmo “diante da face amedrontada da burguesia” (PEREIRA, C.; PEREIRA, A.; POCAHY, 2021, p. 1367). Esta comprovação quanto ao índice de mulheres, especialmente, negras, quebra com a *doxa* de que o campo acadêmico é restrito para homens, mesmo que em alguns cursos, conhecidos pela sua natureza masculinizada, o índice de mulheres prevaleça abaixo do esperado.

Mas, quanto a esta inserção, Bourdieu e Passeron (2018) advertem que, mesmo burlando o contexto social do qual são provenientes, estes discentes enfrentam outras consequências no campo da educação superior, seja quanto ao índice de repetência em determinadas disciplinas, seja pelas escolhas quanto aos cursos de graduação. Então, antagonicamente, segundo Valle (2019), ao persistirem para acessar a educação superior, em vez de escolherem, acabam sendo escolhidos.

Em relação às discentes negras, especialmente, as pretas, de acordo com Hooks (2019, p. 95), por serem as maiores vítimas da opressão sexista, precisam romper com “estruturas sociais e institucionais; por indivíduos que dominam, exploram ou oprimem; e pelas próprias vítimas, educadas socialmente para agir em cumplicidade com o *status quo*” vigente, que disfarça a multiplicidade de eventos que envolvem as questões de gênero, raça e classes sociais.

De qualquer maneira, poucos alcançam determinadas profissões que são de maior prestígio social. Estas dificuldades, quanto ao tipo de conhecimento “aristocrático” exigido, no campo acadêmico, são comprovadas pela pesquisa de campo e entrevistas realizadas com os discentes que ocupam o campo acadêmico da UEG, pois, ao entrarem na instituição, disseram que no percurso acadêmico tiveram muitas dificuldades, nos componentes curriculares de matemática (56%), química (14%), física (11%), inglês (10%) e português/redação (9%). Destaca-se que entre as alunas pretas e pardas, a matemática e a química, também, aparecem como sendo um problema no processo de ensino e aprendizagem no curso de graduação.

Então, nos cursos de maior prestígio social da própria UEG, como medicina, arquitetura e urbanismo, por exemplo, estes alunos que disseram apresentar dificuldades em matemática, química, física e português-redação já têm poucas chances de inserção, porque, de acordo com o *Edital de seleção de 2020/1*, o curso de medicina requer uma

prova discursiva específica de conhecimentos na área de “Biologia e Química” (UEG, 2020).

Para o curso de arquitetura e urbanismo, a prova de habilidades específicas solicita conhecimentos e “habilidades geométricas, visualização espacial, clareza de expressão, por meio do desenho, criatividade, da memória visual” (UEG, 2020, p. 21). Os dois cursos demandam conhecimentos, justamente, nas áreas em que os discentes apontaram ter maiores dificuldades. Segundo Feres Junior *et al.* (2018), além das dificuldades apresentadas pelos discentes pesquisados, a nota de corte em cursos de prestígio social é bem maior, o que aumenta a exclusão dos cotistas, nestas áreas do conhecimento.

Destarte, o baixo nível de instrução sugere a **ocupação profissional dos responsáveis** ou pessoas com as quais convivem, pois: 62% são autônomos; 23%, funcionários públicos (aqui, não foi possível obter as funções) e 15% são professores da educação básica. Como a pesquisa não destaca as funções ocupadas no serviço público, pode-se apontar que as outras duas funções com maior ocupação – autônomo e professor da educação básica – são atividades cuja remuneração fica bem aquém de outras consideradas de alto prestígio social e, portanto, em alguns casos, os rendimentos são ínfimos, como no caso de muitos autônomos.

De acordo com a Lei nº. 5.890, de 08 de junho de 1973, Artigo 4º, autônomo é o trabalhador que exerce, “habitualmente, e por conta própria, atividade profissional remunerada; [...] sem relação de emprego; serviço de caráter eventual a uma ou mais empresas ou pessoas; o que presta serviço remunerado mediante recibo, em caráter eventual, seja qual for a duração da tarefa” (BRASIL, 1973). Autônomos figuram, pois, em profissões mais vulneráveis, podendo ou não se manterem empregados e com alguma renda, por certo período.

Essas desvantagens sociais, quanto aos aspectos socioeconômicos e profissionais das pessoas responsáveis ou pessoas com as quais convivem, pesam, fortemente, sobre as escolhas profissionais das gerações futuras e, da mesma maneira, na vida cultural, uma vez que, sem capital econômico e com um *ethos* e *habitus* de classe inferiores aos da elite e da classe média alta, acabam por optar por categorias socioprofissionais mais próximas à sua realidade (BOURDIEU, 2015). Desse modo, mesmo com alto índice de inserção no campo acadêmico da UEG, não significa que estes discentes conseguirão entrar para o mercado de trabalho, especialmente, nas áreas de conhecimento escolhidas.

Para algumas alunas pretas e pardas entrevistadas esta realidade não é diferente, porque, além de escolherem uma graduação de menor prestígio social, obedecem à lógica da divisão social e sexual do trabalho, segundo a qual se inserem em cursos que as aproximam de uma “construção arbitrária do biológico, [...] que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho” (BOURDIEU, 2012, p. 33), isto é, escolhem profissões ligadas às características femininas: sensível, cuidadora, mãe, doce, dentre outras, com exceção de Ametista, Safira e Ágata, sendo que a primeira se inseriu no bacharelado em sistema de informação, a segunda em química industrial e a terceira, em ciências contábeis, três categorias socioprofissionais dominadas pelos homens.

4.1.3 Estado civil, quantidade de filhos e nível econômico

No que se refere ao **estado civil**, verifica-se que os participantes da pesquisa estão de acordo com a requisição feita pelo sistema capitalista, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006): 43% dos alunos que responderam ao questionário e 75% das discentes entrevistadas são solteiros; 42% e 25%, respectivamente, afirmam ser casados; e 15% dos que responderam ao questionário declaram morar com alguém.

A opção por permanecer solteiro, para Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 566), faz parte da sociedade atual, por “desejarem ser livres, não correr riscos, experimentar e fazer mudanças” e, no caso das mulheres, segundo Bourdieu (2012), por conseguirem se sustentar e serem menos pressionadas para se casarem. Ademais, os que se relacionam, seja por meio do casamento ou união estável, avançam no sentido de obter um diploma, para melhorar suas condições socioprofissionais e econômicas.

Quanto à **quantidade de filhos**, dos estudantes que responderam ao questionário, 8% afirmam ter três filhos; 32% declaram ter dois; 17%, apenas um; e 43%, nenhum. Nesse indicador, apenas três (25%) das alunas entrevistadas declaram ter filhos: Sardônica e Turmalina, um filho; Jadeite, dois filhos. De acordo com estudos de Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 372), outra variável importante, requerida pelo sistema capitalista, diz respeito a diminuir a quantidade de filhos, para que, primeiro, seus agentes, “estudem e se profissionalizem” e deem conta de se manterem, diminuindo os impactos socioeconômicos para a família nuclear, independentemente da sua estrutura – hétero ou homo – e aumentando, portanto, a probabilidade das gerações futuras terem acesso aos bens sociais e culturais, especialmente, os educacionais.

Para Bourdieu e Passeron (2018, p. 111), quanto menor for a taxa de fecundidade melhor serão as condições de sobrevivência e investimento nas futuras gerações:

Limitando a própria família a um número reduzido de filhos, quando não ao filho único, no qual se concentram todas as esperanças e esforços, o pequeno burguês não faz mais do que obedecer ao sistema de exigências que está implicado em sua ambição: na impossibilidade de aumentar sua renda, precisa reduzir a despesa, isto é, no número de consumidores.

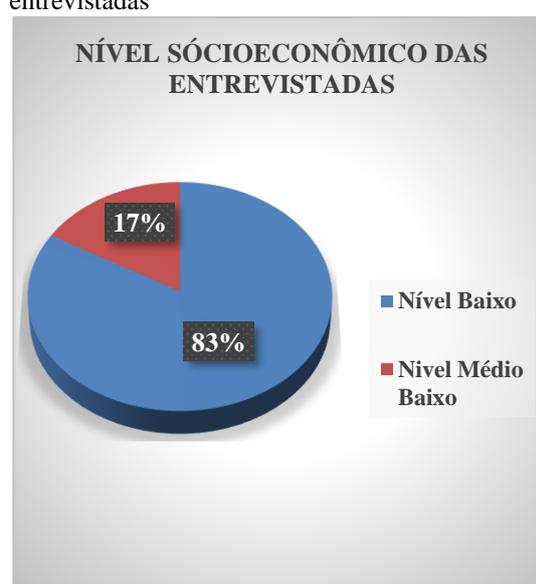
Verifica-se que as novas gerações compreendendo o senso do jogo, especialmente, no campo educacional, buscam reduzir a quantidade de filhos como estratégia biológica para assegurar a transmissão de capital. O tamanho da família associado às estratégias escolares pode melhorar o nível de escolarização e formação das futuras gerações. Nogueira, M; e Nogueira, C (2009) apontam que a estratégia de fecundidade citada por Bourdieu e Passeron (2018) determina, em grande parte, as oportunidades escolares.

Quanto ao **nível socioeconômico**, os participantes da pesquisa se encontram quase que nas mesmas condições de parte da população brasileira, tendo que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. De acordo com o estudo de Costa, Rocha e Silva (2018), *Vozes da juventude no Brasil: aspirações y privacidade*, 17 % dos jovens brasileiros lançam mão desta estratégia, inclusive, para fazer uma graduação na rede privada de ensino. Os Gráficos 8 e 9 apresentam o nível socioeconômico dos discentes que responderam ao questionário e das entrevistadas.

Gráfico 8 – Nível socioeconômico dos respondentes do questionário



Gráfico 9 - Nível socioeconômico das entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes, apenas, 3% declaram ter um nível médio alto e ninguém declara ter nível alto. Os estudos de Franco e Cunha (2017), Feres Junior *et al.* (2013) e, em destaque, o de Costa *et al.* (2021, p. 20), para o Ipea, sobre *Expansão da educação superior e progressividade do investimento público*, confirmam que este perfil socioacadêmico, nas IES públicas, vem mudando “pela combinação de políticas públicas, tais como o ProUni, o Fies, as cotas em universidades públicas e a expansão das vagas em universidades públicas (ReUni)”. Esta realidade se traduz pelo nível socioeconômico dos que participam da pesquisa, em que a maioria (44%) declara pertencer à classe média baixa; 26%, à classe média; e 27%, à classe baixa⁴⁵. Esses dados, segundo Pinheiro *et al.* (2019), contradizem alguns estudos, que afirmam que a maioria dos estudantes universitários pertence à elite ou à classe média alta. Nesta variável, das entrevistadas, 83% se declaram estar no nível baixo e 17%, no nível médio baixo e estes condicionantes acabam por agravar, ainda mais, sua situação socioeconômica.

Para a família, mesmo que os filhos trabalhem e ajudem nas despesas de casa, “a presença de um filho na universidade implica a mudança de nível de renda da família e na distribuição da renda com a atribuição de um valor monetário ao uso do serviço da educação superior” (COSTA *et al.*, 2021, p. 33), de outra maneira, as despesas aumentam no contexto familiar quando um jovem ou jovem adulto se insere no campo acadêmico. Mas isso comprova, igualmente, que, especialmente, após a implementação das ações afirmativas, a estrutura do campo acadêmico está sendo “revirada” (grifo da autora), pela diversidade quanto aos perfis dos discentes, quer pela raça/cor, gênero ou pelas condições socioeconômicas.

Desta forma, as Ifes e as IES Estaduais estão tendo que abarcar, em seu contexto acadêmico, discentes que, até pouco tempo, nem sonhavam em cursar uma graduação. Ao mesmo tempo, os dados apontam que a inclusão, também, na educação básica, está sendo maior e que mais jovens das camadas baixas estão tendo a oportunidade de frequentar o campo acadêmico, mesmo que isto signifique uma reconfiguração pessoal e uma reconversão familiar, nos aspectos socioeconômicos, o que reflete, diretamente, na condição do *status quo* do alunado, porque paralelamente às despesas pessoais e com a Universidade, os estudantes, também, precisam colaborar com a manutenção da casa,

⁴⁵ De acordo com o G1-Jornal Globo (2022), mediante consulta à Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e a dados do livro *Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil*, a classe média baixa, no Brasil, ganha entre R\$ 2.674,00 e R\$ 4.681,00 e a classe baixa, considerada pobre, ganha, em média, entre R\$ 1.113 e R\$ 1.484.

para que o nível socioeconômico se mantenha ou não fique, muito aquém, em decorrência da sua entrada no contexto acadêmico da educação superior.

Os Gráficos 10 e 11 mostram o quanto os discentes que responderam ao questionário e as entrevistadas contribuem na complementação da renda familiar.

Gráfico 10 - Complementação da renda familiar pelos alunos que responderam ao questionário

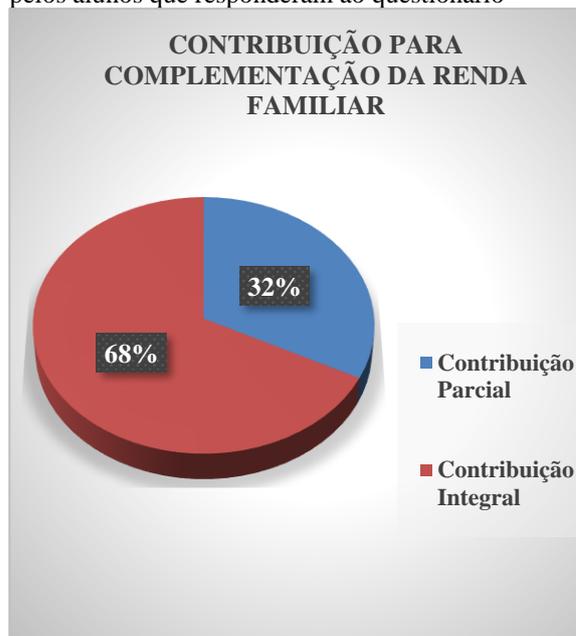
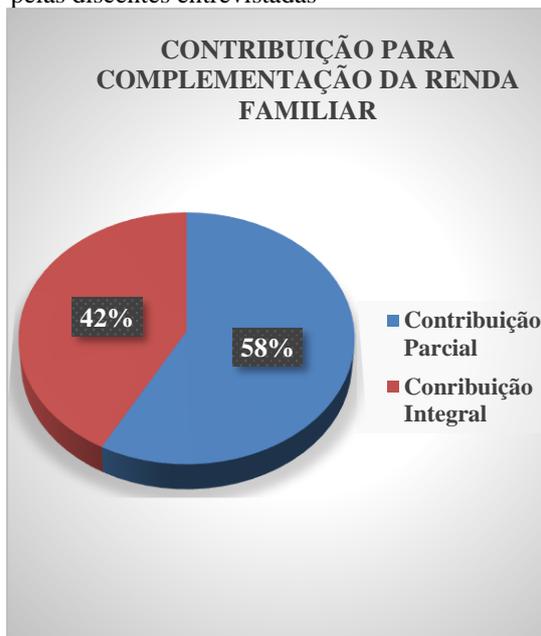


Gráfico 11 - Complementação da renda familiar pelas discentes entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta realidade está presente nas duas amostras da pesquisa: precisam conciliar estudos e profissão: 68% dos que responderam ao questionário complementam, de forma parcial a renda familiar e 32% complementam, totalmente, a renda familiar. Das discentes negras, 58% complementam a renda familiar, de forma parcial, e 42%, de forma integral. Esta variável – trabalhar/estudar – identificada na pesquisa de campo integra-se ao estudo de Silva e Rocha (2018), *Vozes da juventude no Brasil: aspirações y privacidade*, no qual apontam que, no Brasil, os jovens e os jovens adultos que estudam, precisam trabalhar.

Os sujeitos da pesquisa, por terem que complementar a renda familiar, acabam por ter reduzidas suas chances quanto ao aumento em horas de estudos, ao contrário daqueles estudantes que, segundo Bourdieu e Passeron (2018) podem estudar sem se preocupar com as despesas, independentemente, de quais forem, pois, as famílias com capital econômico elevado tendem a manter este padrão de comportamento nos jovens, aumentando, ainda mais, sua mobilidade, no campo acadêmico, inclusive, nas

participações em pesquisa, extensões e outros eventos que garantem maior capital simbólico e social. Nesta variável é importante ressaltar que muitas mulheres, por uma questão gênero, além de exercer uma ocupação profissional precisam, igualmente, agregar em suas atividades diárias as tarefas de casa, o que torna mais difícil a dedicação total aos estudos.

Dos discentes que responderam ao questionário, 74% desenvolvem algum **tipo de ocupação/atividade profissional** e 100% das alunas entrevistadas, também, o que sugere a diminuição significativa, quanto às chances de terem mais horas de estudos e de frequentarem cursos que requerem dedicação exclusiva – período integral – ou aqueles ofertados, em meio período – matutino ou vespertino – sem flexibilização dos componentes curriculares.

Nesse sentido, outra questão que deve ser discutida é que, por precisarem estudar, apenas no turno contrário ao das ocupações/atividades ou no noturno, tal fato leva muitos a serem excluídos das iniciações científicas, estratégia que, para o campo acadêmico, aumenta as chances de progressão nos estudos e nas pós-graduações *lato e stricto sensu*, além de ficarem fora dos cursos mais prestigiados, que exigem dedicação integral. Dessa forma, Bourdieu (2019, p. 98) tem razão, quando afirma que estes discentes são relegados a um tipo de ensino, em que a competência científica e social é subtraída ou sonogada, perpetuando, no campo da educação superior, um certo “nepotismo” quanto a algumas carreiras profissionais.

De outro modo, há um “apadrinhamento” (grifo da autora), por parte de alguns docentes, daqueles que dispõem de tempo para participar de projetos de pesquisa e extensão ou de outros cursos de maior prestígio social, assegurando a uma certa classe “a coesão social” e a manutenção da estrutura, por meio do “cooptação” dos melhores e mais disponíveis (BOURDIEU, 2019).

4.1.4 Quantidade de pessoas morando na mesma residência

Ao serem questionados sobre **quantas pessoas moram na mesma residência e quem são estas pessoas**, 37% dos alunos que responderam ao questionário destacam que residem com mais de quatro pessoas; 25%, com três pessoas; e os demais (38%) residem com amigos ou sozinhos. Entre as entrevistadas, 88% afirmam morar com quatro pessoas ou mais; apenas 4%, com duas pessoas; e 8%, moram sozinhas. Dos que responderam ao questionário, 73%, e das entrevistadas 100% declaram que as pessoas com quem convivem pertencem ao grupo familiar (pais, irmãos e tios).

Neste contexto, a evidência que se tem é de que o número de indivíduos residentes sob o mesmo teto é bem elevado para o nível socioeconômico apresentado – médio baixo e baixo – o que interfere, diretamente, nas condições socioeconômicas do grupo familiar. Por isso, de acordo com Costa *et al.* (2021), essa reorganização, na área econômica, exige um sacrifício bem significativo de todos e todas as pessoas e familiares com os quais estes estudantes convivem, pois, nesta reconversão, exigida pelo sistema capitalista, em que a educação superior passa a ser importante para se alcançar determinados postos de trabalho, o grupo social primário passa a ser primordial em nome de um “bem maior” que é a ampliação do nível de escolarização de alguns familiares.

Tal estratégia, conforme Bourdieu (2004, p. 60), na obra *Coisas ditas*, exigida pelas novas configurações e requisições do sistema econômico, está impulsionando as famílias – que, anteriormente, conseguiam se sobressair com pequenos comércios e artesanatos, dentre outros – a repensar as estratégias de subsistência e a utilizar a educação, em particular, a superior, por “necessidades ‘de reconversão’”, isto é, estão sendo requisitadas a saírem das condições em “que tinham o domínio completo de sua reprodução social pela transmissão direta do patrimônio” e buscarem na formação e profissionalização uma maneira de garantir um certo equilíbrio econômico geracional.

Dessa maneira, para resolver, em parte, as deficiências originadas a partir do contexto socioeconômico, acadêmico e étnico-racial, dos quais os discentes são oriundos, surgem, como ações afirmativas para atender, especialmente, à realidade das discentes pretas e pardas, diversas políticas governamentais, em âmbito federal e estadual, dentre elas, a política de cotas, para ratificar uma desigualdade histórica vivida e herdada por uma minoria sociológica que ficou apartada do sistema de ensino, especialmente, o superior.

Tais ações estipulam uma quantidade de vagas nas IES Federais e Estaduais, que supre, em parte, esta demanda social e pode ser, de certa maneira, um instrumento de reparação e justiça social para a maioria dos alunos que preenchem os requisitos como cotistas, além de beneficiar certos grupos sociais, que, até pouco tempo, não tinham acesso sequer à educação básica, como as alunas pretas e pardas, que passam a figurar em um número significativo no campo da educação superior, em âmbito nacional e no contexto acadêmico da UEG, conforme dados analisados nos próximos tópicos.

4.2 A UEG e as ações afirmativas: acesso, permanência e questões de gênero

Na **Temática 2**, é investigado o campo acadêmico da UEG e a inserção de discentes pretas e pardas no seu interior, assim como as relações de gênero estabelecidas.

Para esta análise, utilizou-se o número de matriculados, de todos os câmpus, unidades universitárias e núcleos/polos-EaD, levantamento realizado pelo Sistema Acadêmico Fênix da UEG, apresentado de dois em dois anos para se verificar o percentual de evasão, ano a ano, por gênero, raça/cor.

Este levantamento de dados estatísticos sobre a quantidade das matrículas efetivadas e ativas possibilitou avaliar as questões de acesso, permanência, as questões de gênero e quais graus acadêmicos – bacharelado, licenciatura, tecnólogos – foram acessados pelos discentes, de forma geral, e, em uma análise relacional, com as demais raças/cores, alunos/as, pretos/as e pardos/as.

Nesse sentido, neste tópico, verificaremos o campo acadêmico da UEG, que, por sua característica *multicampi*, agrega em sua estrutura diversos cursos de graduação, para examinarmos, por meio das matrículas realizadas, o índice de inserção/inclusão dos discentes e, por meio das matrículas ativas, o índice de permanência. Do mesmo modo, é investigado em quais cursos os sujeitos da pesquisa estão mais presentes.

Assim, ao analisar as matrículas realizadas⁴⁶ (entrada) e as matrículas ativas⁴⁷ (permanência), no período de 2012 a 2015, entre aqueles que se autodeclararam negros ou brancos, depara-se com o cenário mostrado no Quadro 26, já com a política estadual de cotas implementada.

4.2.1 Matrículas realizadas e matrículas ativas: 2012 a 2015

Quadro 26 - Índice de matrículas realizadas e ativas da UEG, por gênero, raça/cor

Gênero, raça/cor	Matrículas realizadas 2012-2013		Matrículas ativas 2012-2013		Matrículas realizadas 2014-2015		Matrículas ativas 2014-2015	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Feminino	24.792	62,7	23.092	63,0	23.897	63,4	21.903	64,0
Branca	2.219	9,0	2.062	9,0	2.192	9,2	1.993	9,1
Parda	1.283	5,2	1.191	5,1	2.061	8,6	1.870	8,5
Preta	2.817	11,4	2.652	11,5	2.727	11,4	2.552	11,6
Masculino	14.751	37,3	13.515	37,0	13.782	36,6	12.343	36,0
Branca	1.136	8,0	1.028	8,0	1.341	10,0	1.175	9,5
Parda	957	6,5	886	6,5	1.249	9,1	1.099	9,0
Preta	1.911	13,0	1.756	13,0	1.814	13,2	1.650	13,4
Total de matrículas	39.543		36.607		37.679		34.246	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

⁴⁶ As matrículas realizadas são números brutos referentes à matrícula inicial, quando o discente, ao ser selecionado no vestibular, realiza a matrícula.

⁴⁷ As matrículas ativas são aquelas realizadas pelos discentes ao serem selecionados, permanecendo na instituição/curso escolhido, indicando, portanto, sua permanência no campo acadêmico da UEG.

O que se verifica a partir do Quadro 26, é que, em relação às mulheres, a diferença entre matrículas realizadas de um ano, para o outro, 2012-2013, foi de 1.700, significando que, ao final de 2013, o índice de evasão feminina foi de 7,3%. Em relação aos homens, a diferença entre matrículas realizadas de um ano para o outro foi de 1.236, significando que, ao final de 2013, o índice de evasão masculina foi de 9,1%. Observa-se que a evasão feminina foi menor que a masculina, variando muito pouco, entre gêneros. Porém, 257 alunas pretas e pardas (1,1%) abandonaram o curso neste período.

Entre 2014 e 2015, estes índices, entre as mulheres, cresceram, mantendo o nível de evasão em 9,1%. Quanto aos homens, o índice de evasão foi maior do que nos anos anteriores, o equivalente a 11,6%. No entanto, as discentes negras, mantiveram, uma variação pequena quanto ao índice evasão. Assim, entre 2012 e 2015, o índice de evasão das alunas negras foi de, 2,8% enquanto brancas, 1,6%.

Neste sentido, mesmo que a evasão, de 2012 a 2015, tenha alcançado índices diferentes entre as estudantes negras e brancas, pretas e pardas continuaram avançando com relação à quantidade de matrículas e à permanência no campo acadêmico (SILVA, 2020). Segundo dados do Ipea (2015), sobre os estudos do *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, em âmbito nacional, as mulheres negras, em 2015, já preenchiam 15,0% das vagas na educação superior. No campo acadêmico da UEG, pretas e pardas passam de 16,6%, ao final de 2013, para 20,1%, ao final de 2015.

Nesta perspectiva, em seus 22 anos de existência – completados ao final desta pesquisa – e após 17 anos de implementação da Lei de Cotas Estadual – também, contabilizados ao final da pesquisa de campo, em 2021 – e considerando o índice de negros (60,2%), em 2015, no Estado de Goiás, muito mais pardos (52,4%) do que pretos (5,8%), de acordo com o Instituto Mauro Borges, pode-se afirmar que a UEG continua a servir como um instrumento de mobilidade social para os estudantes remanescentes, oriundos das classes menos favorecidas, especialmente, aqueles marginalizados socialmente, que continuam buscando, no campo acadêmico, a instrumentalização necessária para melhorar suas condições sociais e financeiras. Destaca-se que a entrada, especialmente, das alunas negras (pretas e pardas), foi relevante, mas é preocupante o índice de evasão que, ainda, incide sobre elas.

Esta mobilidade vai desde a ampliação do tempo de estudos – ascendente –, que permite chegar aos níveis mais elevados de estudos, até a educação superior e pós-graduações, para objetivarem, por meio dos diplomas, uma profissão melhor remunerada

do que aquelas de seus antepassados ou progenitores e a permanência no campo da educação superior, pois, no processo histórico racista e sexista, foram deixadas à parte de quase todos os segmentos educacionais, mesmo que esta diplomação não signifique a inserção no mundo do trabalho, pela massificação do ensino superior (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. 2009).

Constata-se que o índice de permanência das discentes, nestes quatro anos, foi significativo e confirma os estudos de Beltrão e Alves (2009), quando apontam que, mediante a entrada progressiva na educação superior, as mulheres começam a superar, a partir de 1970, o fenômeno hiato de gênero, revertendo a desigualdade histórica pela qual passaram quanto ao processo de escolarização, consolidando uma nova realidade entre gêneros (homem e mulher) e intragênero (mulher/mulher, homem/homem), inclusive, na UEG, com índice maior entre as mulheres pretas e pardas em relação às brancas.

Mesmo não sendo uma realidade de todas as mulheres negras, pois entre 2012 e 2015, o índice de evasão entre as alunas pretas e pardas foi de 2,8%, a reversão do hiato gênero na educação superior (uma graduação) representa – para as minorias raciais, com um duplo marcador biológico (negra e mulher) – uma conquista importante, uma vez que, segundo estudos do Ipea, em 2015, enquanto a taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior era de 28,1%, entre as mulheres negras, esta taxa era de, apenas 15,0%. (IPEA, 2015).

Desta maneira, verifica-se que, por meio das ações afirmativas, o índice de acesso à educação superior tem aumentado relativamente bem, inclusive, interferindo diretamente nas relações sociais e sexuais do trabalho, ao transportar a mulher do âmbito privado para o público. Para Feres Junior *et al.* (2018), a política de cotas, neste contexto, aponta sua função inclusiva.

Esta realidade se comprova entre os anos de 2016 e 2019, quando se confirma que, na UEG, as mulheres vão dominando o campo acadêmico da IES, especialmente, as negras, que passam a figurar em maior número na instituição.

4.2.2 Matrículas realizadas e ativas: 2016 a 2019

Esta progressiva mudança pode ser conferida no Quadro 27 e fica visível, pelo menos, na UEG, que as mulheres negras continuam a avançar quanto ao acesso e permanência na educação superior.

Quadro 27 - Índice de matrículas realizadas e ativas da UEG, por gênero raça/cor

Gênero, raça/cor	Matrículas realizadas 2016-2017		Matrículas ativas 2016-2017		Matrículas realizadas 2018-2109		Matrículas ativas 2018-2109	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Feminino	25.836	63,2	22.783	64,0	31.389	63,0	27.113	64,0
Branca	4.441	17,2	3.737	16,4	7.394	23,5	6.286	23,2
Parda	6.379	24,7	5.452	24,0	11.818	37,6	10.193	37,6
Preta	3.511	13,8	3.106	14,0	4.698	15,0	4.091	15,1
Masculino	15.022	36,8	12.827	36,0	18.492	37,0	15.320	36,0
Branca	2.851	19,0	2.359	18,4	4.749	26,0	3.890	25,4
Parda	3.512	23,4	2.892	22,5	6.412	34,7	5.257	34,3
Preta	2.261	15,1	1.940	15,1	3.146	17,0	2.670	17,4
Total de matrículas	40.858		35.610		49.881		42.433	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

Assim, ao analisar o número de matrículas ativas, verifica-se que de 2016-2017 para 2018-2019, as discentes negras – pardas (37,6) e pretas (15,1%) – sobressaem bem mais que nos anos anteriores, mesmo que, no Estado de Goiás, o percentual de pretos e pretas seja bem ínfimo em relação aos pardos, conforme já mencionado. As pretas que constavam, até 2015, em maior número dentro do campo acadêmico da UEG passam a diminuir sua representatividade, neste campo.

Ao contrário, as pardas que iniciaram seu percurso acadêmico, timidamente, começam a sobressair, superando as pretas em 22,5%. Este índice afeta o equilíbrio intrarracial de gênero, pois, mesmo que para os indicadores nacionais, pretas e pardas estejam na mesma categoria de “negras”, as pretas estão sub-representadas, no campo acadêmico da UEG.

As estudantes brancas, embora dupliquem sua participação em relação a 2014-2015, também, avançam quanto a esta ocupação, mas em menor número em relação às alunas negras (23,2%). Do mesmo modo, os alunos, negros e brancos, continuam avançando quanto às matrículas, mais em menor proporção em relação às discentes: os brancos, em 25,4%, e os negros (pretos e pardos), em 51,7%.

Verifica-se que, mesmo que as estudantes pretas por também serem minoria no estado de Goiás, quanto ao índice populacional, comecem a ficar sub-representadas no campo acadêmico da UEG, o índice de negras (52,7%) continua maior, em 2019, em relação aos homens da mesma raça/cor e em relação aos brancos, que somados – homens e mulheres – não passam de 48,6% e, em relação às discentes brancas, as negras alcançam duas vezes o número de permanência. Afere-se que, mesmo com a redução da

participação de pretas, as mulheres negras, como categoria, obtêm uma representatividade significativa na graduação da instituição.

No entanto, essa baixa nas matrículas ativas das pretas merece uma atenção maior da UEG e um estudo mais aprofundado a *posteriori*, sobre as desigualdades de gênero intrarracial. Destaca-se, também, que os alunos negros, mesmo atingindo um percentual importante em 2019, permanecem em menor número na educação superior da UEG. Outro aspecto importante e que, também, merece uma análise acurada, é o fato de os discentes pretos, assim como as discentes pretas, continuarem sub-representados, na instituição.

Um fenômeno, que, também, merece destaque e uma análise mais atenta em outra pesquisa, é que, intrarracialmente, os discentes pardos (mulheres e homens) não mantêm a paridade de gênero em relação aos discentes pretos (homens e mulheres). Neste sentido, analisando os índices de pretos e pretas no campo acadêmico da UEG, deixa-se um questionamento: seria esta não inserção motivada pelos cursos ofertados pelas IES públicas ou pela necessidade primária de trabalhar em prejuízo de uma formação? Silva (2020) destaca que em relação aos discentes pretos, esta variável, quanto à inserção, está presente em âmbito nacional, pois, mesmo tendo acesso às mesmas ações afirmativas, estes discentes, continuam em desvantagens com relação aos demais agentes do campo acadêmico.

Esta realidade da inclusão das minorias raciais na educação superior nos apresenta questões importantes para futuras discussões: será que os negros – pretos e pardos – especialmente, as mulheres, estão aprendendo a jogar o jogo que o campo da educação superior exige? Quais estratégias estão sendo utilizadas por esta população para permanecerem no campo acadêmico, ainda que por meio da Lei de Cotas? A partir dessas indagações podemos inferir que, mesmo em cursos considerados de menor prestígio social, no campo acadêmico da UEG, está sendo conquistada pelas minorias raciais, principalmente, por pretas e pardas.

Uma das possíveis repostas seria que essa escolha por cursos de baixo prestígio é um dos indícios de que esses estudantes têm um senso do jogo, segundo Bourdieu (2015) e elaboram estratégias que consideram pertinentes na disputa por uma vaga no ensino superior, evitando a concorrência acirrada por cursos, como medicina, direito e engenharia(s), dentre outros, que, segundo Feres Junior *et al.* (2018) possuem uma nota de corte mais elevada, e o bônus, muitas vezes, ofertado nas IES Estaduais, não atinge estes cursos, o que torna a entrada de um cotista nestas áreas do conhecimento muito mais difícil, além das áreas do conhecimento masculinizadas, o que prejudica o acesso das mulheres, em especial, das negras.

Essa estratégia decorre de um senso da desigualdade retratada em dado momento histórico por Bourdieu (2015, p. 45), ao afirmar que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar em uma universidade do que um filho de assalariado”, seja pelo *habitus* e *ethos* de classe, seja pelos poucos capitais acumulados, essenciais, na hora do jogo e na disputa por uma vaga, mesmo em cursos de baixo prestígio.

Outra questão que merece destaque é que essa entrada em grande número das pardas e dos pardos evidencia o que Quijano (2005) retrata em seus estudos sobre as concepções do eurocentrismo – percepção racista – que produz nas relações sociais um padrão de branqueamento que, sutilmente, aproxima as mulheres e os homens pardos das características relacionadas às mulheres e aos homens brancos.

Sem desconsiderar os aspectos da miscigenação no Brasil e na região Centro-Oeste, que eleva o número de pardos em relação aos pretos, esta concorrência entre gêneros e intragênero se torna mais acirrada, entre 2018 e 2019, que foi a época em que a UEG passou a ofertar cursos de graduação em outras áreas do conhecimento, como: direito, medicina e psicologia, levando as minorias sociorraciais a escolherem outras áreas de formação, inclusive, os cursos técnicos superiores de tecnologia, com duração de dois anos.

4.2.3 Matrículas realizadas e ativas: 2020 a 2021

Podemos observar que o Quadro 28 apresenta índices importantes nos anos de 2020 e 2021, quanto à inserção das mulheres, pois passam a figurar com 67,5% das vagas, enquanto os homens ficam com 32,8%.

Quadro 28 - Índice de matrículas realizadas e ativas da UEG, por gênero, raça/cor

PERÍODO 2020-2021					
Matrículas realizadas: 2020-2021			Matrículas ativas: 2020-2021		
Gênero, Raça/cor	Qtde	%	Gênero, Raça/cor	Qtde	%
Feminino	17.306	66,0	Feminino	15.674	67,0
Branca	4.478	25,9	Branca	4.076	26,0
Parda	7.055	40,8	Parda	6.375	40,7
Preta	2.535	14,6	Preta	2.266	14,4
Masculino	9.013	34,0	Masculino	7.663	33,0
Branca	2.501	27,7	Branca	2.119	27,7
Parda	3.378	37,4	Parda	2.848	37,2
Preta	1.609	17,8	Preta	1.359	17,7
Total de matrículas		26.319	Total de matrículas		23.337

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

Tais índices são acompanhados pelos destacados, em âmbito federal, em que as mulheres ascendem em maior número no campo da educação superior, embora continuem em graduações nas quais a divisão social e sexual do trabalho é latente. Deste modo, a primeira síntese que se faz, ao se verificar as matrículas realizadas e as ativas, nos dados apresentados nos quadros anteriores, especialmente, no último, é que no campo acadêmico da UEG, as discentes, negras e brancas, são maioria, chegando a 67,0% das matrículas ativas, entre 2020 e 2021, mesmo tendo sido dois anos atípicos, em que a Pandemia da Sars-CoV-2, coronavírus, parou o mundo e o Brasil e as atividades acadêmicas migraram do presencial para o ensino remoto.

Este alto índice de alunas inseridas no campo acadêmico da UE demonstra que as mulheres estão rompendo com a estrutura estruturante na educação superior, em que a maioria das cadeiras acadêmicas, até a metade/final do século XX, eram ocupadas, predominantemente, por homens. Estes dados, em âmbito micro (UEG), são confirmados em âmbito macro (Brasil) pelos dados do *Censo da Educação Superior 2019*, quando ressaltam que, no campo da educação superior, as mulheres atingem 57,2%, proporcionalmente ao contingente populacional do país (IBGE, 2020).

Simultaneamente, podemos destacar que, com relação ao índice de matrículas e permanência, há uma quebra do fenômeno do hiato gênero na educação superior e da lógica hegemônica do branqueamento, predominante, até a década de 1990 (BENTO, 1992). Nota-se que, mesmo estando na categoria “negros”, as mulheres pardas (40,7%) passam a se destacar em relação às pretas (14,4%), conforme já discutido, nesta investigação, por se aproximarem dos traços associados aos brancos, considerados pela teoria eurocêntrica – racista – como aceitáveis, para pertencer ou se inserir em determinados grupos sociais, destinados aos brancos, embora a população parda ser predominante no Estado de Goiás, conforme afirma o Instituto Mauro Borges. Os homens pardos (37,2%) seguem a mesma lógica das mulheres pardas, ampliando sua participação no campo acadêmico da UEG em relação aos pretos (17,7%).

No entanto, esta quebra no ciclo de exclusão de mulheres desde a educação básica, sem a qual é impossível alcançar os níveis superiores desejados – graduação e pós-graduação – descreve um novo momento, histórico e notável, para as mulheres, em especial as negras, que, segundo os dados apresentados nos quadros anteriores, saltam de 20,1%, ao final de 2015, para 55,1%, ao final de 2021. Mesmo com estes índices, que envolvem muito mais a participação das mulheres pardas, destaca-se, novamente, que,

para as pretas, segundo Borges (2009) e Carneiro (2011), as condições sociais e acadêmicas sempre foram mais difíceis de serem superadas.

Desta maneira, mesmo com expectativas e horizontes diferentes, as mulheres pretas e pardas começam a se estabelecer no campo acadêmico, apesar de não se saber, ainda, quais estratégias utilizaram para entrar e prosseguir com os estudos, mas fato é que, intragênero, considerando raça/cor – brancas e negras – as negras são maioria, em 2021, na UEG, mesmo que as pretas continuem com menores índices, variável que merece ser explorada em outra pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que essa apropriação do contexto acadêmico da UEG pelas discentes negras pode estar relacionado com os cursos ofertados, em sua maior parte, de licenciatura, portanto, como afirma Bourdieu (2015), cursos que se aproximam das condições sociais destas mulheres e que têm uma nota de corte menor e uma concorrência própria aos cursos de baixo prestígio social, possibilitando uma entrada maior das minorias sociorraciais, como afirmam Feres Junior *et al.* (2018).

Nesse sentido, as mulheres, de maneira geral, e, nomeadamente, as minorias raciais, ao ocupar o acadêmico, passam a se apropriar de um contexto que, historicamente, é responsável, “pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes” (BOURDIEU, 2012, p. 6).

Essa busca pela educação superior por parte das mulheres, especialmente, negras, vai quebrando a *doxa* e “a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social que se vê investida da objetividade do senso comum”, quanto à posição da mulher na sociedade patriarcal (BOURDIEU, 2012, p. 45). E avança, no sentido de destituir, minimamente, as relações de poder e dominação incorporadas ao longo das gerações e inculcada pelas instâncias sociais – família, escola e religião – como sendo legítimas e naturais, apenas, aos homens, especialmente, o direito à educação, em particular, a superior.

Dessa forma, não sendo “invariável e eterna”, a violência simbólica imposta às mulheres vai se dissipando e colocando em xeque a sociedade contemporânea, na qual trabalham e se sustentam, na maioria das vezes, sem depender do pátrio poder do pai ou do marido e podem gerar ou não filhos, sem se contrapor aos ideais sociais do mito do eterno feminino, ainda presente na sociedade (BOURDIEU, 2012).

Destarte, vale lembrar, como um dos objetivos do milênio, que a superação das desigualdades de gênero, especialmente, na educação, vem oportunizando às mulheres, mas, em menor proporção, às negras, uma maior mobilidade social, mesmo que, ainda,

em funções tipicamente femininas. Segundo Feres Junior *et. al.* (2018), esta inserção, que se expandiu de maneira expressiva no campo acadêmico em relação à participação da mulher dentro da UEG, em especial, das negras, pode estar relacionada às ações institucionais – sistema de bolsas – desenvolvidas pela instituição como ações complementares à política de cotas.

4.2.4 As bolsas institucionais como política de assistência estudantil na UEG

Associadas a esta ocupação no campo acadêmico estão as políticas de ações afirmativas, a Lei Estadual de Cotas e as políticas internas de assistência estudantil, que amparam o direito à educação, à inclusão e à permanência, especialmente, de mulheres pretas e pardas. Por isso, um índice de permanência razoável pode estar associado à oferta de bolsas em diversas modalidades, implementadas, desde 2013, por meio da bolsa monitoria, são garantidas, anualmente, até os dias atuais, fazendo com que, cada vez mais, os discentes, particularmente, as minorias sociorraciais, acessem a educação superior no Estado de Goiás.

Estas vantagens encontradas pelos discentes fazem parte do “apoio socioeconômico e oportunidade de permanecerem na Universidade Estadual de Goiás, sendo regulamentadas pelo Plano de Assistência Estudantil (PAE)”, descritos no PDI (UEG, 2010a, p. 94) mas que, ainda não está estruturado e regulamentado, na instituição. Assim, a UEG acompanha as tendências de outras IES que identificaram a necessidade de implementação de ações internas para permanência dos jovens cotistas (FERES JUNIOR *et al.*, 2018).

As bolsas oferecidas, se classificam, na atualidade, em: Bolsa Desenvolvidor I, II e III. A de nível I são destinadas à atuação de discentes em atividades regulares de graduação de caráter técnico-acadêmico. As de níveis II e III contemplam discentes da Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, incentivando a atuação desses discentes em atividades de caráter técnico-acadêmico (UEG, 2021b).

As bolsas de ações extensionistas são destinadas aos discentes que participam de ações de extensão universitárias destinadas a ampliar a interação com a sociedade. Do mesmo modo, as de Iniciação Científica e Tecnológica proporcionam aos discentes a participação em atividades de pesquisas e tecnológicas, possibilitando a qualificação profissional dos discentes e a sua inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu*. (UEG, 2021b).

Em relação às bolsas de Monitorias, Permanência e Pró-licenciatura, a primeira tem caráter acadêmico e visa a ajudar os discentes nas dificuldades encontradas nas disciplinas curriculares; a segunda funciona como incentivo para permanência dos alunos no campo acadêmico da UEG; e a terceira tem a finalidade de promover a relação teoria e prática nas disciplinas de estágios supervisionados obrigatórios (UEG, 2021b).

A bolsa *stricto sensu*, destinada a alunos da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, tem como objetivo manter os discentes, em vulnerabilidade econômica, o maior tempo possível disponível para as atividades de pesquisa. A bolsa de Mobilidade Nacional foi implementada para auxiliar os discentes em algumas despesas quando estão em intercâmbio em outras IES, dentro ou fora do País. A bolsa Conectividade foi implementada na Pandemia do SarsCov-2 – Covid – para auxiliar os discentes menos favorecidos a terem acesso à internet.

Para figurar no sistema de bolsas da UEG, os estudantes, homens e mulheres, precisam confirmar a continuidade dos estudos e o grau de vulnerabilidade social, mediante apresentação de documentos, dentre eles; os que comprovem renda total familiar e despesas, como aluguel, água, luz, dentre outros. Nesse sentido e conforme planejado, a UEG tem cumprido com sua política social de inclusão, mesmo que limitada em seu orçamento e a cursos de menor prestígio social.

Esta política institucional de bolsas é confirmada pelos 265 discentes que responderam ao questionário da pesquisa: 18,7% afirmam receber este tipo de incentivo, enquanto 83,3%, das alunas negras, disseram não ter acesso a este benefício. Acrescenta-se, aqui, que, de acordo com as entrevistadas, apenas, duas recebem bolsa institucional. Pelo número de discentes atendidos pela UEG, verifica-se que esta política precisa avançar um pouco mais, até porque, conforme já analisado, os discentes da UEG são em grande parte oriundos das camadas mais vulneráveis, economicamente e academicamente.

Bourdieu e Passeron (2018, p. 129) ressalta que os estudantes que “obtem recursos por meio de bolsas” são aqueles inseridos em cursos de menor prestígio social e precisam dos recursos para continuarem estudando. Para Freitas *et al.* (2020, p. 7), se as políticas internas nas IES públicas não estivessem sendo introduzidas, os jovens das camadas mais baixas não conseguiriam se manter no campo da educação superior. No entanto, “até hoje, nas universidades públicas brasileiras, as principais medidas de apoio a estudantes se dão na forma de auxílio-moradia, auxílio-alimentação, bolsa alimentação e bolsa permanência”.

Quanto às modalidades de bolsa, a que se destaca, na UEG, segundo os que responderam ao questionário, é a bolsa permanência (8,5%), exatamente, a que tem por

objetivo subsidiar a permanência do acadêmico no curso, seguida pelas bolsas de monitoria (5,7%) e de conectividade (4,5%), esta última, implementada, em meio à pandemia, para os discentes com maior vulnerabilidade social, em relação a equipamentos, como celular, computador e acesso à internet. Das discentes pretas e pardas, Opala recebe bolsa de iniciação científica e Topázio recebe bolsa extensão.

Neste sentido, a segunda síntese que se faz é que, mesmo com as políticas de cotas e as ações internas, que viabilizam a entrada e permanência no campo acadêmico da UEG, é preciso um pouco de precaução ao comemorar estes dados, porque, muitas vezes, estes números são acompanhados pela “universalização” do diploma, o que não significa que os sujeitos diplomados continuem acessando as formações necessárias para se manter em uma determinada função, o que exige mais capital econômico, principalmente, com relação às mulheres pretas e pardas, que, segundo Lima, Rios e França (2013), Ribeiro (2019) e Biroli (2017), figuram, ainda, em atividades vulneráveis e instáveis quanto à empregabilidade.

Portanto, a diplomação em massa não significa, necessariamente, uma posição de destaque no sistema econômico, pois o que vale nessas transações, além da força de trabalho, é o “capital escolar como capital cultural incorporado” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015, p. 150). E onde se vê “igualdade de oportunidade, meritocracia e justiça social”, pode estar ocorrendo “a reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009, p. 13).

Dessa forma, a partir uma concepção totalizante da educação, podemos inferir que, de maneira contínua, a educação mantém “a dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais” (CURY, 2000, p. 70), além de estruturar as bases econômicas com uma mão de obra mais barata e sem muitas chances de sobreposição, quanto às demais categorias. Esta realidade fica evidenciada na análise das matrículas ativas e dos graus acadêmicos, apontando, de certa maneira, as desigualdades quanto as oportunidades em cursos em que a empregabilidade resulta em uma melhor posição no mercado de trabalho e em melhores salários.

4.2.5 Matrículas ativas por grau acadêmico: 2012-2021

a) As licenciaturas em destaque no campo acadêmico da UEG

De acordo com o Quadro 29, podemos constatar em qual grau acadêmico incide o maior número de matrículas.

Quadro 29 - Matrículas nos cursos de licenciaturas, da UEG, 2012 a 2021

MATRÍCULAS ATIVAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UEG, 2012-2021										
Gênero - raça-cor	2012-2013		2014-2105		2016-2017		2018-2019		2020-2021	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Feminino	14.918	71,2	13.335	72,0	13.791	71,9	16.344	72,8	9.859	76,0
Parda	747	5,0	1.132	8,5	3.352	24,3	6.285	38,4	4.049	41,1
Preta	1.619	11	1.458	11,0	1.802	13,0	2.413	15,0	1.356	14,0
Branca	1.412	9,5	1.106	8,3	2.020	15,1	3.460	21,1	2.388	24,2
Masculino	6.040	28,8	5.185	28,0	5.401	28,1	6.120	27,2	3.053	24,0
Parda	297	5	418	8,1	1.249	23,1	2.156	35,2	1.096	36,0
Preta	723	12	635	12,2	750	14,0	1.008	16,5%	512	17,0
Branca	516	8,5	458	8,8	872	16,1	1.434	23,4	794	26,0
Total de matrículas	20.958		18.520		19.192		22.464		12.912	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

De acordo com os dados analisados, de 2012 a 2021, as licenciaturas são o grau acadêmico com maior quantidade de matrículas ativas, abarcando um elevado número de discentes, negros e não negros. Tal crescimento pode ser verificado de maneira ascendente, nos índices apresentados e analisados. Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura eram a identidade inicial da UEG e, mesmo abarcando novas áreas do conhecimento, este grau acadêmico, continua sendo o que mais recebe matrículas.

Estes índices observados nas licenciaturas, além de crescentes e elevados, em relação ao número de matrículas, variam bem pouco ano a ano, permanecendo com uma média, entre 2012 a 2021, de 72,8% de alunas e 27,2% de alunos. Em destaque, pode-se verificar que as negras vão ocupando cada vez mais as cadeiras nas licenciaturas, passando de 16%, ao final de 2013, para 55,1%, ao final de 2021. No mesmo sentido, mas em menor percentual, as brancas (24,2%), também, assumem, de forma ascendente, um índice maior, ao final de 2021, neste grau acadêmico.

No entanto, os discentes, brancos, pretos e pardos ocupam 27,1% das vagas nestes cursos, seguindo um percurso contrário ao das alunas. Mas, um dado relevante é que os estudantes negros, pardos (36%) e pretos (17%), assumem, em 2021, um escore significativo, nestes cursos. Portanto, seguindo a mesma lógica das mulheres negras, os homens da mesma raça e cor utilizam este tipo de graduação para ocupar, em maior número, as licenciaturas.

Esses índices de permanência permitem inferir que as mulheres, especialmente, as pretas e pardas, estão buscando mais formação por meio da educação superior e tentando superar anos de desigualdades sociais e sexuais, estruturadas no interior de algumas categorias profissionais, mesmo em cursos de menor prestígio social, como a

docência na educação básica, que, ainda, direciona para uma carreira tipicamente feminina (GUEDES, 2008).

Reitera-se que a natureza dos cursos da UEG, desde sua fundação, é a oferta de licenciatura, e que, talvez, esta graduação não atraia os discentes homens, especialmente, os brancos, uma vez que, pela feminização do magistério, esta ocupação profissional seja mais voltada para as mulheres, de acordo com a estrutura sexual do trabalho. Este processo de feminilização nas licenciaturas, para Guedes (2008, p. 123), se deu, a partir de 1970 com a entrada maciça das mulheres no magistério (escolas normais), se expandindo para a educação superior, quando, por aproximação, procuravam ocupar as “graduações nas áreas de ciências humanas e letras”, o que perdura até os dias atuais, de acordo com dados do INEP (2019), segundo os quais as mulheres ocupam 72,2% das matrículas nas licenciaturas, enquanto os homens, apenas 27,8%.

Mesmo que o fenômeno da ocupação acadêmica, pelas discentes na UEG, negras e não negras, mantenha-se ligado às licenciaturas, estes dados são significativos e nos apresentam uma nova realidade, especialmente, quanto ao contexto das ações afirmativas, porque as estudantes pretas e pardas, a partir de 2016, passam a figurar, com indicadores importantes, entre os alunos da Universidade, neste grau acadêmico. Portanto, infere-se que a partir destas graduações, podem melhorar suas condições sociais, de acordo com Malpighi *et al.* (2022, p. 330), cujos estudos apontam que pretos e pardos de “2004 e 2016, passam a destacar-se no mercado de trabalho em atividades de maior reconhecimento social e exigência de escolaridade em relação a períodos anteriores”, resultado desta entrada no campo acadêmico.

Este contexto de inserção nas licenciaturas se confirma pelos que responderam ao questionário, em que 82,1% deles estão inseridos neste grau acadêmico, o que é ratificado, quanto à área científica dos cursos que frequentam, pois 57,8% estão em cursos de Ciências Humanas. Da mesma maneira, confirma-se, também, que, 67,0% das discentes pretas e pardas entrevistadas ocupam vagas nas licenciaturas. Este tipo de divisão social e sexual do trabalho na educação, para Carvalho e Rabay (2013), naturaliza as funções tipicamente femininas.

De acordo com os estudos da *V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das instituições públicas federais 2019* e conforme as análises de Franco e Cunha (2017), apesar do perfil dos egressos nas principais Ifes e IES Estaduais ter se modificado por causa das políticas de assistência estudantil, a lógica

quanto à escolha dos cursos continua a mesma: os discentes da classe baixa seguem optando por aqueles cursos de menor prestígio social, principalmente, as mulheres pretas e pardas, o que, segundo Biroli (2017), continua hierarquizando gênero, classe e raça, produzindo vantagens, desvantagens e acesso desiguais nas ocupações profissionais.

Para Bourdieu (2015, p. 45), ainda que a inserção na educação superior seja um instrumento para modificar as condições sociais para as classes menos favorecidas, seguindo a concepção da escola libertadora, as escolhas profissionais, neste contexto, pesam “com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. De acordo com a análise dos dados, tanto os fornecidos pelo Sistema Acadêmico Fênix da UEG quanto os que resultaram da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, o índice de inscrições, entre as discentes, permanece bem maior nas licenciaturas, ocupando, ao final de 2021, 76,3% do total de matrículas, principalmente, entre as discentes negras que ocupam 55,1% das vagas.

Entre os cursos mais procurados, segundo os que responderam ao questionário e as entrevistadas, estão Pedagogia, História e Letras, confirmando os dados em âmbito Federal, que destacam que houve uma mudança no perfil dos alunos das IES públicas, quanto aos aspectos socioeconômicos e faixa etária, isto é, aumentou a entrada de alunos das camadas populares e com idade mais avançada, contudo, estes optam por cursos na área de ciências humanas pela menor concorrência, no vestibular, mesmo entrando pelo sistema de cotas (SILVA, 2020).

Sabe-se que as licenciaturas não atraem determinado público pela desvalorização da profissão, em função do “tratamento precário que o Estado lhe reserva, vide os salários dos professores, quer porque através da crise de emprego e das modificações do trabalho o diploma deixou de ser um salvo-conduto para uma vida melhor” (CODD, 2002, p. 294), o que justifica a pouca procura por brancos, tanto homens quanto mulheres, que são a maioria da elite brasileira. Cabe pontuar, em relação às licenciaturas que, “a formação de professores está em crise porque está em crise a escola constituída como parte desse projeto. Em outras palavras, o que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 70). O que eleva a desqualificação na formação docente, criticada pelos referidos autores, é o fato de que o sistema de ensino passa por uma reprodução da cultura dominante (BOURDIEU, 2015).

Além disso, a profissão docente,

[...] combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

Nessa questão, é importante destacar que, mesmo as minorias sociais, em especial, os cotistas raciais, tendo acesso ao ensino superior, eles procuram cursos em que o “capital cultural e o *ethos* de classe, combinados, concorrem para definir sua conduta” quanto à escolha dos cursos no sistema de ensino (BOURDIEU, 2015, p. 55). Isto é, tendem a escolher graduações que pela sua configuração histórica têm baixa concorrência de candidatos/vagas e abrigam pessoas com *ethos* familiares parecidos, o que é confirmado pela pesquisa de Feres Junior *et al.* (2018), Freitas *et al.* (2020, 2021) e outros.

Neste sentido, em uma análise relacional entre gêneros, os cursos de licenciaturas continuam sendo uma maneira de alcançar melhores posições no mundo do trabalho ou a tão desejada ocupação profissional (empregabilidade) para as minorias sociorraciais, especialmente, para alunas pretas e pardas, mesmo não oferecendo o *status* e posições sociais prestigiadas de cursos, como direito, medicina e arquitetura e urbanismo, dentre outros, ofertados pela UEG.

Nesta perspectiva, os bacharelados, especialmente, os ligados à área de ciências sociais aplicadas, entram na análise como sendo aqueles que oferecem uma alternativa para além das licenciaturas, pois, depois das licenciaturas, são os maiores em matrículas. Neste caso, estes cursos ampliam a expectativa dos discentes – homens e mulheres, negros e não negros – de melhorar a posição no mercado de trabalho conforme veremos, a seguir.

b) Bacharelados *versus* expectativas

O bacharelado é o grau acadêmico mais procurado depois das licenciaturas, ocupando, portando, o segundo lugar com maior índice de matrículas, conforme o Quadro 30.

Quadro 30 - Matrículas nos cursos de bacharelado, na UEG, 2012 a 2021.

MATRÍCULAS ATIVAS NOS CURSOS DE BACHARELADOS DA UEG, 2012-2021										
Gênero - raça-cor	2012-2013		2014-2105		2016-2017		2018-2019		2020-2021	
	Qtde	%								
Feminino	5.933	51,0	6.483	54,0	7.073	55,0	8.553	53,6	4.713	55,2
Parda	374	6,3	621	9,6	1.591	22,5	2.967	34,7	1.848	39,2
Preta	827	14	902	14,0	1.068	15,1	1.360	16,0	726	15,4
Branca	497	8,4	745	11,5	1.364	19,3	2.285	26,7	1.396	30,0
Masculino	5.703	49,0	5.563	46,0	5.857	45,0	7.410	46,4	3.831	44,8
Parda	524	9,2	618	11,1	1.291	22,0	2.390	32,2	1.405	36,7
Preta	819	14,4	864	15,5	982	16,8	1.383	18,7	723	19,0
Branca	385	7,0	583	10,5	1.165	19,9	2.018	27,2	1.106	29,0
Total de matrículas	11.636		12.046		12.930		15.965		8.544	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

No entanto, ao inverso do que acontece nas licenciaturas, este grau acadêmico é utilizado pelos discentes – homens e mulheres brancas – como dispositivo para alcançar melhor colocação no mundo do trabalho e renda salarial. Os dados apontados no Quadro 30 indicam este crescimento ainda tímido – dos discentes brancos, 15,4% –, entre 2012 e 2013, ampliando-se, de forma vertiginosa, 59% –, entre 2020 e 2021.

Mesmo tendo uma representatividade feminina importante, isto é, a mesma ocorrência que acontece nos cursos de licenciaturas, os bacharelados se tornam mais disputados pelos discentes brancos, se analisarmos os índices de matrículas em 2021. Ainda que os discentes negros (pretos e pardos) tenham ocupado, um índice significativo nos bacharelados – (54,6%) mulheres, (55,7%) homens, em 2021 – mantiveram um certo equilíbrio com as matrículas nas licenciaturas: 55,1% para mulheres e 53% para homens, ao final do mesmo ano.

Enquanto nas licenciaturas a presença de alunos brancos tem um índice de 26,0% (homens) e de 24,2% (mulheres), no bacharelado estes índices sobem para 29,0% (homens) e 30,0% (mulheres), ao final de 2021. Isto indica que utilizam da mesma manobra para permanecer no campo acadêmico da UEG e escolhem os cursos com maior empregabilidade e renda salarial, mesmo que sejam aqueles pertencentes as minorias sociais.

Verifica-se, também, que, ao final de 2021, a média de ocupação das discentes negras (55,0%) e dos discentes da mesma raça/cor (55,7%) é significativa nos cursos de bacharelado, fortalecendo-se ao longo dos anos pesquisados. No entanto, as mulheres continuam sendo a maioria nas licenciaturas (76,3%), especialmente, as alunas negras (pretas, 14,0% e pardas, 41,1%), permanecendo em categorias acadêmicas que registram

a divisão social e sexual do trabalho e o direcionamento das mulheres para carreiras feminilizadas, enquanto os homens avançam neste grau acadêmico engendrando as carreiras profissionais consideradas, social e culturalmente, masculinizadas e direcionadas ao macho pela dominação simbólica (CARVALHO; RABAY, 2013; BOURDIEU, 2007).

Cabe ressaltar que assim como nas licenciaturas, as mulheres negras (pretas e pardas), também vão progredindo, neste grau acadêmico, passando de 20,3%, ao final de 2013, para 55,0%, ao final de 2021. No entanto, o fenômeno das desigualdades intrarraciais e entre gêneros prevalece, uma vez que as pardas ocupam quase três vezes mais o índice de permanência das pretas, neste grau acadêmico, mesmo que no Estado de Goiás, a maior parte da população se autodeclara parda. Isto é, as mulheres pretas não têm alcançado tanto êxito quanto as pardas e brancas, tanto nas licenciaturas, quanto nos bacharelados. Contudo cabe ressaltar uma outra questão interessante; as mulheres pretas decidem concorrer em maior número, nos bacharelados, 15,4%, do que nas licenciaturas, 14% ao final de 2021.

Da mesma maneira, os alunos pretos (19,0%), também, permanecem, em menor número nestes cursos, enquanto brancos (29,0%) e pardos (36,7%) seguem avançando. O mesmo fenômeno que acontece com as mulheres pardas, incide sobre os homens da mesma cor. Neste sentido, os discentes pretos – mulheres e homens – continuam em menor número, no campo acadêmico da UEG. Mas conforme já mencionado, o índice de autodeclarados pardos em Goiás, abarca mais da metade da população do Estado.

Destaca-se que a paridade de gênero nos cursos de bacharelados perpetua os “estereótipos de gênero, que se manifestam na sub-representação feminina em cursos ligados à educação e aos cuidados de terceiros e na predominância masculina em cursos que valorizam o pensamento lógico e a competitividade”, de acordo com Barreto (2014) e Beltrão e Teixeira (2005). Estas, questões se intensificam quando analisamos as questões de gênero, raça/cor, pois conforme constatado pelos dados, mulheres e homens pretos continuam tendo dificuldades para avançarem em alguns contextos sociais, especialmente, no campo acadêmico.

As questões de gênero nos cursos de bacharelados operam, com intensidade, de acordo com a organização social do trabalho, porque embora as mulheres tenham alcançado êxito neste grau acadêmico, na UEG, o que se constata, por meio dos dados

empíricos, são os homens em maior quantidade (44,8%), também, neste grau acadêmico, o dobro em relação às licenciaturas (24,0%) ao final de 2021.

As licenciaturas se tornaram um reduto feminino, entre 2012 e 2021. Nesta lógica, as desigualdades de gêneros acompanham padrões distintos, nos diferentes graus acadêmicos e áreas do conhecimento, incidindo com mais violência sobre os discentes pretos, mesmo estando sujeitos às mesmas ações afirmativas. Portanto, constata-se, nesta investigação, que as minorias sociológicas, especialmente, as raciais, de acordo com Munanga (2019a), continuam não ocupando as mesmas cadeiras que os brancos, mesmo sendo maioria no campo acadêmico da UEG.

No entanto, é importante ressaltar, que a ocupação pelas minorias raciais – pretos e pardos – em **cursos de bacharelados**, na UEG, se dá nos cursos de ciências sociais aplicadas, conforme Quadro 31.

Quadro 31 - Cursos de bacharelados mais frequentados, na UEG, entre 2018 e 2021

Raça/cor	Gênero	Cursos de bacharelados							
		Administração		Ciências Econômicas		Ciências Contábeis		Sistema de Informação	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Branca	Feminino	1.064	15,8	113	10,1	377	13,0	116	4,2
	Masculino	822	12,2	189	16,8	336	11,6	545	20,1
	Subtotal	1.886	27,9	302	26,9	713	24,6	661	24,4
Parda	Feminino	1.693	25,1	189	16,8	582	20,1	260	9,6
	Masculino	1.054	15,6	190	16,9	447	15,4	910	33,6
	Subtotal	2.747	40,7	379	33,7	1.029	35,5	1.170	43,2
Preta	Feminino	599	8,9	60	5,3	287	9,9	82	3,0
	Masculino	432	6,4	103	9,2	265	9,1	319	11,8
	Subtotal	1.031	15,3	163	14,5	552	19,0	401	14,8
Total feminino		4.055	60,0	488	43,4	1.613	55,7	574	21,2
Total masculino		2.693	40,0	636	56,6	1.285	44,3	2.135	78,8
Total de matrículas:		6.748		1.124		2.898		2.709	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

Verifica-se, com base nos dados apresentados, que os índices de negros (pretos e pardos, homens e mulheres), nesses cursos, foram de 56% (administração), 48,2% (ciências econômicas), 54,5 % (ciências contábeis) e 58% (sistema de informação), enquanto os índices de brancos atingem 27,9% (administração), 26,9% (ciências econômicas), 24,6% (ciências contábeis) e 24,4% (sistema de informação). Enquanto o percentual de brancos (mulheres e homens) atingem 27,9% (administração), 26,9% (ciências econômicas), 24,6% (ciências contábeis) e 24,4% (sistema de informação).

Quanto aos índices gerais os discentes negros têm maior vantagens, em relação aos brancos. Contudo, na categoria negros, os homens pardos – 15,6% (administração), 16,9% (ciências econômicas), 15,4% (ciências contábeis) e 33,6% (sistema de informação) – quanto as mulheres pardas – 25,1% (administração), 16,8% (ciências econômicas), 20,1% (ciências contábeis) e 9,6% (sistema de informação) – ocuparam em maior número as cadeiras acadêmicas nestes cursos, dentro da UEG, fazendo uso destas graduações para conquistarem melhores posições no mercado de trabalho.

Novamente, destaca-se que as desigualdades intrarraciais nestas graduações são gritantes: os discentes pretos – homens e mulheres – conquistam três vezes menos, o campo acadêmico, que os pardos. Outro dado importante, são os cursos cujo índice de brancos continua baixo e os que estão inseridos devem ser aqueles pertencentes às minorias sociais, significando que aqueles com maior poder aquisitivo podem estar em outros bacharelados.

Estes cursos, historicamente, assim como as licenciaturas, são os mais antigos, na UEG, mas proporcionam uma boa entrada no mercado de trabalho. Contudo, não conferem o mesmo *status* que os cursos de medicina e arquitetura e urbanismo, nos quais homens e mulheres negras (pretos e pardos) continuam com baixo índice de participação. Neste contexto, os cursos com maior prestígio social, “acadêmico e mercadológico costumam apresentar uma concorrência mais acirrada e, portanto, barram uma quantidade maior de candidatos em desvantagem social” (FERES JUNIOR *et al.*, 2018, p. 102).

O destaque que se faz é que nos cursos de bacharelados de maior prestígio social, o jogo pela disputa por uma vaga se torna mais complexo, principalmente, por cotistas, pois segundo Feres Junior *et al.* (2018), são graus acadêmicos que requerem uma nota de corte maior e os bônus muitas vezes conferidos aos cursos de baixo prestígio social não alcançam estes cursos.

Conforme o Quadro 32, mesmo o jogo entre negros e não negros, sendo desigual, em muitas IES Estaduais e IFES, na UEG, quanto aos cursos de maior prestígio, os cursos analisados, da UEG, apresentam uma boa ocupação pelos discentes negros (pretos e pardos). Estes cursos conferem uma melhor posição social, principalmente, no mercado de trabalho.

c) Os bacharelados de maior prestígio social

Quadro 32 - Matrícula em cursos de maior *status* social na UEG, de 2018 a 2021

Raça/cor	Gênero	Medicina		Arquitetura e Urbanismo	
		Qtde	%	Qtde	%
Branca	Feminino	29	30,2	283	27,1
	Masculino	18	18,7	97	9,3
	Subtotal	47	49,0	380	36,3
Parda	Feminino	11	11,4	201	19,2
	Masculino	11	11,4	98	9,4
	Subtotal	22	23,0	298	28,5
Preta	Feminino	16	16,6	71	6,8
	Masculino	8	8,3	69	6,6
	Subtotal	24	25	140	13,4
Total feminino		57	59,4	698	66,7
Total masculino		39	40,6	348	33,3
Total de matrículas:		96		1.046	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

Estes cursos conferem aos discentes uma formação com diferentes variáveis, em termos de laboratórios e orientações acadêmicas. Esta distinção, segundo Bourdieu (2015, p. 45) exerce em “todas as fases do *cursus*, através da manipulação das aspirações e exigências – ou, se preferirmos, da própria imagem e da autoestima – operadas pelo sistema escolar ao orientar os alunos para posições prestigiosas”. Mas, verifica-se que, na UEG, este espaço, nos cursos analisados estão sendo ocupados, também, pelas minorias sociológicas.

De acordo com Feres Junior *et al.* (2018), a nota de corte em cursos de maior prestígio social é bem maior do que, por exemplo, nas licenciaturas, o que acaba por criar um processo de exclusão, nestas áreas, especialmente, para cotistas. Assim, mesmo que na UEG, estes índices estejam em paridade, conforme apresentado pelos índices obtidos, o campo acadêmico continua retratando a luta pela manutenção do *status* de uma classe em detrimento da outra, o que ocasiona, de um lado, a resistência e o desejo de ascender de muitos, quando provocados para superar as dificuldades; e, por outro lado, a desistência, pelo convencimento de que não são capazes, se deixando “esmagar pelo excesso de sua desvantagem” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 43).

Constata-se que, especialmente, no curso de medicina, a ocupação das vagas pelos discentes brancos corresponde a mais da metade das vagas disponíveis. Esse percentual supera o de alunos pardos e pretos juntos, com um índice de (1%). Os demais

cursos mencionados têm índices consideráveis de pretos e pardos e se mostram, tão inclusivos quanto os demais para negros e não negros.

No curso de medicina, pretas, 16,6% e pardas, 11,4% ocupam 28%, no entanto as brancas, 30,2%. Verifica-se, aqui, que pretas ocupam o maior número de vagas. Em arquitetura e urbanismo as discentes brancas, acessam 27,1% das vagas, enquanto, as pardas, 19,2% e as pretas, 6,8%, em um total de (26%). Verifica-se, nestes cursos, mesmo com índices pequenos de diferença, além das desigualdades de classes, desigualdades entre gêneros (brancos e negros) e intragênero (pretos e pardos).

De acordo com as entrevistadas, esta desigualdade social no campo da educação superior, que direciona certas categorias socioprofissionais para brancos, não retira destas mulheres o desejo de finalizar uma graduação, mesmo em cursos de menor prestígio social. Elas assentem que é pela educação, especialmente, a superior, que poderão ocupar vagas com maior índice de empregabilidade, o que é confirmado pelo entendimento de Carneiro (2011) sobre a importância do processo de escolarização das mulheres pretas e pardas.

Nestes cursos, verifica-se uma superação das mulheres em relação aos homens, rompendo com o hiato gênero, nestas áreas, mas os índices apontam uma ocupação maior, pelas mulheres brancas, em que as negras continuam com menores índices, especialmente, as pretas. Nesse sentido, quer por mérito natural ou demanda, os cursos de medicina e arquitetura e urbanismo da UEG apontam a democratização de ingresso por gênero, mas sem o equivalente racial.

No entanto, as negras (pretas e pardas) que acessam estes cursos de maior prestígio social vão superando algumas situações impostas pela origem social e escamoteiam as dificuldades enfrentadas rompendo com a lógica da reprodução e a causalidade do provável, impostas no decorrer do processo de escolarização e vão articulando-se no meio acadêmico, estruturando estratégias que possibilitam avançar nestes cursos, mesmo em meio às desconfianças e hostilidade da sociedade civil.

Na prática, nesses cursos, a “origem social” é de suma importância para se alcançar êxito, na entrada e permanência. Por isso, convém destacar que a ampliação do acesso não necessariamente supera “a restrição da escolha dos estudos”, de forma que os estudantes mais pobres reconhecem, implicitamente, as dificuldades que encontrarão em cursos prestigiados e muitos optam por cursos menos concorridos e prestigiados.

Dessa forma, quanto mais desfavorecidos forem os estudantes pobres, mais limitadas serão suas escolhas (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 17). Para Borges (2009) e Hooks (2019), mesmo que as mulheres negras se sobressaíam, no campo da educação, em particular, da educação superior, e em cursos mais prestigiados, continuam em posições inferiorizadas no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a ocupação em determinados cursos pela maioria da elite branca, também, se trata de uma luta “propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social” e faz crer que é legítima a dominação de classe (BOURDIEU, 2007, p. 11). Nesse sistema de dominação e legitimação das desigualdades encontram-se os discursos e normas que buscam desqualificar os agentes socialmente desfavorecidos, atribuindo-lhes a falta de mérito pessoal pela falta de capital cultural (principalmente em sua forma incorporada) e/ou pela falta de condições objetivas para alcançarem êxito nos estudos.

Todos os cursos apresentados no Quadro 32, exigem dedicação em tempo integral, isto é, os discentes precisam estar à disposição, integralmente, para os estudos, enquanto nos demais (licenciaturas e tecnólogos) há uma flexibilização do horário e são oferecidos, geralmente, no noturno. Outra característica desses cursos, que tende a afastar estudantes mais pobres é a duração.

No caso de medicina, além do tempo de graduação, são demandados mais dois anos de residência médica. Se considerarmos, apenas, o fator tempo, ele já elimina os menos favorecidos, que, em larga medida, precisam da formação para atuarem no mercado de trabalho o mais rápido possível. De qualquer forma, os cursos de bacharelado, especialmente, os citados, por possuírem maior prestígio social, evidenciam, com propriedade, a

[...] reprodução do *ethos*, o ‘capital econômico e simbólico’ de cada sujeito, bem como a dimensão ‘temporal explícita: hereditariedade cultural, futuro de classe, biografia construída, carreira, trajetória social, duração estrutural, geração social, biografia construída etc.’ dos sujeitos que estão inseridos nos cursos (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Nesse nível de ensino, as condições objetivas, que favorecem o acesso a essas profissões, garantem uma profissionalização e uma colocação no mercado de trabalho rentável, propiciando a conservação ou melhora da posição social do sujeito, em relação direta com o “montante de capital econômico e cultural inerente à posição” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

No entanto, com os padrões recorrentes de desigualdades de gênero, classe, raça/cor, analisando os dados da pesquisa, o que se verifica é que os cursos de menor prestígio vão alcançando, maior número de alunos, especialmente, os oriundos das minorias sociorraciais. É aí que entram em cena, para qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, os cursos superiores de tecnologia, conforme análise apresentada, a seguir.

d) Cursos superiores de tecnologia

Em relação aos cursos superiores de tecnologia, tem-se os mesmos fenômenos das Licenciaturas, de acordo com o Quadro 33.

Quadro 33 - Matrículas nos cursos superiores de tecnologia, 2012 a 2021

MATRÍCULAS ATIVAS NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DA UEG, 2012-2021										
Gênero - raça-cor	2012-2013		2014-2105		2016-2017		2018-2019		2020-2021	
	Qtde	%								
Feminino	2.181	55,2	2.085	57,0	1.920	55,0	2.216	55,0	1.102	58,6
Parda	206	9,4	117	6,0	509	26,5	941	42,5	478	25,4
Preta	70	3,2	192	9,2	236	12,3	318	14,3	184	9,1
Branca	153	7,0	142	7,0	353	18,3	541	24,4	292	26,5
Masculino	1.772	44,8	1.595	43,0	1.568	45,0	1.788	45,0	779	41,4
Parda	65	3,7	63	4,0	350	22,3	710	40,0	346	44,1
Preta	214	12,1	151	4,1	209	13,3	278	15,5	124	16,0
Branca	127	7,2	132	8,3	321	20,5	438	24,5	219	28,1
Total geral de matrículas	3.953		3.680		3.488		4.004		1.881	

Fonte: Dados extraídos do Sistema Fênix (UEG, 2021a).

Verifica-se que a média do índice de permanência, no período analisado é de 56,2% para as mulheres e, 43,8% para homens. Destaca-se que, mais uma vez, a ocupação das vagas neste grau acadêmico foi maior entre as mulheres negras (pretas e pardas). Esta realidade fica patente quando se constata que, pardas (25,4%) e pretas (9,1%), perfazem 34,5% das vagas nos superiores de tecnologia, enquanto as brancas, 26,5%, ao final de 2021.

Na mesma perspectiva, homens negros (pretos e pardos) seguem a mesma direção, totalizando 60,1% e os brancos, 28,1%, pois é um grau acadêmico que acompanha a expansão de oferta dos cursos na educação superior e envolve uma formação profissional no âmbito da educação tecnológica, mas, é regulado, legalmente, como

graduações, por meio, das “Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e focadas no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimentos relacionados a uma ou mais áreas profissionais” (FAVRETTO; MORRETTO, 2013, p. 408).

Tais habilitações têm como finalidade desenvolver as competências profissionais, ao articular o conhecimento técnico adquirido ao longo da formação à utilização da tecnologia e faz parte das reformas políticas educacionais para a educação superior após 1990, para melhorar os índices de formação, em âmbito nacional (SOUZA; SANTOS, 2021). Esta reforma, claro, incidiu muito mais sobre as populações menos favorecidas, que concentram a maioria dos negros, que, atualmente, ultrapassam a população branca no país (SILVA, 2020).

Portanto, quanto à formação e profissionalização para o mercado de trabalho, os cursos superiores de tecnologia favorecem as desigualdades entre gênero, classe social e raça/cor, porque, ao promoverem uma formação rápida estes cursos tendem a ser mais procurados por inserirem os discentes, especialmente, os das camadas mais populares, no mercado de trabalho, de forma instantânea, atendendo aos interesses capitalistas e aos princípios de uma educação neoliberal (SOUZA; SANTOS, 2021). Estas graduações, segundo Favretto e Morretto (2013, p. 412) com foco na qualificação profissional, “adéquam a educação às novas demandas sociais”.

Portanto, a UEG, como campo acadêmico, sem fugir das demandas requisitadas pelo mercado de trabalho tem implementado, cada vez mais em sua estrutura, os cursos superiores de tecnologia com estruturas flexíveis e rápidas para atender às demandas dos discentes, especialmente, aqueles que necessitam entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível. No entanto, este tipo de formação diverge do previsto em seu PDI (2010) que é a indissociabilidade entre, ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, segmenta uma determinada classe social destinando estas formações, para uma determinada classe, neste caso, homens e mulheres negras, e os brancos que, também, fazem parte das camadas sociais menos favorecidas.

Ristoff e Giolo (2006, p. 16) destacam que estes cursos, não só acompanharam a ampliação da educação superior, mas serviram de

ampliação geográfica, em um sentido de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos

desse grau de formação. A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua destinação profissional.

Neste sentido, Frigotto (2016) destaca que os cursos superiores de tecnologia refletem a fragilidade da educação básica brasileira que não consegue atender às necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, direcionando a classe trabalhadora para este tipo de formação em um tempo menor, para que possam ingressar no mercado de trabalho rapidamente. A educação, neste caso, passa a ser “produtora da capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p. 45).

A educação, neste sentido, entra com o papel de persuasão, ao dizer para o sujeito em formação que, por ser um curso com menor duração, poderá lograr êxito, mais rapidamente, em uma ocupação no mercado de trabalho. Desta maneira, como instrumento de dominação a serviço do capital, a formação generalizada tem por “base essencial da formação profissional do produtor imediato, a separação social e técnica da força de trabalho dos meios de produção” (CURY, 2000, p. 72).

Embora os cursos superiores de tecnologia tenham o nível de graduação, são cursos de natureza técnica, com tempo de duração similar aos cursos de formação técnica de nível médio e, naturalmente, não costumam ter no mercado de trabalho o mesmo prestígio das demais graduações, que duram de quatro a cinco anos, por exemplo.

Nesses cursos superiores de tecnologia, as “desvantagens sociais pesam fortemente na escolha de uma carreira”, seja pela origem humilde dos sujeitos e seus familiares, que não conseguem assimilar o ensino superior como algo possível, seja pela falta de capital cultural o suficiente para entrar em cursos que exigem mais conhecimentos em áreas diversas, a exemplo do curso de arquitetura e urbanismo, que demanda capital cultural não disponível a todos. Assim, os jovens agentes se deixam “esmagar pela força social do destino”, qualificando-se por baixo, preterindo outras profissões que, sob sua visão, não são destinadas a ele (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 42).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que os cursos mais acessados pelas minorias sociorraciais foram as licenciaturas e os bacharelados, nas áreas de administração, ciências econômicas e contábeis, sistema de informações, cursos que possibilitam uma inserção com melhores salários e em profissões menos vulneráveis.

Contudo, os cursos superiores de tecnologia, ao avançar em relação aos números de matrículas ativas, vão dando indícios de como funciona o campo acadêmico, para

aqueles pertencentes às classes menos favorecidas, sejam negros ou não. Assim, fica patente, muitas vezes, a insatisfação dos discentes que frequentam determinadas áreas do conhecimento, seja porque eram os cursos ofertados no momento do vestibular, isto é, a única opção, seja porque, como afirma Valle (2019), foram escolhidos pelas pressões sociais exercidas ao invés de escolherem.

e) **Insatisfação com a área escolhida**

Ao serem requisitados a descrever a razão pela qual **gostaria de atuar em outra área**, diferente daquela em que estão matriculados, os que responderam ao questionário apresentaram como argumento principal, o fato de gostarem de ajudar outras pessoas e de se identificarem, também, com estas áreas. Os cursos na área de saúde foram os mais citados, dentre eles, o que aparece mais vezes, é o de medicina. As respostas se resumem aos cursos apresentados, em seguida, pela fala dos próprios discentes sobre os cursos que gostariam de cursar:

Psicologia, porque gosto de ajudar as pessoas (E1); Queria fisioterapia (E2); Queria medicina veterinária (E3); Nutrição é a área que tenho vontade de fazer (E4); Gostaria de cursar direito (E5); Gostaria de fazer odontologia (E6).

Sempre sonhei com medicina, era além de um sonho, mas, uma idealização. Infelizmente, não tive o apoio dos meus pais para dar continuidade no meu grande sonho, então passei na UEG em farmácia e encarei, graças a Deus hoje eu me encontrei no curso e sou apaixonada por tudo que ele me proporciona (AMETISTA).

Verifica-se que as aspirações são bem altas e que 22,4% dos que responderam ao questionário e 62,5% das entrevistadas gostariam de estar em outros cursos de graduação, que, por algum motivo, não puderam ser alcançados, quando tiveram a oportunidade de ingressar na UEG. Segundo Bourdieu (2014), os estudantes tendem a ter uma “visão universalista” da universidade, por isso, acreditam que, mesmo com capitais diferentes e muito aquém daqueles com os quais estão acostumados, podem alcançar êxito em algumas categorias profissionais.

Estes cursos apontados, tanto pelos discentes que responderam ao questionário, quanto pelas alunas negras entrevistadas, destacam-se, pelas desigualdades de gênero, raça/cor e classe social, pois para Feres Junior *et al.* (2018), os cursos, especialmente, medicina, são cursos que exigem uma nota de corte muito alta, portanto, difícil de ser

acessado pelas minorias sociorraciais, cotistas, sobre os quais pesam, além das desigualdades de oportunidades, o percurso acadêmico na educação básica, em escolas públicas, que preparam as classes sociais para futuros diferentes (LIBÂNEO, 2012).

E se verificarmos os componentes curriculares em que estes discentes apontam maiores dificuldades, dentre eles, matemática e química, não conseguiriam realizar as avaliações do vestibular, que exigem conhecimentos específicos, em determinadas áreas, sobretudo, no curso de medicina.

Dessa maneira, de acordo com a tese defendida e a partir dos dados levantados, podemos inferir que a UEG, quanto à inclusão das minorias sociorraciais, está cumprindo com seu papel social, no entanto, paradoxalmente, estas minorias estão inseridas em cursos de menor prestígio social. Mas, independentemente dessa lógica, segue abarcando em sua estrutura um contingente de discentes pretas e pardas, que outrora estavam alijadas da educação superior, o que, de acordo com as narrativas apresentadas na próxima temática a ser tratada, faz uma grande diferença na vida pessoal, profissional e econômica destas alunas.

4.3 Percepção dos discentes negros e não negros sobre política de cotas na UEG

Na Temática 3, são verificadas as percepções dos discentes quanto às políticas de cotas na UEG. As percepções sociais possibilitaram examinar as concepções subjetivas que os sujeitos têm sobre determinados assuntos, que, segundo Moscovici (2015), refletem, na prática, alguns comportamentos, próprios de determinados grupos sociais, podendo, neste caso, resultar em preconceito, racismo e outros estigmas, como instrumento de exclusão, quando transformam as “diferenças e assimetrias em desigualdades” (CHAUÍ, 2001, p. 13).

Estas percepções sociais são importantes, no processo de análise, quanto ao comportamento apresentado pelos sujeitos, nos diversos segmentos sociais, inclusive, sobre a importância da política de cotas como uma ação inclusiva ou não. Esta percepção, para Moscovici (2015, p. 40), direciona o comportamento e as práticas sociais e está diretamente associada às interações humanas, sendo capaz de influenciar “o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade e são produtos das nossas ações e comunicações”.

Neste sentido, ao analisar como os estudantes que responderam ao questionário se expressam, quanto à sua condição socioeconômica, étnico-racial e política de cotas, podemos entender, como a dinâmica interna dos agentes envolvidos no contexto acadêmico da UEG acontece e quais são as objetivações que fazem das suas percepções, trazendo à tona, inclusive, “crenças e um estoque de imagens preexistentes”, que direcionará o comportamento ou posições/percepções quanto a determinados assuntos (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

4.3.1 As cotas como ação afirmativa inclusiva

Esta percepção das cotas como uma das ações afirmativas pode ser observada pelas respostas dos discentes às questões do questionário, em que 71,6% e 100% das alunas entrevistadas entendem que o sistema de cotas é um mecanismo utilizado nas Ifes e nas IES públicas estaduais para diminuir as desigualdades sociais, especialmente, para as minorias sociais e raciais, enquanto, apenas 28,4% dos estudantes que responderam ao questionário não acreditam, efetivamente, que esta ação seja inclusiva.

Quanto às ações afirmativas serem, de fato, uma possibilidade de maior inserção das minorias sociológicas na educação superior, Silva (2020) e Feres Junior (2018, p. 29) afirmam que tal política deve ser considerada como um instrumento de “reparação, justiça distributiva e diversidade”, que abarca as necessidades, neste caso, socioacadêmicas, dos estudantes dos “segmentos sociais mais fracos”, “estratos sociais”, conforme afirma Cunha (2007), que, por muito tempo, não foram contemplados com a educação, principalmente, a superior, por não fazerem parte da elite econômica brasileira.

Destarte, nas justificativas apresentadas, os discentes que disseram que as cotas são ações afirmativas importantes para diminuir as desigualdades sociais amparam-se nas seguintes afirmativas:

Porque foi e é uma forma de sanar uma discrepância que vem desde tempos primórdios (E7).

Gosto de enxergar o sistema de cotas como um processo de inserção não exclusão. Infelizmente, carregamos feridas históricas que não foram cicatrizadas, a raça preta estatisticamente tem um percentual pequeno, no que se diz a respeito de pessoas que ingressaram nas universidades, a lei Áurea de 1888 foi instituída e a escravidão foi encerrada, mas não houve políticas que visassem a inclusão do negro em todos os meios. Infelizmente ainda temos traumas decorrentes desses fatos históricos, estamos presentes na atualidade. Além disso, a

classe baixa do Brasil é composta de grande parte da população negra. Sinceramente eu sou a favor, até que o preconceito e ideias da coletividade sejam modificados (E8).

Iguala as chances de ingressos do indivíduo no meio social e, em especial, no ensino superior (E9).

Ao considerar as repostas que os discentes que acreditam que as ações afirmativas são um instrumento de reparação por anos de desigualdades socioacadêmicas da população negra do Brasil, percebe-se que estes acadêmicos têm noção de que sem este dispositivo seria mais difícil para estudantes das camadas mais baixas, especialmente, pretos e pardos, acessarem a educação superior. Tais discursos são confirmados por estudos de Feres Junior (2018), Cavalcante (2014), Costa *et al.* (2021), pois esta política, eleva as possibilidades de entrada, no contexto acadêmico, das minorias sociais e raciais.

Destaca-se que, para um determinado grupo de cotistas, as cotas não reduzem as oportunidades dos demais candidatos, uma vez que, os cotistas concorrem entre si, portanto, precisam superar os demais dentro do próprio grupo social.

Ao contrário, os 28,4%, que acreditam que os sistemas de cotas não diminuem as desigualdades e, portanto, são contra este sistema, apresentam as seguintes alegações:

O sistema de cotas acaba por fazer uma divisão errônea entre classes sociais e raciais, gerando preconceito sobre aqueles que gostariam de serem reconhecidos por suas competências (E10).

Porque só esse sistema não diminui com as desigualdades de acessos ao ensino superior, falta investimento em escolas públicas, no ensino educacional e, devido a isso são necessárias mais ações que resolvam esses problemas, como a política de cotas (E11).

No meu ponto de vista isso só aumenta o preconceito em relação à raça e cor não tem nada a ver com desempenho, objetivo e dedicação (E12).

Penso que todas as pessoas, independente de cor ou raça, tem competência para alcançar seus objetivos. Este sistema, acaba por passar a imagem de que algumas classes são menos capazes (E13).

Os argumentos deste grupo contrário às cotas firmam-se contra o sistema de cotas, em si. E são contundentes, quando ressaltam que o sistema só provoca mais exclusão, preconceito e amplia as desigualdades, porque os pobres, mesmo os brancos, oriundos das escolas públicas, também, não têm acesso a uma educação de qualidade, portanto, estão excluídos da mesma maneira da educação superior.

Nessa perspectiva, estes que responderam ao questionário acreditam que qualquer aluno oriundo da escola pública deve ter a mesma possibilidade. Esquecem, apenas, que estudantes das escolas públicas podem ser cotistas, também, pois são um dos grupos inseridos nas Leis de Cotas Estadual e Federal.

No entanto, se apegam ao argumento de que as cotas dão a sensação de que os negros são menos capazes. Estas justificativas, para Feres Junior *et al.* (2018), desconsideram o contexto sócio-histórico de negros no Brasil e da prática elitista de uma parte da população, em querer manter o poder oligárquico sobre os dominados, principalmente, em relação à educação, em destaque, a superior, que, até final do século XX e início do século XXI, era uma realidade para poucos. Esta realidade é confirmada pela pesquisa de Costa *et al.* (2021, p. 7), quando afirmam que, “na linha da literatura recente, a despeito de que, ao final do período analisado, em 2015, parcela considerável do investimento público em educação superior ainda era apropriada pelos estratos superiores de renda”.

Ademais, os discursos contra o sistema de cotas são um resquício do que foi o debate, no início da implementação das ações afirmativas, alimentado pela mídia, como maneira de inculcar nas mentes do povo brasileiro, especialmente, da elite econômica e cultural, que o sistema de cotas só servia para desqualificar a população negra e acirrar o racismo na educação superior, baseado, segundo Feres Junior *et al.* (2018, p. 65), na “democracia racial, base ideológica para projetos eugenistas e sanitaristas no país”.

Ao contrário, os argumentos, a favor das políticas de cotas entendem que estas ações afirmativas são as únicas capazes, até o momento, de diminuir as desigualdades, incluir os excluídos, reparar erros cometidos no passado, instaurar a igualdade de oportunidades e introduzir pluralidade nas instituições (empresas, universidades, etc.) (FERES JUNIOR *et al.* 2018, p. 110). As cotas são, portanto, uma maneira de melhorar as condições socioeconômicas e profissionais das minorias raciais e de se combater o racismo e a discriminação.

4.3.2 Razão pela qual a UEG oferta cotas para negros

Ao serem questionados sobre a razão pela qual a UEG oferta cotas para negros, os estudantes que responderam ao questionário declararam: porque a UEG acredita ser um direito social (36,7%); para corrigir em termos de acesso à graduação (25,5%), para oportunizar uma correção da desigualdade de acesso ao nível superior (15,1%); para

oportunizar igualdade equitativa aos menos favorecidos (12,3%), e por acreditar ser uma dívida histórica com os negros e demais grupos inseridos neste contexto (10,4%). Das alunas negras entrevistadas, 65,0% ressaltaram que a UEG oferta vagas para negros por acreditar ser uma dívida histórica com os negros e demais grupos inseridos neste contexto; 20,0%, por ser um direito social; e 15,0%, para oportunizar uma correção da desigualdade de acesso ao nível superior.

E, realmente, aqueles que disseram acreditar que o sistema de cotas pode diminuir as desigualdades sociais e dar acesso às minorias raciais na educação superior, estão corretos, segundo Cavalcante (2014, p. 69), por terem sofrido “dupla injustiça, econômica e simbólica, a justiça social somente poderá acontecer caso sejam combatidas pela justiça redistributiva e de reconhecimento”.

Mesmo que a compatibilidade entre justiça “redistributiva e de reconhecimento” seja difícil, é preciso avançar quanto às questões voltadas para a inclusão das minorias raciais, principalmente, na educação superior, porque, para Costa *et al.* (2021, p. 35), o “efeito redistributivo do investimento em ensino superior público, mesmo com mudanças na distribuição de renda, beneficia cada vez mais as famílias nos estratos mais pobres e, assim, deixa de contribuir para a elevação da desigualdade”.

As cotas, segundo Feres Junior *et al.* (2018, p. 115) mudou o *status quo* do ensino superior no Brasil, “particularmente das universidades públicas, que concentram a maior parte da excelência acadêmica. O ensino superior passou a representar de maneira um pouco mais justa o perfil racial e econômico de nossa sociedade” e corrige, de certa maneira, as injustiças raciais, sofridas, especialmente, pelas mulheres negras, ao longo do desenvolvimento do país.

4.3.3 As cotas como solução para os problemas de inserção

Quando questionados se os 50% resolvem os problemas da inserção de pretos e pardos na educação superior, dos discentes que responderam ao questionário, 68,1% acreditam que sim e 31,9% declararam que não. Das alunas negras entrevistadas, 91,6% disseram que sim e 8,4% expressaram que não. Desta maneira, ao serem inqueridos para justificarem suas repostas sobre a razão pela qual acreditam ou não que os 50% de cotas resolvem o problema de inclusão de pretos e prados no ensino superior, os que disseram não acreditar, argumentam que

As políticas de cotas para negros ainda são muito vagas e baixas se pensarmos na porcentagem de negros sem acesso ao ensino básico e um

ensino médio de qualidade (considero aqui a relevância dos aspectos históricos e socioeconômicos nos quais estão inseridos), o que leva a um baixo acesso de negros no ensino superior. Mesmo com as cotas, não atribui, de fato, uma correção para os problemas sociais voltados ao acesso do negro às universidades. E se voltarmos os olhos para as mulheres negras, nesse cenário, a desigualdade é maior, pois pela sociedade brasileira e seu contexto histórico, a mulher ainda fica com as obrigações de casa, da família e na contemporaneidade no papel de complementar ou suprir as despesas de casa, assim é deixado o acesso ao nível de ensino mais elevado, planos e sonhos (E14).

Uma das discentes negras que acredita que os 50% resolvem o problema, ressalta que “Se não tivesse cotas, para negros, nós mulheres, estaríamos fritas e em condições piores, pois já sofremos com as questões sexistas, imagina quanto à cor” (SAFIRA).

Esta fala ressalta mais uma variável, a que diz respeito às questões de gênero, isto é, para mulheres negras, a situação, ainda é pior, se considerado o contexto histórico. E, realmente, a discente tem razão, porque, como já mencionado nesta tese, as mulheres negras foram as que mais sofreram para conseguir acesso à educação superior, pela baixa escolaridade na educação básica, especialmente, na etapa de alfabetização (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002; BELTRÃO; ALVES, 2009), e por assumirem uma responsabilidade familiar bem elevada, não só na manutenção dos laços familiares, mas em termos socioeconômicos (BORGES, 2009), inclusive, muitas, como chefe de família. Então, neste contexto, a primeira respondente tem propriedade no que fala e sabe das desigualdades quando o tema gênero entra em debate.

Outra fala dos que não acreditam que os 50% de cotas resolvam os problemas de inclusão foi a seguinte: “A maior parcela dos cidadãos brasileiros segue sendo pretos ou pardos, logo não há igualdade no número de pessoas em nível superior, mesmo sendo 50% dirigidos para esta parcela da população” (E15).

De fato, é um ponto de vista importante, pois, realmente, pretos e pardos são maioria, mesmo sendo considerados, segundo Munanga (2019a), uma minoria sociológica, o que é confirmado pela pesquisa de Leão *et al.* (2017, p. 4), quando ressalta que a população brasileira, considerando-se a “adição dos autodeclarados pardos (45%) aos pretos (10%), conduz esse grupo a ser o que predomina na população brasileira: 55%”.

Outra questão é a ressaltada por uma fala, dos discentes que responderam ao questionário e de uma aluna negra entrevistada, quando apontam que os 50% das cotas resolvem/incluem, mas, ao mesmo tempo, excluem, porque nos cursos de maior prestígio

social, realmente, a nota de corte é maior, além dos custos serem altíssimos para se manterem no campo da educação superior, corroborando as conclusões de Feres Junior *et al.* (2018): “Não resolve, porque cursos, como medicina e odontologia, têm uma nota de corte alta e são elitizados, pois boa parte dos acadêmicos vem de escolas particulares e ainda existe um custo alto para se manter no curso” (E16).

Inclusive, a única entrevistada negra que não acredita que os 50% resolvem o problema se baseia na seguinte opinião: “Não resolve não, pois os cursos, como medicina e outros que têm uma nota de corte maior e não têm bônus são frequentados por poucos negros” (DIAMANTE).

Esta questão é importante destacar porque, a entrevistada tem razão, pois além da nota de corte não alcançar estes cursos, os bônus ofertados, especialmente pelas IES estaduais quase não alcançam cursos de maior prestígio social, de acordo com Feres Junior *et al.* (2018) e Sousa (2020). Mas, na UEG, percebe-se que os cursos analisados (medicina e arquitetura e urbanismo), estão com um índice de negros significativos, mesmo que, os pardos sejam maioria.

Os demais discentes que responderam ao questionário, dizendo que os 50% podem resolver o problema de inserção dos pretos e pardos, explicam seu ponto de vista, das seguintes maneiras:

Sim, porque antes não tinham nem esta oportunidade (E17).

Sim, pois fazem parte das pessoas menos privilegiadas dentro da sociedade. Ajuda porque a maioria, são discriminados e muito pobres (E18).

É um caminho que oferece oportunidades aos negros, sendo que a maioria dos negros no Brasil são de baixa renda. Embora vejo que a oportunidade tem que ser aberta para as pessoas de baixa renda para diminuir a desigualdade social que pode ser tanto para negros quanto para branco (E19).

Estas análises são pertinentes e reforçam o que é considerado por Freitas *et al.* (2020, 2021) e Machado, Bessa e Feres Junior (2019), quando ressaltam que se não houvesse o sistema de cotas ou ações afirmativas, pretos e pardos estariam em condições piores, quanto ao acesso à educação superior, porque o contexto sócio-histórico e o percurso acadêmico na educação básica desprivilegia a inserção deste grupo social. E se

considerarmos o índice de escolarização até 2008, segundo dados do Ipea, em *O retrato das desigualdades de gênero e raça, no Brasil*, conforme já referido nesta tese, os negros com um ano ou menos de escolarização atingiam 13,6% dos homens e 10,2% das mulheres.

4.3.4 Sugestões para melhorar o acesso ao ensino superior

No mesmo sentido, quando solicitados a dar sugestões para que todos tivessem acesso ao ensino superior, destacam ser necessário:

Políticas públicas mais eficientes [...] Políticas que viabilizem e valorizem as origens e tradições brasileiras, tendo em vista que os negros não são responsáveis por carregarem uma história nacional de escravidão na pele e após tanto sofrimento, violência, escravidão (E20).

Mais universidades e mais opções de cursos [...] mais faculdades federais e mais bolsas de estudos [...] mais oportunidades de instituições públicas onde tenham mais vagas e chances de acordo com o mercado de trabalho da região da instituição (E21).

Ter um ensino mais igualitário, nas etapas que antecedem o ensino superior, e políticas públicas que proporcionem o ensino a todos (E22).

Tem que melhorar as escolas públicas por causa da população carente. Muitas escolas não têm sequer o básico e muito menos professores para ensinar e ensinar com qualidade (DIAMANTE).

As escolas da educação básica, ao invés de preparar os jovens para cursos técnicos deviam preparar para entrar na universidade. Eles querem que os pobres continuem pobres, sem acesso a profissões melhores (TURMALINA).

Se considerarmos o que Arendt (2012) fala sobre política e se tivéssemos políticas públicas eficientes, com mais oportunidades e igualdade social, as minorias sociais e raciais estariam mais amparadas, ampliando as possibilidades de reparação social e “produzindo benefícios para a sociedade, amortizando ressentimentos e tensões que a injustiça na distribuição das vantagens” produziu nos diversos grupos sociais (CAVALCANTE, 2014, p. 69).

Esta igualdade de oportunidade, de acordo com o que ressaltam dois participantes, estaria vinculada ao aumento de cursos, vagas e bolsas de estudos nas universidades públicas, para que pudessem atender com equidade a todos e todas, ofertando cursos voltados para as características regionais, o que possibilitaria inserção

no mercado de trabalho interno, na região em que moram. Este aumento de vagas e cursos, nas IES públicas, porém, tem sido bem lento, mesmo com políticas de incentivo, como o ReUni (FERES JUNIOR *et al.*, 2013, 2018).

Não menos importante é o que destaca um dos questionados sobre a necessidade de uma educação básica de qualidade para todos, livre da dualidade perversa da educação pública no Brasil, apontada por Libâneo (2012, p. 13), ao instituir um tipo de “conhecimento” para os ricos e uma “escola do acolhimento social para os pobres”, o que Bourdieu (2015, p. 48) chama de “desigualdade inata”, pois, se considerarmos o passado escolar da maioria dos estudantes de baixa renda, veremos que é marcado por dificuldades em diversas disciplinas, reprovações e outros mecanismos que só dificultam, ainda mais, a compreensão e o manejo da cultura letrada.

4.3.5 Entrada pelo sistema universal e pelo sistema de cotas

Quando indagados se aqueles que entram pelo sistema de cotas tem menos qualificação do que os que entram pelo sistema universal, 87,6% dos estudantes que responderam ao questionário disseram que não e 12,4%, disseram que sim. Esta proporção é constatada, também, entre as entrevistadas, pois apenas uma (8,3%) disse que estes jovens não têm qualificação. Esta representação social, que permeia o imaginário discente, em relação à competência ou não de estudantes negros para se inserirem no campo da educação superior, para Feres Junior *et al.* (2013, p. 22), é resultado da proporcionalidade entre “qualidade e inclusão e tem a ver com o fato de as universidades com maior qualidade estarem entre as mais prestigiadas do país, e assim se aferrarem mais à manutenção do *status quo*”.

De outro modo, as IES públicas, que ocupam um *ranking* de destaque, acreditam que a entrada destes alunos pode diminuir os escores necessários para se manterem na liderança, nas avaliações em âmbito nacional e internacional, ofuscando, segundo Chauí (2001), a sua função social e sua vocação política. Ademais, este foi o discurso, no primeiro momento, quanto à inserção de negros nas universidades pelo sistema de cotas: colocou-se em dúvida sua capacidade intelectual de avançar com os estudos no contexto acadêmico.

Desta maneira, o campo da educação superior, segundo Bourdieu (2015, 2018), resiste à igualdade e se utiliza, como mecanismo de exclusão, do *status* alcançado e da

meritocracia, ou melhor, da ideologia do dom, carregado e transformado pelos herdeiros, que sabem utilizar com propriedade os capitais em seus respectivos campos.

Quando questionados por que acham que os que entram pelo sistema de cotas têm menos qualificação do que aqueles que acessam pelo sistema universal, os 12,4% dos respondentes apresentaram as seguintes justificativas:

Se existe o sistema de cotas é exatamente porque os alunos negros de baixa renda não tiveram uma boa educação, no ensino básico, embora pode ser relativo. Muitos que entram pelo sistema universal, talvez tenham um nível financeiro melhor, mais tempos para dedicar os estudos e uma educação melhor, muitos são oriundos do ensino privado (E23).

Geralmente são alunos da rede pública de ensino [...] Pobreza, falta de tempo e dinheiro para investir nos estudos (E24).

Porque na maior parte estudou em escola pública de péssima qualidade de ensino (E25).

Porque se entrou pelo sistema de cotas deve ter estudado em escolas públicas e as escolas públicas são ruins e não prepara o aluno para entrar na universidade, por isso precisa de cotas (SARDÔNICA).

Pelos discursos dos discentes, a justificativa para a falta de qualificação para aqueles que entram pelo sistema de cotas está associada à educação básica de péssima qualidade. Em face deste problema, Libâneo (2012) sugere que, por não cumprir com seu papel social, o de transmitir os conhecimentos formais estruturados, historicamente, pelo homem, a educação de base, no Brasil, vive um dualismo, conforme já citado, em que para os pobres se tem um tipo de educação e para os ricos tem-se outro.

Num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, às missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Desta maneira, as instituições de elite, que mantêm sempre as melhores avaliações, no contexto nacional e internacional, supõem que a entrada de cotistas em seus campos, pode prejudicar os índices já alcançados nas avaliações (FERES JUNIOR *et al.*, 2013, 2019). No entanto, estes discentes desconsideram que, segundo Sousa (2020), existe um grupo de cotistas para os alunos de baixa renda e oriundos da escola pública. Isto é, é um grupo específico de cotistas que, também, alcança os benefícios das ações afirmativas.

No entanto, tais concepções sugerem o receio de alguns discentes de se declararem cotistas, especialmente, os negros, dentro do campo acadêmico da UEG, pois, quando solicitados a responderem se revelam ou não se entraram pelo sistema de cotas, verifica-se que a maioria deles não declara aos colegas que são cotistas.

4.3.6 Razões para não se declarar cotista

Ao serem indagados sobre a razão pela qual não se declaram cotistas, 54,3% deles disseram que não o fazem, porque grande parte não entrou pelo sistema de cotas, mas, sim, pelo sistema universal, e os que entraram, não concorreram com negros, mas entraram por serem de escolas públicas. Os negros que entraram pelo sistema de cotas e disseram não se declarar cotista, apresentaram os seguintes motivos:

Existe muito preconceito com alunos cotistas, como se fossem menos inteligentes e não merecessem estar na universidade (E26).

Por medo de ser discriminada (E27).

Tenho medo de ser discriminado por ser cotista negro (E28).

Quando fala que é cotista e que entramos como negros, as pessoas olham diferente (E29).

Este medo existente entre os cotistas está relacionado ao receio de serem discriminados e pelo preconceito existente dentro do próprio campo acadêmico, o que é real, segundo o que descreve uma reportagem, realizada pelo Jornal o Globo, em 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo, quando o estudante João Victor dos Santos, de 22 anos, que faz parte do grupo *Coletivo Negra*, relatou que no curso de Arquitetura e Urbanismo, a turma foi dividida em cotistas e não cotistas para a utilização dos laboratórios ligados às práticas do curso, discriminando os alunos que entraram pelo sistema de cotas (JORNAL O GLOBO, 2016, s/p).

Munanga (2019a) e Borges (2009) ressaltam que é preciso que os negros tentem resgatar a sua identidade, que, associada à sua história, os retire da invisibilidade e da exclusão, uma identidade política que os posicione nos diversos contextos sociais como sujeitos pertencentes a estes espaços, em particular, o da educação superior, dos quais foram retirados, não por vontade própria, mas pela insistência de determinados grupos sociais em hierarquizar as raças.

Nesse sentido, a UEG precisa repensar seu papel na interlocução com agentes das diversas raças/cores, que estão em seu campo e contribuir com a reflexão sobre as questões

étnico-raciais, para que os negros, especialmente, as negras, não tenham que se negar, ou se esconder por medo do seu contexto social e histórico (GOMES, 2017; RIBEIRO, 2019).

Quanto às entrevistadas, todas disseram manter um bom relacionamento com todos os agentes envolvidos na dinâmica das atividades da UEG e que nunca sofreram nenhum tipo de discriminação, por isso, não se sentem ameaçadas ao declararem que são cotistas.

4.3.7 Tipo de discriminação sofrida ou presenciada

Quando perguntados se **já sofreram algum tipo de discriminação**, dos alunos que responderam ao questionário, 87,6% disseram que não e 12,4% disseram que sim. Mas em relação às discentes negras que foram entrevistadas, nenhuma sofreu qualquer tipo de discriminação, ainda. Aqueles que sofreram algum tipo de discriminação apontam que os principais agentes responsáveis pela ação são seus próprios colegas (71,4%), docentes (17,9%) ou funcionários (10,7%).

Neste sentido, infere-se que, com um *habitus* e um *ethos* de classe que se reflete, inclusive, na *hexi (postura)* corporal dos agentes, sugerindo sua origem social (BOURDIEU, 2012), estes discentes se tornam alvos fáceis e mais vulneráveis ao racismo e à discriminação no campo da educação superior, inclusive, por parte de quem não deveria fazê-lo, os docentes.

Contudo, se compreenderem como se joga o jogo no campo acadêmico, tendo o que Bourdieu (2013) chamou de “senso de posicionamento”, este medo em relação à discriminação, pode induzi-los a buscar uma socialização e interação com os demais agentes, especialmente, aqueles de mesma origem social, raça/cor e por meio da assimilação e adaptação, antecipar-se a estes mecanismos de exclusão, estruturando estratégias para se manter no campo. Esta relação dialética entre *habitus* e campo se traduz nas práticas utilizadas pelos agentes, no campo, para se defenderem, inclusive, contra qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Safiotti (2001, p. 14) acrescenta que a discriminação contra negros e contra a mulher, no Brasil, é “construída socialmente para beneficiar quem controla o poder econômico e político”, para manter no poder o homem branco e hétero sexual. Neste sentido, Munanga (2019a, p. 34) alerta que é preciso que os “negros não sejam submissos ao papel que lhes foi atribuído” pelo seu colonizador, o de subalternos, mistificando os locais em que poderiam ou não estar, frequentar e usufruir.

Ao serem solicitados a descrever algum tipo de situação em que presenciaram, sofreram ou enfrentaram a discriminação, eles declararam:

Junto com outras mulheres negras, eu presenciei uma agressão de um homem contra uma mulher. A diretora justificou a atitude do homem dizendo que ele era depressivo e nos intimidou a não denunciar, nos tachando de agressivas (E30).

Um professor já se sentiu incomodado quando eu não quis ficar com um tema sobre feminismo negro em um seminário e escolhi ficar com outro tema que discutia raça. Sinto que sou limitada a todo tempo por alguns professores, que acham que só tenho capacidade de falar sobre racismo e machismo (E31).

Fala do cabelo, piadas etc. [...] Sempre há uma piadinha na escola, mas nunca me atingiu, pois sempre me aceitei parda de família negra, não faz diferença para mim, então as ofensas não me atingiram (E32).

Racismo institucional, primeiro que não tenho um professor negro na universidade e os que tenho não aceitam referências de pedagogos ou artistas negros. Teve um caso em específico no qual eu tinha que escrever sobre um dramaturgo e toda sua vida, o professor deu uma lista onde tínhamos que escolher um dramaturgo da lista, havia apenas dramaturgos homens e brancos. Fui pedir para que ele inserisse dramaturgos negros e ele me disse que não existia nenhum brasileiro negro importante e que provavelmente eu não saberia inglês para pegar referências de fora. Foi quando eu apresentei a ele Abdias do Nascimento, mas ele continuou sendo arrogante e desmerecendo o trabalho que Abdias fez. Conversei com a coordenação e consegui fazer o meu trabalho sobre Abdias, mas depois de muito reclamar (E33).

Outros declararam que sofreram agressões verbais por parte de docentes e uma das alunas disse que, de forma “jocosa”, um colega da mesma raça/cor estava falando em tom discriminatório contra ela, que é da mesma cor/raça: “[...] usaram do colorismo em uma conversa sobre minha cor. Irônico foi que partiu de outro preto, que disse que eu era muito clara para me achar preta” (E34).

Outro discurso interessante está na fala da primeira respondente, quando diz que foi impedida por outra mulher de denunciar os maus-tratos sofridos por uma colega, alegando que, por serem negras, eram “agressivas”. Borges (2009, p. 680) esclarece que quando as mulheres negras são requisitadas a se defenderem ou se posicionarem sobre determinadas situações, principalmente, em contexto de sub-representação, sofrem com este tipo de discriminação, em que são pejoradas de “agressivas, criadoras de caso, não dá para a gente dialogar com elas etc.”

De outro modo, de acordo com alguns respondentes, quando tentam lutar pelos seus direitos, sofrem com a discriminação, além das piadas quanto aos aspectos

fisioanatômicos – cabelo, nariz, cor da pele e outros. Nesse sentido, Woodson (2021, p. 29) acrescenta que sempre que os negros se posicionam, na defesa dos seus direitos, são chamados de “opositores da cooperação inter-racial”.

Em outra argumentação, citada por outro aluno/a participante da pesquisa, o racismo institucional aparece como sendo uma vertente do tipo de discriminação que sofrem, sendo que foi quase obrigado a escolher um dramaturgo proposto pelo professor, mas que não fazia parte da sua realidade social e da sua identidade, quando, na verdade, sugeriu trabalhar com Abdias do Nascimento⁴⁸.

O racismo institucional, segundo Almeida (2019, p. 377), estabelece a subordinação racial que “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade” e que prejudica, na maioria das vezes, muito mais as minorias sociorraciais. Inclusive, acontece de forma sutil, sendo difícil ser combatido porque, muitas vezes, não é objetivado por meio de atos – práticas. Munanga (2019a) acrescenta que esta é uma outra trama do colonizador para tentar reprimir a história dos negros e colocar em xeque sua cultura, suas raízes e identidade, porque sem história não há como construir uma identidade e, sem identidade, os sujeitos subalternizados tendem a aceitar o que lhes é imposto.

Nesse caso, segundo Bourdieu (2014, p. 36), a discriminação é exercida por uma autoridade, autorizada, o professor, o que é pior, porque tem uma força muito maior: é o professor, é o mestre quem está falando, então, ele tem razão. A instituição certifica “publicamente que você é professor titular de universidade” e “sanciona” seus atos, com uma autoridade que autoriza ao mesmo tempo “o julgamento e, evidentemente, as categorias segundo as quais o julgamento é constituído”.

4.3.8 Igualdade de tratamento no vestibular

Ao serem questionados se consideram que o tratamento é igual, em relação à prova do vestibular para cotistas e aqueles que entram pelo sistema universal, dos alunos

⁴⁸ Abdias do Nascimento foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras, além de ser o primeiro parlamentar a apresentar um projeto para diminuir as desigualdades raciais na educação (SANTOS, 2010).

que responderam ao questionário, 78,5% disseram que sim e 21,5% disseram que não. Das discentes negras, 91,3%, também, acreditam na igualdade de tratamento e apenas, uma (8,3%), disse que não. Os que disseram que o tratamento é igual entre cotista e aqueles que entram pelo sistema universal, argumentam:

A diferença é pelo mérito do estudo (E35).

Eu não conheço o processo de avaliação. Mas tenho em mente que as provas sejam as mesmas e a correção no mesmo teor. O que diferencia é a nota de corte. Pra quem é do sistema de cotas imagino que seja uma nota menor justamente por esses jovens virem de uma base que não compete com jovens que tiveram a oportunidade de cursar ao menos o ensino médio na rede particular de ensino (E36).

De forma universal, a instituição de ensino (UEG) tem se inclinado, principalmente por interesses políticos, a um mero preencher de vagas (simplesmente pelo fato de quantitativos em unidades e/ou cursos). Mais evidente, essa desvalorização em cursos de licenciatura. Essa desvalorização vem por meio de um processo seletivo que não delimita ou que não atribui, de fato, um ponto de corte mínimo e condizente para o ingresso. Não está apresentado no processo de ingresso universitário uma redução à formalidade e com desvalorização do conhecimento mínimo. Isso é um processo geral (dentro e fora das cotas), no entanto, atinge a forma como os cotistas raciais são tratados pela própria instituição e pela sociedade (E37).

A prova é igual o que muda é a nota de corte. Por isso, a questão está na nota de corte e não na avaliação. Tem cursos que estas notas são mais altas e outros não (AMETISTA).

Quando o discente pesquisado relata que o mérito de passar em uma Universidade está no estudo, subentende-se da sua fala que quem estuda mais é beneficiado e tende a ter o mesmo percurso, sucesso, que os alunos que têm o privilégio de cursar toda a educação básica, ou, pelo menos, parte dela na rede privada de ensino, neste caso, o próprio campo da educação superior dissimula o dom e o mérito pessoal em relação às demais variáveis, como capital econômico e cultural.

Do mesmo modo, pode-se inferir que aqueles oriundos de escolas públicas, como já citado, se estudarem muito, têm as mesmas chances de sobressair no campo acadêmico, isto é, o esforço pessoal vale mais na hora da concorrência, do que a trajetória pessoal e social, imprimindo ou inculcando em suas mentes que o esforço pessoal sobrepuja as diferenças sociais e raciais. Ao passo que o segundo discente e a terceira aluna têm total clareza de como funciona o sistema de cotas, inclusive, sobre a escolha de cursos com menor prestígio social, por terem uma nota de corte menor, o que, segundo

Feres Junior *et al.* (2018) tende a excluir os discentes com menor capital econômico e cultural.

Confirmando a fala dos dois primeiros, o terceiro respondente vai na essência da questão, quanto aos cursos de licenciaturas na UEG, explicando o que acontece com os alunos que concorrem nas licenciaturas, em que a disputa de vagas é baixíssima e a nota de corte permite a entrada de um maior número de estudantes.

São falas que correspondem às pesquisas de Feres Junior *et al.* (2018), quando indicam que, pela baixa concorrência, a nota de corte em cursos de menor prestígio social oportuniza maior entrada na educação superior e aos estudos de Bourdieu e Passeron (2018), quando ressaltam que os discentes de classe baixa, tendem a escolher cursos que estão mais próximos da sua realidade social, portanto, aqueles nos quais poderão ter sucesso.

4.3.9 Tratamento dispensado às questões raciais

Ao serem questionados sobre como deveriam ser tratadas as questões raciais pela sociedade e as instituições de ensino, a maioria dos respondentes, tanto os discentes que responderam ao questionário, quanto as alunas negras entrevistadas, declaram que a “igualdade” seria o caminho, porém alguns acrescentam sua opinião acerca de como as instituições e a sociedade devem tratar as questões raciais:

Com diálogo, discutindo racismo abertamente e com políticas públicas para que pessoas negras tenham mais voz (E38).

Acredito que a sociedade deve ter respeito com o próximo independente de cor, gênero ou classe social, e as instituições de ensino devem buscar métodos que disseminem essa ideia de respeito e evitem atos discriminatórios (E39).

A cota é algo que deve existir e deve ser tratada com naturalidade e respeito. É hipocrisia afirmar que um negro de classe baixa, trabalhador, morador de periferia tem as mesmas condições de estudo que um branco, sustentado pelos pais de boas condições financeiras, morador de bairro nobre (OPALA).

Em relação ao diálogo sugerido pelo primeiro respondente, Fonseca (2009) e Gomes (2017) explicam que tais discussões surgiram na década de 1990, com o Movimento Negro, quando reivindicavam maior inserção dos “não brancos” em diversos

contextos sociais, dentre eles, o contexto da educação superior. Estas reivindicações entram para o debate e se estendem para as políticas públicas, tendo como marco regulatório, na área educacional, a Lei de Cotas, tanto em âmbito Estadual, quanto Federal.

Por isso, para Feres Junior *et al.* (2018), Machado *et al.* (2019) e Freitas *et al.* (2020), o sistema de cotas deve, realmente, ser discutido e não pode ser esquecido, como uma política distributiva, que repara, minimamente, a desigualdade social e racial entre brancos e negros e consiste em uma demanda urgente para todas as IES públicas, como instrumento de mobilidade social para as classes mais baixas.

Outro dado importante, quanto a esta questão, é o de que muitas Ifes e IES Estaduais, baseadas na desqualificação dos cotistas, querem preservar seus *status quo* de não serem mal avaliadas nacional e internacionalmente ao receber esta parcela da população em seus espaços. Mas, segundo Chauí (2001), devem, como instituição social, repensar sua vocação política, de reparação social, marco inicial da criação das universidades no Brasil.

Esta desqualificação, para Fonseca (2009, p. 98), está relacionada à baixa escolarização de negros, especialmente, os da periferia, que, até 1980, eram os que tinham menos acesso à educação básica: “enquanto 20% dos brancos apareciam na categoria com menos de um ano de estudo, 80% dos negros estavam nesta categoria”.

Consoante a esta análise, dados do Ipea sobre o *Retrato das desigualdades de gênero e raça, no Brasil* registraram que os negros – mulheres (12,4%) e homens (15,8%) – continuavam, em 2005, com um índice bem expressivo, de 28,2%, com menos de um ano de estudos e, em 2008, este índice caiu para 23,8%, sendo de 13,6% para homens e de 10,2% para mulheres.

Portanto, considerando-se que a educação básica, especialmente, na fase de alfabetização e na primeira etapa do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, é imprescindível para se alcançar níveis mais elevados de educação e instrução, e que este percentual de negros não tinha, nem mesmo, um ano de estudos, fica fácil reconhecer os agentes inseridos dentro da educação superior, o que, para Bourdieu (2015), aumenta as desigualdades sociais quanto ao nível de escolaridade e coloca os diferentes sujeitos em uma concorrência desigual e perversa. Outro dado relevante, é que, se estes sujeitos procuraram uma maneira de avançar nos estudos, pode ser que estejam entrando no campo da educação superior com idade mais avançada.

4.3.10 Racismo no contexto da educação superior

Ao serem questionados se tinham sofrido algum **tipo de racismo** no contexto da educação superior, na UEG, e em que momento isso ocorreu, o índice de ocorrência de práticas de racismos se concentra nos primeiros anos do curso: 89,7%, sendo 69%, no primeiro, e 20,7%, no segundo ano. Os demais, 10,3% sofreram práticas de racismo nos anos posteriores: 6,9% no terceiro e 3,4% no quarto. As discentes negras afirmaram que não sofreram, ainda, com racismo na UEG.

Desta forma, o que se pode verificar é que os discentes, nos dois primeiros anos, pela pouca experiência e por, ainda, não terem incorporado ou inculcado o *habitus* acadêmico, segundo Bourdieu (2015) e, muito menos, se apropriado das estratégias necessárias para jogar o jogo no campo da educação superior (NOGUEIRA, M; NOGUEIRA, C., 2009), sofrem mais com racismo, preconceito e exclusão porque, ainda, não se ajustaram às exigências do campo.

Desta maneira, somente, a partir da incorporação do *habitus* acadêmico, por meio da socialização e interação entre agentes, é que estes discentes, em maior ou menor intensidade, conseguem modificar as regras do jogo, passando a ocupar novos espaços e posições que possibilitem estruturar estratégias próprias para se manterem no campo acadêmico, com um pouco mais de tranquilidade, quanto às questões raciais, discriminação e preconceito.

Segundo Bourdieu (2013, p. 108), somente com a “experiência do jogo” e o “senso do jogo”, os agentes podem se antecipar e se preparar para o que está por vir e, com isso, enfrentar, estrategicamente, os estigmas que envolvem ser negro e mulher no campo acadêmico.

4.3.11 Alternativas para diminuir a desigualdade de acesso à educação superior

Por fim, quando solicitados a sugerir **alternativas para resolver as desigualdades**, quanto ao acesso à educação superior, respostas pontuais destacaram o seguinte:

Estruturação de uma educação básica que busque uma melhor qualificação para o acesso e permanência no ensino superior, e não sendo pontuado aqui, os conteúdos meramente ditos, mas os medos, vergonhas, aceitação, apoio, incentivos e projeção de ganhos sociais, intelectuais e profissionais. Condições essas que são descortinadas quando quem sofre, historicamente a vida inteira, por sua aparência e que é subjugado dentro de uma sociedade preconceituosa se revelam

em pensamentos de incapacidade da busca e permanência em seus objetivos e sonhos. Isso é decorrente da inserção de amarras sociais que não permitem uma autoaceitação e uma não exploração das potencialidades de quem saiu de grilhões, mas são mantidos em ações pouco valorizadas e olhares de “não pertencentes”. Políticas públicas e sociais são as engrenagens para uma futura igualdade de condições e de acesso (E40).

Seleção pelos sistemas de renda familiar, cotas não acho razoável, ver que pessoas abastadas de nossa sociedade, realizam o curso superior em faculdades públicas, mas para sermos justos, temos que investir no ensino básico, para concorrer em pé de igualdade com os mais ricos (E41).

Políticas públicas que possam sair do papel e partir para a prática também acredito que deve acontecer no ensino fundamental e médio um incentivo por parte dos professores na conscientização dos alunos em que a única forma para quebrar o sistema que nos coloca de forma escravista é através da educação, quando se nasce "pobre" a única saída é o ensino, entretanto para os negros essas perspectivas são sempre mais difíceis, então, incentivar já é um bom começo (DIAMANTE).

Os retornos, obtidos pela pesquisa de campo, retratam o sistema desigual pelo qual passam os alunos oriundos de escolas públicas e os que vêm da rede particular de ensino. O Estado como agente político e regulador do sistema de ensino, segundo Bourdieu (2014, p. 19), tem o poder de autorizar seus agentes, independentemente das demais instâncias, a cumprir com seu papel, neste caso, de repensar a lógica, quanto a conservar as desigualdades sociais em que, alguns se “[...] perpetuam em posições de poder graças ao sistema escolar”.

Sem a intervenção do poder estatal, as políticas públicas tendem a ter sua finitude, mantendo a ordem vigente, politizando as relações sociais para manter a subalternação dos dominados em um consenso, entre classes, mantendo a lógica do dom e da meritocracia como propulsora do sucesso. Segundo Bourdieu (2014), é preciso transformar o “particular em universal”, ao contrário, se acirrarão as desigualdades sociais.

Neste sentido, a síntese que se faz é que o sistema educacional brasileiro conserva em suas estruturas a dinâmica e a lógica da opressão e subalternação de determinadas “castas” em relação a outras e dispõe dos mesmos dispositivos de poder para excluir, como medo, discriminação e sentimento de inferioridade, fazendo com que muitos discentes continuem à margem do sistema educacional.

Para Bourdieu e Passeron (2018, p. 101), aquilo que deveria ser “universal, democrático” se tornou um campo exclusivo para os “bem-nascidos, quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida”. Dessa maneira,

as ações afirmativas para as minorias sociorraciais se tornam a única via de acesso à educação superior, aumentando a probabilidade de se inserirem no mercado de trabalho em ocupações um pouco mais seguras.

4.4 Narrativas das discentes pretas e pardas sobre a educação superior

Na **Temática 4**, são analisadas as narrativas das discentes pretas e pardas quanto à educação superior, procurando identificar quais os entendimentos ou quais as concepções estas discentes apreendem em relação à carreira e à profissão para a qual estão se formando, considerando-se que as relações de gênero, classe, raça/cor, na educação superior são complexas e pautam-se, ainda, em concepções biologicistas e patriarcal.

Vale ressaltar que todas elas são oriundas da escola pública de periferia e a maioria delas (75%) optou por graduações de menor prestígio social, seja para não perder a oportunidade de ingressar na educação superior, seja pelo pouco capital econômico e cultural de que dispunham para se movimentarem até os grandes centros urbanos e em cursos mais prestigiados. Este estudo permitiu identificar se a UEG tem naturalizado as diferenças, “étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, as diferenças de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência” (CHAUI, 2001, p. 15), que acompanham a trajetória de mulheres pretas e pardas em seu contexto socioacadêmico.

Estas diferenças, geralmente, são colocadas para inferiorizar, naturalmente, determinados grupos sociais e acabam por transformar os sujeitos em suas piores versões, colocando sempre um humano em posição superior a outro, mantendo a “criadagem doméstica, cujo número indica o grau de prestígio, *status* etc.” (CHAUI, 2001, p. 16).

Dessa maneira, é preciso esclarecer que toda narrativa descreve, de forma relacional, uma conjuntura e as entrevistas com as mulheres pretas e pardas se dá neste movimento contraditório entre o ser e o devir, entre sair de uma condição social desprivilegiada e possuir uma graduação para melhorar suas condições de vida, mesmo que os cursos escolhidos não sejam de alto prestígio social.

Para isso, no primeiro momento, mesmo que de forma breve, é preciso situar como estas mulheres se percebem – o ser – e como se movimentam frente às variáveis enfrentadas – o devir.

Para iniciarmos esta discussão é preciso entender a concepção de *ser* e *devir* e como tais conceitos se relacionam com a realidade das alunas negras que estudam na

UEG. Por isso, mesmo, sem entrar nos estudos ontológicos que definem o ser e o devir, é feita uma análise prévia do que sejam a partir de uma concepção filosófica, que se debruça sobre o ser em si, sejam quais forem suas qualidades.

Machado (2015) descreve o ser como algo estático, permanente e o devir como a mudança, o movimento, que cinesia este ser estático na busca pela transformação, por meio de uma interação interna e externa do próprio ser em movimento. Segundo Setton (2002, p. 66), na concepção de Bourdieu, a relação entre o ser e o devir está “No princípio que funda o conceito da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais”.

Nesse sentido, as mudanças do ser estariam ligadas à sua trajetória social, ao *habitus* – mediador – incorporado pela sua história de vida, de classe, neste caso, de raça e de gênero. Por isso, é nesta contradição entre o ser e o devir que mulheres pretas e pardas vão traçando e estruturando suas trajetórias, especialmente, a acadêmica, no campo da educação superior, para superar as diversas barreiras impostas por uma sociedade racista e sexista, enfrentando, nesta variável, três marcadores sociológicos: gênero, raça e classe.

O próprio Bourdieu (1996), em seus estudos sobre a trajetória, em *Ilusão biográfica*, traça, metodologicamente, uma categoria bastante útil, para entendermos o movimento do ser, na busca pelo devir, quando ressalta as disputas e estratégias que precisam ser utilizadas pelos sujeitos para permanecerem em determinado campo. Bourdieu (1996, p. 189) define a trajetória pessoal como sendo uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”, indicando que os acontecimentos biográficos são resultados das “colocações” e “deslocamentos”, nos diversos contextos sociais.

Dessa maneira, considerar as concepções e percepções das estudantes pretas e pardas, em particular, aquelas que acessaram pelo sistema de cotas a educação superior, dentro do campo acadêmico da UEG, pode direcionar para outras investigações, quanto às relações raciais, de gênero e classe, estruturadas na educação superior, no Brasil, no Estado de Goiás e na própria UEG, permitindo analisar o potencial transformador da realidade social, como política distributiva, em que se pode equalizar a educação superior no país e provocar mudanças nas estruturas estruturantes da ideologia do dom e do mérito.

4.4.1 Satisfação com o curso escolhido e importância da família na formação

Ao serem questionadas se o **curso que estão fazendo é o que elas gostariam de ter acessado**, verifica-se que a maioria das alunas pretas e pardas entrevistadas estão em áreas diferentes da que gostariam de cursar. Quanto a se sentirem realizadas no curso que escolheram, Jaspe, Opala, Rubi, Ágata e Ametista estão felizes com as escolhas e disseram que os cursos em que estão inseridas são os que, realmente, gostariam de fazer, inclusive, Rubi ressalta que mesmo cursando uma licenciatura em química, poderá atuar em indústrias, isto é, ela terá duas opções na ocupação profissional. Contudo, Diamante gostaria de ter cursado medicina; Safira queria ter feito enfermagem ou medicina; Topázio desejava ter cursado serviço social; Esmeralda almejava psicologia; Sardônica e Ágata queriam ter cursado educação física.

Algumas disseram que, à época, eram os cursos que estavam sendo ofertados pela UEG, nos municípios dos quais são oriundas, e que os cursos que frequentam eram os que tinham condições de fazer, no momento do processo seletivo. Outras disseram que, pelas condições socioeconômicas, não podiam assumir as despesas com o deslocamento para outros municípios, portanto, tiveram que aproveitar a oportunidade e, após a seleção, passaram a se relacionar bem com o curso escolhido.

Portanto, as escolhas realizadas por estas alunas se aproximam do que Nogueira, Rezende e Viana (2013) caracterizam como sendo percepções que os sujeitos têm sobre si mesmos, sua capacidade intelectual e as possibilidades pessoais e profissionais que podem alcançar a partir de uma graduação, além das inferências recebidas das socializações primárias. (BOURDIEU, 2015).

Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009) acrescentam que estas escolhas estão ligadas às bases sociais das discentes e resultam da quantidade de capitais e do nível de aspirações estruturadas a partir das práticas sociais e culturais. No entanto, para Ribeiro (2019, p. 498), esta escolha decorre muito mais das oportunidades que surgem, pois, “dependendo dos lugares sociais ocupados pelos indivíduos”, especialmente, negros, as oportunidades são muito restritas.

Esse dado é importante porque sugere que, ao mesmo tempo que a UEG inclui, ela direciona as minorias raciais, especialmente, as discentes negras, para os cursos que figuram entre aqueles menos prestigiados e disputados pois, mesmo capilarizadas, as oportunidades quanto aos tipos de graduações são limitadas, uma vez que os cursos de

maior prestígio social são ofertados em locais estratégicos, como Goiânia, Anápolis e Itumbiara.

Então, antagonicamente, segundo Valle (2019), em vez de escolherem, as discentes pretas e pardas acabam sendo escolhidas. Mas, independentemente de serem ou não escolhidas pelas oportunidades que lhes são apresentadas ou dos poucos cursos ofertados em cada câmpus/unidades acadêmica ou núcleos/polos-EaD da UEG, estas discentes adotam estratégias adequadas e viáveis, de acordo com o grupo social do qual são provenientes e das condições socioacadêmicas e econômicas, dispendo-se a enfrentar uma graduação para mudar suas condições sociais (NOGUEIRA, M; NOGUEIRA, C., 2009).

Mas, ainda que tenham optado por enfrentar uma graduação, mesmo não sendo nas áreas em que gostariam de estar, percebe-se, pelas falas e pelos capitais requisitados em alguns cursos, no campo da educação superior, uma perspectiva elevada das alunas negras, considerando-se, segundo Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009), a realidade social de algumas e o montante de capitais acumulados e requisitados. Medicina, por exemplo, citado por duas discentes, é um curso em que aquelas que precisam trabalhar e estudar não conseguem prosseguir com os estudos, pois, além de demandar tempo integral dedicado à formação, requisita capitais inerentes ao próprio campo. Portanto, para Bourdieu (2015) as “desigualdades informacionais”, entre as discentes, são suficientes para sustentar a impossibilidade de ingressarem, nestas graduações, sem a utilização de outras estratégias, como, por exemplo, a incursão em cursinhos pré-vestibulares.

Ademais, os cursos citados por elas requerem determinados conhecimentos, com os quais algumas delas indicaram apresentar dificuldades, como química, matemática e biologia, mesmo cursando uma graduação em que este conteúdo é ministrado. Outro fator importante é que a maioria dos cursos citados possui uma nota de corte alta e quase não são alcançados por bônus, por isso, “barram uma quantidade maior de candidatos em desvantagem social, se comparados a cursos menos concorridos” (FERES JUNIOR *et al.*, 2018, p. 94).

Assim, associado à ausência de alguns capitais, a maioria (83,3%) delas fez todo o percurso acadêmico em escolas públicas, sendo que as 16,7%, que conseguiram fazer pelo menos parte da educação básica em instituições particulares, foram contempladas com bolsas sociais. Portanto, segundo Bourdieu e Passeron (2018), a maior parte destas estudantes não teve acesso a uma “cultura legítima”, pois, as escolas públicas refletem

uma cultura desarticulada das classes sociais subalternizadas, nas quais o conhecimento transmitido se perde no espaço e no tempo.

Geralmente, as escolas públicas, no Brasil, oferecem um tipo de educação diferenciada, em que, para os pobres, destina-se “uma escola de acolhimento social”, segundo Libâneo (2012, p. 16), aumentando o fosso das desigualdades entre classes, especialmente, para as minorias sociorraciais (BORGES, 2009; RIBEIRO 2019). Em outros termos, a educação básica pública, não prepara as classes sociais menos favorecidas “para a competição intensa com os estudantes de classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade” (FERES JUNIOR *et al.*, 2018, p. 78).

Nesse sentido, a origem social revela as nuances perversas das diferenças sociais, na educação superior, e, aqui, acrescenta-se que, quando se trata de discentes pretas e pardas – além de determinar, em certa medida, suas dificuldades, quanto ao gênero, raça/cor, pelo sexismo, racismo e discriminações sofridas – prevalece, em grande parte, suas escolhas socioprofissionais marcadas pela posição social ocupada e pelo aporte dos diferentes tipos de capital exigidos pelo campo acadêmico (BOURDIEU, 2018, 2012). Assim, a ótica da “decolonialidade de gênero permite compreender a interação complexa de sistemas econômicos, racializantes” (SOUZA; PEREIRA, 2018, p. 839) e a produção da divisão social, sexual e racial do trabalho, estruturada desde a colonização.

Nesta perspectiva, uma outra questão inerente ao gênero, são os espaços que devem ser ocupados, principalmente, por negras, isto é, aqueles de menor prestígio social ou, como afirma Fernandes (2021), trabalhos em que negros não terão dificuldades de ingressarem. Esta realidade, segundo Ratts e Rios (2010), espelha as opressões e as explorações às quais estas mulheres negras foram submetidas e às quais continuam sendo expostas pela sociedade de classe.

Por isso, esse contexto socioacadêmico das estudantes pretas e pardas entrevistadas revela as questões sociais bourdieusianas em relação ao sistema de ensino, que insiste em igualar a todos e a todas, colocando tudo dentro de um mesmo “invólucro”, mesmo que isto seja, quase, impossível. Ao mesmo tempo, realça as “transformações decisivas na relação das famílias com a escola” (BOURDIEU, 2004, p. 60), famílias que buscam novas estratégias junto aos filhos para melhorar suas condições socioeconômicas, por meio de uma graduação, o que não significa, segundo Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009), que estas discentes terão as mesmas chances no mercado de trabalho.

Dessa forma, a despeito das estratégias de reconversão utilizadas pelas famílias ou das dificuldades quanto aos capitais requisitados pelo campo acadêmico, ao considerarmos o contexto sociocultural e econômico das alunas pretas e pardas, quanto à sua inserção no campo acadêmico, verificamos que todas estão em busca de algo melhor para sua vida pessoal, social e profissional e que consideram a graduação, segundo Bourdieu e Passeron (2018), a única via para conseguirem uma maior mobilidade social e acesso a profissões menos vulneráveis, de acordo com Lima, Rios e França (2013).

Por isso, ao serem questionadas sobre qual a **importância que a família e as pessoas com as quais convivem tem**, em relação à formação superior de cada uma, percebe-se que todas elas foram estimuladas, de uma maneira ou de outra, pelas condições socioeconômicas e socioacadêmicas das pessoas à sua volta, ao tentarem, a partir das experiências exitosas ou não do meio familiar ou das pessoas com as quais convivem, superar a estratificação social da qual fazem parte (BOURDIEU, 2015).

Desse modo, o que se constata nesta pesquisa, por meio das entrevistas realizadas é que a maioria das discentes negras tentam escapar de uma realidade social, o que, em suas percepções, só poderá ocorrer por meio de uma formação/profissionalização, ou melhor, por meio de uma graduação, mesmo que os interesses dos compradores da força de trabalho as direcionem por meio do sistema de ensino para uma formação que as coloquem em funções de menor prestígio social e condizente com seu sexo biológico (BOURDIEU, 2015; BIROLI, 2017).

Nesse contexto, de acordo com Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009, p. 54), pelas “experiências de êxito e fracasso” do grupo social do qual fazem parte, estas discentes foram construindo estratégias, dentro da realidade social de cada uma e internalizaram as possibilidades “(isto é, as probabilidades objetivas) de acesso a esse ou aquele bem (material simbólico)”, neste caso, um curso superior, para transformarem as condições objetivas em esperanças subjetivas. Entendem que o lugar social ocupado por elas, independentemente dos cursos escolhidos, pode ser modificado na estrutura social. Por isso, a oportunidade de acesso a estes cursos, mesmo não sendo aqueles com os quais sonharam pode mudar sua realidade social (RIBEIRO, 2019; BORGES, 2011).

Diamante assume que a família foi primordial na continuidade dos estudos, até por quê, na família, ela foi a primeira a ter uma graduação e finaliza sua fala afirmando que “[...] hoje em dia não é fácil adentrar ao ensino superior e dar essa continuidade com

tantos problemas, tendo que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Eu acredito que estas pessoas sejam a base de tudo”.

Ametista, também, ressalta, esta importância, destacando que “[...] meus pais me incentivaram a seguir nessa vida de estudo, sempre falaram para eu estudar, pois estudar seria o caminho”.

Da mesma maneira, Esmeralda afirma que a família é muito importante para sua permanência na educação superior porque a incentiva a permanecer com a formação escolhida, uma vez que “[...] colocam a educação superior como uma superação financeira e acadêmica”.

Quanto às demais entrevistadas, estas entendem que a família e as pessoas com as quais convivem são primordiais, como afirma Topázio:

A minha família pra mim é tudo. Ela sempre foi o suporte para mim nesse tempo todo. Eu sou a filha mais velha, somos três irmãos, eu sou um exemplo para os meus irmãos mais novos, não é? E ela sempre... minha família está comigo nos meus estudos, querendo me ajudar de todos as formas.

Jaspe faz coro à fala da colega quanto à relevância da família em sua trajetória:

Importância total, principalmente da minha avó porque ela que me incentivou a fazer uma graduação, né! Faculdade e, principalmente, na área da educação, ela não teve oportunidade de estudar e ela queria que eu tivesse essa oportunidade. Então ela tem total influência, na minha escolha e nos meus estudos.

Opala reafirma o quanto a família foi e é importante para ela:

Ah!... então eu sou proveniente de uma família desestruturada, a minha mãe separou do meu pai. Mas morávamos no Nordeste. Eu conheço também essa questão do quilombo, porque nós vivemos numa região agroextrativista do Quilombo do Frechal. Eu não morava no Quilombo, mas a dez minutos do Quilombo. Então, assim é aquela região ali do norte do Maranhão. Minha mãe se separou e veio para Brasília morar na casa de uma irmã e assim sou filha de mãe solteira⁴⁹. A educação lá em casa sempre foi a base, porque nós não tínhamos outra perspectiva de melhora, a não ser se agarrar na educação. Então, assim, esse apoio para a formação veio exclusivamente da minha mãe e dos meus irmãos mais velhos. Eu vi meu irmão mais velho se formar, nós somos em

⁴⁹ Segundo Borges (2020), ser solteira, é um estado civil e não pode ser relacionado a maternidade. “O termo “mães solteiras”, como eram conhecidas as mães solo, carrega o forte resquício da sociedade machista e patriarcal do século XX, em que a mulher –sobretudo a mulher casada –possuía seus direitos civis, sexuais e reprodutivos reduzidos e em sua maioria submetidos à vontade do marido”. (BORGES, 2020, p. 01).

quatro irmãos. Paulo, mais velho que eu o vi se formando, trabalhando, conseguiu um trabalho meio que na área ali, como assistente administrativo, se formou em administração, então vi que era uma boa alternativa continuar ali. Então o segundo irmão também se formou e isso vai dando aos menores uma perspectiva de que esse é um bom caminho. Então foi por aí que eu fui. Eu acredito em uma base, mesmo que numa família desestruturada, o que não acontece com todos, mas com uma família bem esclarecida e com foco, com objetivo para o que veio numa capital. Nós não viemos para aqui para a capital à toa, a gente veio com um propósito, então assim. A gente... com todos conscientes disso, a gente foi seguindo esse caminho para a educação.

Rubi, Turmalina e Jadeite, também, acrescentam que as famílias foram importantes no processo de escolarização e somente a Ágata foi bem categórica em dizer que, “não”, ninguém da família ou pessoas à sua volta a incentivou, ela resolveu continuar por ela mesma. Mas também, não quis dar mais detalhes sobre a resposta. Jadeite, acrescenta:

Então, é... Quando, solteira, até terminar o ensino médio, minha mãe sempre me incentivou muito [...] então, assim, eles sempre quiseram estudo, só nunca visualizaram a faculdade. A universidade, né!? Então assim, na época, quando eu terminei o ensino médio, terminar o ensino médio, para a gente já estava de bom termo, né!? E agora, depois de casada, eu decidi que eu faria faculdade. Meu esposo incentivou, minha filha, também. Então assim foi bem tranquilo e eles me dão esse espaço para estudo.

Verifica-se, pelas narrativas das discentes pretas e pardas entrevistadas, que as pessoas com as quais convivem, sejam do núcleo familiar ou amigos, são primordiais na continuidade dos estudos na educação superior. Estes núcleos de socializações primárias (família, tios, irmãos, avós e avôs, amigos, dentre outros) fizeram com estas alunas apreendessem o sentido prático de uma graduação e a importâncias da educação, especialmente, a superior, para aqueles que não dispõem de capital econômico.

O que se quer apresentar e confirmar, aqui, nesses depoimentos, é que, mesmo não pertencendo a uma elite cultural ou não acessando os elementos necessários desta cultura, que Bourdieu e Passeron (2018) chamam, também, de “aristocrática”, estas discentes, junto com as pessoas com as quais convivem, não “estão fora das disputas e dos conflitos de ordem culturais instauradas nas sociedades modernas” (SETTON, 2005, p. 81). Ao mesmo tempo, estas pessoas do contexto de socialização primária destas alunas, ao que parece, “concebem com mais clareza as regras desse jogo educativo (*illusio*), fazem uso de estratégias para que seus descendentes respondam com maior habilidade e competência ao que a escola espera” (SATO, 2012, p. 03).

Até porque, Bourdieu, ao analisar as tensões nas relações de interdependência, entre classes sociais distintas, verifica que as minorias sociais – crescente-se, também, as raciais –, não estão totalmente destituídas de recursos ou estratégias que os habilitem na luta pelo capital simbólico e outros capitais. Sem desconsiderar todos os tipos de capitais requisitados no campo acadêmico, é necessário, segundo Bourdieu (2004), reconsiderar as novas configurações e transformações socioeconômicas, que têm afetado a todos e todas e requisitado novas articulações de classe para continuar ou melhorar as condições socioeconômicas do grupo familiar.

Desse modo, muitas famílias, que, anteriormente, não utilizavam as instituições de ensino como estratégia para ascender profissionalmente, passam a utilizá-la, não com a mesma conotação que a classe média alta e a elite fazem, que é o de aumentar os capitais já incorporados para ascender em outros campos, mas para aumentar o capital simbólico – escolar e informacional – possibilitando uma maior mobilidade social, principalmente, no campo econômico/profissional, “devido às necessidades de reconversão que lhes são impostas pelas transformações econômicas” (BOURDIEU, 2004, p. 60).

Isto é, tendo poucas expectativas em manter determinadas condições sociais, pretas e pardas buscam na educação superior, independentemente do grau acadêmico – tecnólogos, licenciaturas e bacharelados – uma maneira de se sobressaírem e sobreviverem no campo profissional, conseqüentemente, no campo econômico, fazendo projeções e investindo todos os esforços necessários para alcançarem êxito nos cursos nos quais estão inseridas.

4.4.2 Contribuição do curso para o desenvolvimento pessoal e profissional

Quando questionadas se acreditam que **o curso superior pode melhorar suas chances** em relação ao mercado de trabalho, emprego, casamento, carreira profissional, as entrevistadas se posicionaram, veementemente, conforme os excertos apresentados, a seguir.

Diamante, que já está na segunda graduação, credita esse feito à família, que a incentivou a prosseguir nos estudos:

Acredito, acredito muito porque eu nasci pobre, né! Eu não nasci rica... minha mãe é autônoma, meu pai, caminhoneiro. Então a gente sempre

teve dificuldades na vida, na família da minha mãe, do meu pai, ninguém era formado. Eu fui a primeira filha, neta a ter um curso superior, porque eu sou das... meu pai é o filho mais velho entre nove (filhos) da minha avó e minha mãe também entre quatro (filhos) e eles eram, né, de distritos rurais aqui próximos e eu fui a primeira pessoa a formar. Hoje eu estou na minha segunda graduação. Referente a isso, e eu vejo a importância do estudo, ela é gigante, tanto que eu precisei voltar, porque a forma que eu preciso para me sobressair nos percalços dos problemas de todos os dias, é o meu estudo, já que eu não tenho outra forma, outra forma de renda.

Jaspe e Topázio, da mesma forma, apostam no poder da educação, para a construção de um futuro melhor: “É uma etapa muito importante, acredito que ela vai desencadear muita coisa importante na minha vida”; “Sim, eu acho que ele [o curso] vai abrir bastante portas”.

Sardônica sente que é vista de forma diferente pela família e pelo mercado por estar cursando um curso superior:

Com certeza, sem dúvida influencia muito, né? E a gente passa de fato, a ser vista de forma diferente, porque hoje o curso superior, ele é muito requisitado nas empresas, né? E isso traz maiores oportunidades, sim, no trabalho. Inclusive, eu já tive uma nova oportunidade no meu trabalho depois que comecei a fazer o curso superior. Na família também, né! A gente acaba sendo um incentivo para a família, para os primos, os pais, e para os amigos também. Isso faz com que outras pessoas queiram também fazer um curso superior e ver que nunca é tarde para a gente começar um curso superior. Acredito, sim, que o ensino superior, faz uma grande diferença na vida da gente, em todas as áreas.

Já Opala é mais realista e não vê o curso superior como uma tábua de salvação ou de mobilidade social, mas, mesmo consciente de que sua formação não garante nada, prefere

ficar com o que é menos pior do que tentar uma formação em curso de nível superior: Acredito minimamente, se é que se pode acreditar assim. É... considerando assim o mundo, a gente olhando para o mundo, eu vejo que no Brasil uma formação não te garante muita coisa. A graduação não te garante muita coisa. Não significa que você vai se formar, receber o seu diploma e atuar na sua área ou sequer, no emprego, melhor. Hoje não. Hoje a visão que eu tenho de Brasil, não é isso. Então, assim, mas eu acredito que não ter, torna aquela porcentagem que já era baixa, quase nula. Então, assim. Entre o ruim, a gente tenta ficar com o menos pior. Eu acredito que olhando para a graduação, infelizmente o que eu vejo hoje, isso eu não falo com base em achismo, eu falo com base na minha realidade, porque eu tenho uma irmã formada em enfermagem que não atua na área. Eu tenho um irmão formado em recursos humanos que não atua na área, eu tenho um irmão formado em administração que trabalha nos Correios, também não atua

na área. Para mim, é só, a gente não precisa ir longe, olhando para minha família. Eu vejo isso. Olhando para a minha comunidade, eu vejo isso. Hoje na comunidade [...] saindo um pouco da comunidade que eu fui criada, minha adolescência e juventude e vim morar aqui na asa norte, em Brasília, eu já consigo perceber uma diferença um pouco maior. Eu consigo ver pessoas que trabalhando um pouco na sua área de formação por causa do funcionalismo público. Mas é. É uma... Isso aí é uma pequena parcela dentro de um todo, não é?

Esmeralda acredita que, apesar de o mercado ser muito competitivo, ela precisa de um curso superior para ter mais chances de trabalho: “A competição é muito grande, então, às vezes pode parecer que o esforço é grande, mas, às vezes, pode parecer o mínimo. Então você precisa disso para poder ter pelo menos um cargo maior para conseguir ter mais chance”.

Rubi, Ágata, Turmalina e Jadeite, também, afirmam que a educação superior pode mudar os percursos pessoais e profissionais, inclusive, Rubi, é enfática quanto a esta questão: “Sim, eu acredito que faz bastante diferença você ter um curso superior hoje em dia, já que é quase obrigação em todas as exigências das vagas de emprego que tem ultimamente”.

Verifica-se, que estas discentes negras estão em busca de uma formação e de uma profissionalização, e mesmo não tendo, inicialmente, o senso do jogo demandado pelo acadêmico, procuram estratégias para se manter no campo. Ressalta-se que, para Bourdieu e Passeron (2018), este “senso do jogo” é primordial para que os agentes, em determinados campos, consigam se articular para avançar ou permanecer em uma posição. Em outras palavras, é a partir deste senso do jogo que os discentes, especialmente, mulheres pretas e pardas, podem ampliar a capacidade de reagir e responder às imposições das regras do campo.

Enfatiza-se, nesse contexto, que, de acordo com Bourdieu e Passeron (2018), pela hierarquia e arranjos do poder material e simbólico que determinam a posição social do sujeito, as estudantes pretas e pardas – estas em maior quantidade – avançam para superar um contexto social excludente e rompem com ele, e digo rompem porque, de acordo com o próprio Bourdieu (2015), se estas alunas fossem se pautar pelas condições socioeconômicas, pelo *habitus* e o *ethos* de classe, não chegariam à educação superior.

Neste sentido, ao romperem com os estigmas da exclusão e do contexto social do qual são oriundas, ao usufruir da oportunidade de entrar e permanecer no campo acadêmico, criam experiências distintas que as permitem serem sujeitos do conhecimento

e quebra com a *doxa* de que, somente, alguns podem e têm direito a ocupar determinados espaços sociais (RIBEIRO, 2019).

Algumas declararam que, ao se submeterem ao processo seletivo, tiveram muito medo, e, devido à sua origem social e ao percurso socioacadêmico na educação básica, ficaram preocupadas com o desafio de enfrentar uma graduação. Este medo é comum porque por meio da violência simbólica, a estrutura social diz quem pode e quem não pode frequentar determinados espaços, pois a sociedade é configurada e pensada para manter a ordem social das classes dominantes e, o acesso à educação superior sugere a ruptura destas lógicas, especialmente, entre as minorias sociorraciais (BOURDIEU, 2015). Neste sentido, em uma tensão permanente, as discentes negras buscam romper com o paradigma binário de gênero e com o racismo estruturado a partir da concepção eurocêntrica e patriarcal (QUIJANO, 2005; CARNEIRO, 2011).

Mas para isso, estas estudantes pretas e pardas da UEG têm investido seus esforços, utilizando todos os tipos de estratégias possíveis para permanecer no campo acadêmico. Ressalta-se que, independentemente do sucesso ou fracasso vivenciado junto à família ou pessoas com as quais convivem em seus processos formativos, “formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances”, o que permite que elas utilizem todos os tipos de esforços e meios para permanecerem nos cursos de graduação (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009, p. 55).

Assim, segundo Borges (2009), a educação, especialmente, a superior, para mulheres pretas e pardas, é uma forma de resistência e uma maneira de alcançar uma profissão mais digna e de superar, de certa forma, as condições de subalternação prescritas para elas, e as “estratificações impostas a gênero e raça que permanecem em razão da colonialidade de gênero” (SOUZA; PEREIRA, 2018, p. 840). É uma maneira de se politizarem e se posicionarem criticamente contra as formas de opressão, às quais todas as negras estão sujeitas e, em particular, contra o racismo, o preconceito e a discriminação sofrida pela cor da pele e pelo gênero, conseqüentemente, “superar, mais ainda, a estética da branquidão, ou seja, a predileção pelo modelo branco de beleza, arte e cultura” (RATTS; RIOS, 2010, p. 36).

Aqui, destaca-se, pelas falas e posições apresentadas nos discursos das entrevistadas, que as discentes são bem politizadas e sabem bem o que querem, por isso, utilizam as graduações como estratégia para melhorar sua posição social e profissional.

Algumas se destacam, nesta questão, principalmente, as discentes com menor poder aquisitivo, cabendo salientar que, além de serem politizadas têm consciência de classe, raça e gênero, e se utilizam dos conhecimentos adquiridos nos cursos para se inserirem em determinados contextos sociais – movimentos sociais, grupos de estudos – a favor das suas concepções.

4.4.3 O que consideram mais importante na vida

Em relação **ao que consideram mais importante na vida, atualmente**, as estudantes pretas e pardas concentram suas energias para alcançar êxito na vida acadêmica, com a finalização dos cursos de graduação, na vida profissional e pessoal, de acordo com os discursos transcritos, a seguir.

Jaspe e Ametista não escondem o orgulho de poder dizer: “A *minha* graduação, né! *Minha* faculdade e *meu* estágio!”; “Com certeza, agora, o término da *minha* faculdade, essa etapa que estou tendo” (grifo nosso).

Diamante retrata, com otimismo, a dura realidade de todas essas mulheres: “Eu acredito conciliar o estudo ao trabalho, porque não é fácil. Por exemplo, você chega cansado do trabalho e você tem que assistir aquela aula e você ter que dar atenção ao familiar, você cuidar da família e fazer tudo ao mesmo tempo e não desistir. Eu acho que seja a coisa mais importante hoje”.

Safira já pensa, com seus artigos e pesquisas, deixar sua contribuição para a sociedade:

Eu acho que agora, o mais importante que eu estou focando é no meu tema do TCC que despertou o interesse de continuar na área da pesquisa, de poder usar [...] as pesquisas mesmo para contribuição com a sociedade. Eu acho que com o TCC eu vou conseguir, eu espero que eu consiga, né... deixar na literatura, por meio dos artigos, a minha contribuição para a sociedade, espero que isso ajude alguém que... como posso dizer!? Que possa contribuir com mais pessoas com a minha pesquisa.

Jadeite está extremamente satisfeita em poder estudar e acrescenta que a graduação é a coisa mais importantes, neste momento, porque, “O futuro, né!? Futuro. Algo pra mim... sumiu a palavra algo, para investir no meu futuro e dar qualidade de vida para os meus filhos, né!?”. Em meio a tantas tensões, Esmeralda desabafa: “Acho que cuidar da minha sanidade mental. Acho muito importante isso”.

Ressalta-se que algumas consideram que cuidar da saúde mental, da família, dentre outros, é importante, também, mas algumas delas, como Rubi, Turmalina e Ágata, estão em busca de uma maneira para se sobressair e serem respeitadas nos diversos espaços sociais e melhorar de vida, alcançando profissões menos vulneráveis.

Confirma-se pelos discursos, que todas, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas, pelas condições socioeconômicas e acadêmicas, apresentam como sendo a coisa mais importante na vida, no atual momento, os estudos e a finalização dos cursos. Nesse sentido, para Carneiro (2011, p. 41), “a educação constitui fator essencial para a formação da cidadania e qualificação profissional” das mulheres negras. Não existe, segundo a autora, outra via possível, para melhorar as condições sociais das minorias sociorraciais que não seja a educação. Consoante à afirmativa de Carneiro, Bourdieu (2012) acrescenta que a posição da mulher na sociedade patriarcal só começou a mudar a partir da sua inserção na educação, especialmente, a superior, e, mesmo assim, tem-se muito caminho pela frente, pois algumas concepções continuam arraigadas na sociedade patriarcal.

Dessa forma, essas discentes lançam mão de diversas estratégias, inclusive, se dividindo, entre as relações parentais, ocupação profissional e demais demandas pessoais para finalizarem a graduação. Bourdieu (2012) ressalta que esta necessidade de a mulher dar conta de todas as atividades direcionadas a elas se deve ao fato de, inconscientemente, ainda, não conseguirem se desligar das ocupações estabelecidas socialmente, principalmente, pela família, quanto ao espaço social e simbólico posto para as mulheres. Contudo, Borges (2009) destaca que esta é uma característica mais forte entre as mulheres negras pelas condições sociais de existência, em que, o principal objetivo é manter a família unida na luta pela sobrevivência.

Dessa maneira, as disfunções sociais e o tripé gênero, raça/cor e classe, segundo Saffioti (2015), impõem a estas mulheres uma maior responsabilidade no desempenho de funções e na exploração do trabalho para o sistema produtivo, ao mesmo tempo em que arrefece a opressão no âmbito privado, em que precisam dar conta das atividades tipicamente femininas. Contudo, mesmo com todos os percalços, as discentes negras da UEG investem em suas carreiras escolares, objetivando um retorno, porque sabem da “importância crescente do diploma na estruturação das posições sociais” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009, p. 58).

De outro modo, mesmo que não alcancem o mesmo *status* que os não negros, pelos cursos escolhidos ou em consequência das questões de gênero, raça/cor e classe

social, as discentes negras se utilizam desta estratégia – uma graduação – para se movimentarem no campo profissional em funções menos vulneráveis. E, assim como as mulheres brancas, reverterem o hiato gênero intrarracial, pois superam os homens da mesma raça/cor na educação superior e, em uma perspectiva racial de gênero, se aproximam dos índices apresentados pelas mulheres não negras. (BELTRÃO; ALVES, 2009; SILVA, 2020).

4.4.4 O que levou as discentes a estudar e a relação com colegas e professores

Quanto ao **motivo que as levaram a estudar**, essas alunas citam a necessidade de sair de uma condição socioeconômica e socioacadêmica imposta a elas por serem pretas e pardas. Não que um curso superior resolva os problemas sociais ou as coloquem no mercado de trabalho nas mesmas condições que os não negros. Todas têm consciência disso, mas minimizam, segundo elas, os impactos quanto à entrada em certas ocupações profissionais, consideradas “trabalhos de negros” (FERNANDES, 2021).

Verifica-se que, mesmos conscientes de que o campo acadêmico não garante o sucesso profissional por meio de uma graduação ou capital incorporado, relatam esta importância dos estudos, por um motivo ou outro, a partir da sua trajetória social e pessoal, conforme as falas descritas, a seguir.

Opala recorda sua luta na busca de novas perspectivas de vida, declarando-se inconformada mesmo:

Mudar, mudar aquela perspectiva de adolescente grávida que mora com um rapaz que provavelmente usa algum tipo de droga, que tem um emprego e, às vezes, nem trabalha e quando tem, é um emprego que fornece o mínimo possível ali para viver, com vários filhos, em decadência, tem uma [...] mudar essa perspectiva de que eu, como mulher negra, pobre, vindo de comunidade e o que restava para mim era isso. O inconformismo mesmo, acho que eu não era conformada. Acho que eu nunca fui conformada.

A duras penas, Safira aprendeu com sua mãe a buscar uma mudança e a correr atrás dos sonhos que sua mãe não teve oportunidade de realizar:

Eu digo que o que me levou a estudar eu acho que é porque eu sempre via minha mãe trabalhando e eu... É, eu não via da parte dela uma perspectiva de mudança. Com ela trabalhava dia e noite, ela não tinha esse tempo de estudar, ela sempre quis... Então acho que eu estou realizando um pouco desse sonho dela, É... via que aquela vida que ela

tinha, eu não queria, eu queria conquistar independência, tanto financeira [...] Eu acho que foi mais por isso, por buscar mesmo a independência.

Já Sardônica se projeta como exemplo para seu filho:

O motivo que me levou a estudar foi que percebi a necessidade na atualidade do ensino superior e ver que eu teria sim, mais oportunidades no mercado de trabalho e ser um espelho também para o meu filho, né! Como eu disse, ele tem 12 anos. Ele cursa o sétimo ano, e eu quero ser, de fato, um espelho para ele, para quando ele terminar o ensino médio, ele também ter esse mesmo pensamento de fazer uma faculdade, de ter um curso superior. Então isso que me levou a estudar.

Diamante acredita que o estudo pode fazer a diferença na sua vida e na vida da sua família:

A renda da família. Ela depende de mim. Plano de saúde da mãe que já é idosa, um pouco do alicerce da casa, porque tudo aqui na minha casa é dividida entre o meu marido, então tudo que a gente faz as compras... elas são todas divididas. Meu marido, ele já é concursado na área da saúde. Mas ele está aqui estudando para concurso, para ver se melhora também, porque a gente acredita muito que o estudo seja diferença na nossa vida. Então eu acredito que hoje essa mudança vai vir somente com esforço da gente. Então a minha casa, ela depende totalmente desse esforço para estudar e conciliar a família, estudo, trabalho, amigos e um pouquinho mais.

Jaspe, inspirada pela sua avó, agarra a oportunidade de estudar como forma de alcançar uma mudança de vida: “Principalmente pelo incentivo da minha avó. Ela que me incentivou, ela sempre falava, né, sobre essa oportunidade que a gente tem de estudar e que eu tinha que agarrar essa oportunidade para tentar uma mudança, de vida. Na parte econômica e, também, na parte intelectual”.

Para Ágata (manicure) e Turmalina (cabelereira), as condições físicas das atuais profissões as levaram a estudar, pois segundo elas, a profissão atual, é muito desgastante. Ágata acrescenta: “Devido à minha outra profissão, ela traz muitas complicações para a saúde física, por exemplo, a coluna, então, eu necessitava de uma profissão que exige menos dessa parte para eu conseguir me aposentar, já que, hoje, a gente vai demorar um pouco mais para se aposentar”.

Por meio das narrativas, confirma-se que, enquanto Opala e Rubi tentam mudar a realidade social, Safira busca uma independência financeira e se espelha na não realização da mãe quanto à carreira escolhida. Sardônica tenta ser uma referência para o

filho e Diamante retrata uma realidade social adversa que a levou, inclusive, para uma segunda graduação, por ter que sustentar a si mesma e a família ou pessoas que dependem, economicamente, dela. Já, Turmalina e Ágata buscam nos estudos uma oportunidade de melhorar as condições socioeconômicas, outros horizontes e profissões.

Comprova-se que estas alunas, segundo Gonçalves e Ternovoe (2017), embora busquem uma melhoria pessoal, profissional, econômica e outras, acabam por priorizar o outro, e, por último, a si. No mesmo sentido, Jaspe acredita que a educação superior pode, realmente, oportunizar uma mudança de vida, principalmente, na área econômica e cultural.

São relatos que, segundo Bourdieu e Passeron (2018), revelam, realmente, uma realidade social desigual, em que, nem sempre, a certificação garantirá maior empregabilidade ou os mesmos rendimentos para grupos sociais distintos, o que Bourdieu chamou “Lei do diferencial do diploma” (NOGUEIRA, M; NOGUEIRA, C., 2009, p. 57). De outro modo, mesmo que tenham uma graduação, em uma possível concorrência com outros jovens que tenham a mesma graduação, mas que pertençam a uma classe mais elevada, sabem que não terão as mesmas chances e todas elas têm consciência dessa realidade.

Nestes casos, além das questões raciais e de gênero, estabelecidas na sociedade brasileira, com resquícios do colonialismo de gênero, verificamos na experiência relatada por Ametista que as estruturas não foram modificadas, pois ao procurar uma vaga de estágio foi preterida pelo gênero, isto é, com os mesmos conhecimentos técnicos e teóricos dos demais concorrentes foi dispensada por ser mulher. Turmalina, também, destaca que ao procurar uma vaga em uma escola como professora, foi preterida em função da cor da sua pele. São duas situações ultrajantes, encontradas nas falas das discentes entrevistadas nas quais as questões de gênero e raça desmascaram o mito da igualdade entre gênero e da democracia racial nos diferentes contextos sociais.

Confirma-se, nesta pesquisa, que se não fosse a consciência crítica que as duas alunas desenvolveram ao longo do seu percurso social e acadêmico, talvez, não insistissem em uma graduação, entrariam para a triste estatística de entrada e “não permanência” na educação superior, por se depararem, segundo Silva (2020), com dificuldades típicas da condição de raça e gênero, Esta percepção crítica e política, adquirida, especialmente, no campo acadêmico, segundo Hooks (2018, p. 87), faz com

que as mulheres negras tenham consciência dos “direitos civis e da opressão sexista” que sofrem.

Nesse sentido, segundo Carneiro (2011, p. 20), as instituições públicas, com destaque, aqui, para as universitárias, poderiam se qualificar para superar os “entraves ideológicos, técnicos e administrativos, que dificultam o enfrentamento dos efeitos combinados do racismo e do sexismo”, por meio de ações políticas e institucionais que viabilizassem o enfrentamento de tais contraposições no mercado de trabalho, especialmente, entre as mulheres negras. Por se tratar de fenômenos relacionados ao comportamento, “a educação e a conscientização sobre os males do racismo, [acrescente-se o sexismo] e o estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema” (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Nesse contexto, em que as demandas de gênero, raça/cor, ainda, são tratadas superficialmente, pois são processos estruturais e históricos consensuados por instrumentos simbólicos, estas estudantes sabem que precisarão, após a graduação, enfrentar um contexto, no qual poderão se deparar com exigências que estarão ligadas muito mais à sua raça/cor, gênero, do que ao seu conhecimento objetivado e institucionalizado em um diploma, o que remete à constatação de Borges (2009) e Ribeiro (2019), quando afirmam que as questões de gênero, classe e raça/cor não podem ser discutidas sob a mesma rubrica de gênero, uma vez que as demandas das mulheres pretas e pardas são diferentes das demandas das demais mulheres, especialmente, as brancas.

Por último, as discentes pretas e pardas, além de terem que superar as diversas barreiras impostas, social e historicamente, – que vão desde a falta dos diferentes capitais, *ethos* de classe, *habitus*, que interferem diretamente nas conquistas sociais, como o acesso e permanência no campo acadêmico ou universitário – precisam romper com outros estigmas, como racismo, preconceito e questões de gênero específicos ao seu grupo racial, mesmo que, na UEG, segundo elas, não tenha se deparado com um contexto hostil.

Quanto à **relação com os demais colegas e professores da UEG**, todas as discentes negras disseram manter um bom relacionamento com ambos e que não sofreram com nenhum tipo de discriminação, por serem pretas ou pardas, no contexto acadêmico da UEG, pelo contrário, algumas afirmaram que se não fossem alguns docentes e colegas não conseguiriam chegar ao final da graduação. Destacam que não sofreram com discriminações, apesar de reclamarem contra o que elas não souberam nominar, que segundo Almeida (2019) e Borges (2009), é o racismo estrutural e institucional. Quanto ao primeiro, ficam em situação de vulnerabilidade por terem que pegar ônibus em

localidades afastadas da Universidade e se movimentarem, em espaços desertos e à noite, sem nenhuma proteção; em relação ao segundo, nem todas conseguiram bolsas, pelas modalidades apresentadas, na UEG, por isso, os esforços são maiores porque precisam trabalhar, às vezes, até em dias de aulas. Ressaltam que enfrentam, cotidianamente, o preconceito, a discriminação e o sexismo em diversos espaços sociais, mas que, na UEG, se sentem acolhidas pela comunidade acadêmica.

Pode-se afirmar no que se refere às relações estabelecidas, na UEG, que estas discentes não enfrentaram, ainda, nenhum comportamento hostil por parte dos colegas, professores e demais agentes do campo, quanto à raça/cor, nem ao menos, quanto a gênero, uma vez que as dificuldades de adaptações ao campo acadêmico, citadas por elas, foram muito no âmbito pessoal, pelo contexto dos quais vieram e pela ausência de alguns capitais, do que pelos comportamentos apresentados pelas pessoas com as quais passaram a conviver. Estas relações acabaram por motivá-las a permanecerem na educação superior, fortalecendo suas concepções quanto à permanência, aumentando suas redes de relações interpessoais e melhorando, também, o capital social.

À vista disso, os poucos enfrentamentos que estas discentes tiveram que encarar, dentro do campo acadêmico da UEG, proporcionaram socializações secundárias, importantes na produção do *habitus* acadêmico, necessário às interações sociais requisitadas pelo próprio campo, de acordo com Setton (2002) e Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009). Ademais estas relações foram essenciais para que pudessem permanecer na UEG, conforme narrativas das próprias entrevistadas. Mas uma das estratégias citadas pelas discentes pretas e pardas, para evitarem determinados desconfortos, foi a polarização: para se sentirem seguras e pertencentes ao ambiente universitário da UEG, uniram-se com os pares do mesmo grupo racial e, às vezes, do mesmo gênero, evitando o confronto com os demais alunos, de *habitus* e culturas diferentes, que pudessem causar quaisquer tensões, estruturando um grupo homogêneo ou próximos em suas características sociais e culturais.

Dessa maneira, mesmo que o campo acadêmico seja um espaço de lutas de seus agentes pela dominação de determinadas áreas do conhecimento e muito mais, na manutenção ou modificação de determinados postos, de acordo com Bourdieu (2007), as discentes negras, conseguiram estabelecer estratégias garantindo um percurso duradouro, pois muitas estão finalizando as graduações, aproximando-se de novas conquistas, o que faz com que elas se dediquem como podem aos cursos para ter uma profissão.

4.4.5 Dedicção ao curso e importância de estudar e ter uma profissão

Quando questionadas sobre **quantos livros leem**, em média, por ano, e em que áreas – ficção, aventura, romance, ciências, filosofia, artes, religião, história – o resultado mostra que a maioria dessas mulheres leem, em média, de dois a oito livros por ano e as leituras são variadas, mas, no momento, estão lendo livros técnicos, voltados para a área de formação profissional, inclusive, por estarem finalizando a graduação e, por isso, disseram que as leituras abrangem muitos livros, que tratam das temáticas relacionadas aos trabalhos de finalização dos cursos (TCC). Manifestaram gostar, fora dos livros técnicos, de obras de romance, ficção e religiosos.

Esta aproximação com leituras na área em que estão se formando é legítima, mas, segundo Bourdieu e Passeron (2018, p. 37), restringe o universo vocabular de acesso a outros tipos de conhecimentos, que na cultura aristocrática são requisitados para aumentar o capital simbólico dos agentes e os envolver em dinâmicas sociais mais elaboradas, o que “confere a qualidade propriamente cultural: a desenvoltura irônica, a elegância preciosa ou segurança estatutária que permite a naturalidade”, na fala, na postura, nas discussões, próprias dos grupos sociais, dos quais fazem parte no campo acadêmico.

De outro modo, esta aproximação com outras literaturas pode “auxiliar no manejo da língua escolar” e pode de certa maneira, “compensar as desvantagens sociais” que são exigidas pelo campo acadêmico, em todos os “níveis do *cursus*” (BOURDIEU, 2015, p. 50). E mesmo não sobrepondo a língua articulada ou repertório linguístico dos grupos sociais dos quais são oriundas, desencadeiam uma série de benefícios na vida socioacadêmica e profissional, além de se destacarem como “condição de inteligibilidade da fala” dos diversos agentes nos diferentes campos (BOURDIEU, 2015, p. 10).

Neste contexto, no que se refere ao que estas discentes pretas e pardas pensam sobre **estudar e ter uma profissão**, os discursos são unânimes, pois acreditam que, no atual momento, é difícil acessar determinadas ocupações, apenas, com a educação básica. E todas consideram ser importante graduarem-se, mesmo que segundo Sato (2012, p. 03), o campo da educação superior contribua muito para “preservação do que para ascensão das classes menos favorecidas”. As falas da Esmeralda, Sardônica e Rubi sobre os estudos revelam tais perspectivas:

Acho que é um sonho realizado, porque já é um percurso da vida, a gente sempre imagina aquele percurso: você crescer, estudar, se formar, mercado de trabalho, construir família. Então já é meio caminho andado.

No caso, o estudo é muito importante para a criação do meu filho [...] Para que eu saiba lidar com as pessoas no meu trabalho, também. Então, assim. Eu consigo conciliar, graças a Deus e principalmente com o ensino em rede, né, ficou bem mais fácil para a gente não precisar deslocar da cidade. A gente consegue estudar *online*, ter acesso aos professores, aos colegas de classe. Então isso, com certeza vai ajudar bastante, principalmente na área profissional.

Ah... deixa eu ver. Eu acho que eu estar no superior, tudo caminha para eu conseguir uma profissão, mas que não garante isso, né. Mas, como eu sou da licenciatura em química, o meu curso, pode me dar chances para ministrar aula, e atuar nas indústrias, a maioria das pessoas que entram lá, nas indústrias, são pessoas que têm indicação, mas pode dar certo. Em concursos já é complicado, eles não existem mais, só acontece de vez em quando e por isso eles são bem concorridos. Então, tipo, sou eu uma graduanda concorrendo com um doutor. Assim, então eu acredito que com o ensino superior, não garante que eu vou ter um emprego. Não é uma garantia, entendeu, mas é uma oportunidade a mais.

É visível o entusiasmo da Ametista: “Muito bom, vou ganhar muito dinheiro pro meu futuro”.

Para Diamante e Ágata, que está de olho no seu futuro, é um leque de possibilidades que se abre:

Pela necessidade de buscar novos ares, porque na Farmácia eu posso estar atuando na drogaria, eu posso atuar nas empresas do Distrito Agroindustrial de Anápolis (Daia). Eu posso atuar na docência, porque eu já sou docente, eu posso então abrir leques, evitando um possível desemprego daqui um tempo. Então eu tenho que pensar no meu futuro também.

Acho óbvio que, hoje, não temos outra saída, o mercado de trabalho exige uma formação.

Jadeite acrescenta que,

Eu me realizo, não é!? Porque assim até então, eu não tinha um curso superior. Muitas vezes, até essa questão, atrapalha porque somos muito marginalizados. Vou contar uma história: eu fiz entre 1991 e 1995 um curso de teologia, bacharel em teologia. Eu vou ser rápida, e na ocasião, a professora pegou e falou assim: Ah, fulano vai ser um bom professor, fulano, vai ser um bom pastor e a Jadeite, para que ela serve? Eu me sentia assim tão, mas tão humilhada mesmo, não é? Eu fui embora para casa esse dia, chorando muito. Por conta daquela fala. E assim, não tem

como você desvincular o fato de você ser negro. Porque eu já era uma pessoa comunicativa. Eu sou uma pessoa muito estudiosa, sempre muito estudiosa, não é? Quando eu fiz ensino médio, na época, eu fiz colegial, porque eu tinha objetivos maiores, não é? Eu não queria nem fazer curso técnico que era oferecido. Então, assim eu achei muito ruim aquilo. Foi muito ruim. Então, hoje para mim, está terminando uma graduação, ainda que pedagogia, e em EaD, para mim é uma grande realização mesmo, enquanto mulher negra.

Verifica-se que para Jadeite, estudar e ter uma profissão a eleva para uma outra categoria e pode melhorar suas condições econômicas e profissionais, além de refinar o nível social. Desse modo, os motivos para estudar e ter uma profissão se refletem na necessidade de buscar novas oportunidades na vida pessoal, profissional e, no caso da Sardônica e Turmalina, para além da profissão, em uma maneira de criar e influenciar os filhos e em novas oportunidades no campo profissional, como pensa Diamante. Para isso, driblam as condições socioeconômicas e culturais, que, segundo Nogueira, M. e Nogueira, C. (2009), refletem em um maior esforço para se manter no campo acadêmico.

Neste caso, estas alunas, mesmo com as ocupações profissionais, cuidados com a família e outros afazeres, investem os recursos que têm para se manter no campo da educação superior da UEG, buscando o sucesso escolar e um capital cultural institucionalizado por meio do diploma (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009). Elas entendem que terão mais dificuldades que os colegas não negros e que aqueles que possuem menor capital econômico e cultural, mas persistem nos cursos nos quais ingressaram, podem ter maiores chances no mercado de trabalho.

Esta estratégia para superar as desigualdades sociais, segundo Ratts e Rios (2010, p. 33), autoriza as mulheres negras a desfazer, em certa medida, um percurso histórico de exclusão e “se aproximarem de um contingente restrito de pessoas negras escolarizadas”, fazendo parte, no atual contexto, de uma determinada categoria, denominada de “bem instruídos” que, até o final do século XX, era restrita aos homens e mulheres brancos.

4.4.6 Tempo despendido aos estudos e dificuldades para assimilar os conteúdos

Quanto à **dedicação aos estudos** e ao tempo destinado para isso, ressalta-se que a maioria destina de duas a quatro horas diárias. Esta pouca disponibilidade para os estudos está associada a diversas variáveis, dentre elas, a finalização do trabalho de curso

(TCC) e, principalmente, por terem que trabalhar e estudar para se manterem pois, 91,6% têm uma ocupação profissional e ajudam nas despesas de casa.

Dessa forma, dispõem de pouco tempo para investirem na aquisição dos conhecimentos necessários aos componentes curriculares dos cursos. Mas, dedicam-se, da melhor maneira possível, pois sabem o querem e, por isso, “investem e se organizam para obter o que almejam, demonstrando comprometimento com o curso e com a futura carreira” (MONTEIRO; SOARES, 2018, p. 52). Para isso, as estratégias traçadas por elas, para permanecerem no campo acadêmico da UEG, são diferentes das dos demais discentes chamados “bem nascidos” por Bourdieu e Passeron (2018). Dentre as diversas técnicas, Diamante revisa os estudos à noite e, no final de semana, ela se dedica de seis a oito horas para tentar recuperar o que perdeu durante a semana; Sardônica disse estudar depois do trabalho e acordar às quatro horas da manhã para voltar a estudar, novamente, até chegar a hora de ir para o trabalho, às sete horas da manhã; Turmalina concilia os estudos com os cuidados com o filho que tem crises epiléticas e requisita sua presença, quase em tempo integral.

Nesse sentido, estas mulheres, como elas mesmas afirmam, precisam se desdobrar para dar conta dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, da subsistência e dos cuidados pessoais e familiares, que, segundo Carneiro (2011, p. 32) são inerentes à mulher negra, pois a necessidade de ter uma família “organizada está em nosso imaginário com a força do que foi o nosso processo de desagregação familiar, motivado pela escravidão, pela exclusão, pela posição inconclusa dos homens no pós-abolição”.

Carneiro (2011) destaca, ainda, que esta posição inconclusa dos homens negros fez com que as mulheres pretas e pardas, até mais da metade do século XX, tivessem que assumir, junto aos companheiros, um duplo papel: o de cuidadora do lar e o de provedora, papel este, que, de acordo com Silva (2020), continua sendo realizado pelas mulheres negras, até os dias atuais e, muitas vezes, conforme Biroli (2017) e Ribeiro (2019), em atividades mal remuneradas e vulneráveis.

De outro modo, estas discentes negras, muito mais que outras mulheres, persistem em desempenhar um papel, ainda estabelecido, segundo Bourdieu (2012), pela estrutura social androcêntrica e patriarcal, destinado ao sexo feminino, reforçando o papel social e sexual do trabalho, o que eleva sua carga de trabalho e diminui o tempo de estudo. Divisão esta, pautada pela biologização do sexo e no arbitrário cultural naturalizado, em que para as mulheres se reserva certas responsabilidades para além do trabalho secular,

como cuidar das atividades domésticas, educação dos filhos e da família, de maneira geral. Neste contexto, pioram as condições para finalização da graduação.

Mas, ao que parece, estas mulheres negras, estão articulando o *habitus* assimilado no campo acadêmico por meio da socialização com outros agentes fora do contexto familiar, com as possibilidades e chances que a educação superior oferece, que é o de uma graduação, identificando “diferentes campos de atuação e compreendendo a variabilidade do mercado de trabalho” para alcançar posições menos vulneráveis (MONTEIRO; SOARES, 2018, p. 52).

Entretanto, **quando questionadas se conseguem aprender os conteúdos apresentados no decorrer das disciplinas** do seu curso e em quais disciplinas elas têm mais dificuldades, a maioria disse que consegue aprender os conteúdos apresentados, mas, ressalta algumas dificuldades pela origem socioacadêmica e pela falta de habilidade que alguns docentes têm para ministrar os conteúdos, como observa Diamante e Ametista: “[...] sabem demais, sabem demais, dá pra você ver que a pessoa é muito inteligente, mas, às vezes, não sabe explicar... não tem essa didática, de saber explicar para o aluno”; “Outros [como lembrado pela Diamante] são aqueles que utilizam velhas metodologias do giz, quadro, *data show* e o retroprojetor, né”...

Para as estudantes Diamante e Ametista não basta que o docente tenha muito conhecimento, muitas formações, é preciso que os professores saibam transmitir os conteúdos, pois os professores devem ser aqueles que auxiliam na descoberta e que colaboram com o aluno no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, aprendem com ele (BURKE, 2003). Na mesma perspectiva, é necessário que os docentes ampliem suas competências pedagógicas para melhorar “a qualidade científica e auxiliar nas escolhas de estratégias de ensino mais diversificadas, as quais, supostamente, contribuem para o desenvolvimento da cooperação, da interação e da resolução de situações”.

Mas esta percepção quanto à didática dos docentes não é consenso entre Rubi, Turmalina e Jadeite pois, acrescentam que todos os docentes, com os quais conviveram transmitem bem os conteúdos e sabem explicar os conteúdos, apesar de, às vezes, os textos utilizados serem muito acadêmicos, exigindo muito esforço para conseguirem compreender.

Em relação às **disciplinas nas quais possuem mais dificuldades**, Diamante destaca que tem muitas dificuldades na disciplina de química; Ametista disse ter dificuldade em programação; Jaspe tem dificuldades em literatura 2; Sardônica, Rubi e

Ágata, em matemática; e Safira tem dificuldades em disciplinas teóricas, pois gosta mais dos componentes curriculares que exigem prática – laboratório. Turmalina, disse não ter dificuldades em nenhum componente curricular, até o momento. Quanto a isso, Jadeite se expressa assim:

Deixe-me ver... Então... Ontem, ainda conversava com a professora do CEAR. Olha, eu estou entre amar e odiar a BNCC [Base Nacional Comum Curricular]. Tem umas questões técnicas que não são fáceis de entender, então assim, quando o conteúdo é historiográfico, eu tenho muita facilidade de me relacionar, de compreender, não é? Quando ele tem muito terminologia que eu preciso entender técnica e os objetivos daquilo outro, então assim eu tenho que focar um pouco mais para poder compreender. Eu consigo melhorar em algo que é linear do que é algo que é muito compartimentado.

Estas informações confirmam que todas apresentam dificuldades em disciplinas que, geralmente, são exigidas nos processos seletivos dos cursos que muitas delas gostariam de fazer e cujas notas de corte, segundo Feres Junior *et al.* (2018) e Silva (2020), são maiores e o sistema de bonificação ofertado pelas IES Estaduais quase não alcança. Dessa forma, mesmo com uma ambição elevada quanto a cursos superiores, dos quais todas estão fora, a aparente mobilidade social, que a escola libertadora traz como ideologia e uma aparente igualdade, disfarça e “legitima a desigualdade social e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOUDIEU, 2015, p. 45).

Dessa maneira, estas discentes continuam em cursos que se assemelham às suas condições sociais, isto é, de menor prestígio e seguem em carreiras tipicamente femininas ou “carreiras possíveis”, previstas na divisão social e sexual do trabalho, com exceção de Safira, Ágata e Ametista, que escolheram cursos, em áreas, como química industrial, contabilidade e sistema de informações, que, na perspectiva patriarcal e androcêntrica, são próprios para os homens (BOURDIEU, 2012, p. 109; SAFIOTTI, 2013).

4.4.7 Influência dos estudos e a utilização dos conhecimentos adquiridos

No que se refere a **como a educação que elas recebem no ensino superior interfere em suas vidas**, destacam elementos significativos em seus depoimentos apresentados, a seguir.

Esmeralda vê no desenvolvimento do seu senso crítico, a grande contribuição da licenciatura em História:

Interfere, porque hoje em dia, em discussões [...] em que estão fazendo discussão política, discussão racial, eu consigo ter argumento. Consigo ter criticidade. Eu consigo ser mais crítico até no meu local de trabalho, quando meu direito ele é recusado, ou como quando alguém faz um questionamento, eu consigo sim ter uma visão mais crítica. Eu consigo não achar aquilo normal. Então, a história, a licenciatura em história me promoveram isso.

Igualmente, Ametista sente-se empoderada e mais bem preparada para lidar com situações, antes, embaraçosas para ela: “Nossa! aqui eu aprendi muito, até a comer melhor, a relacionar com as pessoas, interferiu muito na minha vida [...] a partir dessa formação que eu tive, aprendi a lidar com situações, assim, onde eu pude me explicar melhor, é isso!”

Já Sardônica faz a seguinte avaliação:

O que eu tenho aprendido no meu curso, interfere bastante [...] Até pelo fato de que me ensinou a lidar com pessoas, a trabalhar em equipe, né!? a trazer as pessoas para o meu lado, a equipe, para o meu lado, me ensinou o que é liderar, [...] o que é ser um líder, e o que é um chefe né!? Então assim, influenciou bastante. Eu quero falar que eu melhorei muito no meu trabalho, graças a Deus, na minha vida profissional. Isso foi até visto pelos meus colegas de trabalho.

O depoimento da Safira nos dá a dimensão do que pode significar um curso superior na vida de uma pessoa:

Acho que interfere em tudo, porque... não só a questão das aulas mesmo, mas como a gente tem contato com outras pessoas, outras vivências, história de vida, acho que isso tudo me transformou, assim como ser humano. Que tem essa visão mais ampla, que consegue é... observar de modo geral. Acho que para mim, no ensino superior foi como um estalo de vida, um estalo no mundo [...] É... a gente tem que olhar, ter uma visão ampla e eu acho que o ensino superior, eu acho, que abriu muito a minha mente, por ver quanta coisa eu posso ouvir e, às vezes, eu até fico perdida. Então, eu acho que a principal coisa foi esse despertar de mundo, esse despertar da sociedade.

Para Opala o curso superior mudou sua vida da água para o vinho, conferindo cientificidade ao que antes fazia por intuição:

Eu já praticava a pedagogia... no, nas... na minha comunidade [onde] eu era voluntária para dar ensinamentos bíblicos. E a minha família, ela é, eu... Eu tenho várias tias professoras, quem não é professora é merendeira, que não é merendeira, é faxineira da escola e todo mundo ali. Então, assim, de certa forma, é um meio que eu já vivia. Eu já praticava, mesmo sem ter conhecimento... o conhecimento teórico

agora faz a gente ter uma visão assim... Um pouco mais científica, né!? Ah, eu posso explorar essa habilidade agora. Eu sei dar nome às coisas, né!? Gente que explora essa habilidade, que desenvolve a coordenação motora fina... agora, então, assim, você vai aprendendo a dar nome científico para as coisas que a gente já fazia.

Rubi acredita que os estudos podem modificar todas as suas percepções, desde a vida pessoal à profissional:

Então depois que eu entrei para a faculdade, eu comecei a perceber algumas coisas diferentes. Realmente quando você entra, você vira adulto na marra, você tem que virar adulto na marra e você começa a perceber que você só depende de você. Você depende de você para te sustentar no futuro que você não vai ter pai e mãe para sempre etc. E que você tem que fazer de tudo para conseguir isso lá na frente, então isso foi um baque bem grande quando eu entrei e descobri realmente que eu tinha virado adulta, que eu tinha que ser adulta. Então, é... Então é tão diferente. Eu acredito que o principal foi mostrar que agora ela era a hora de ser adulta.

Para Jadeite, as contribuições foram nas transformações encontradas para atuar como docente:

Interfere muito... Eu era professora técnica, professora e só recentemente, talvez há uns 3, 4 anos, eu comecei a mudar, um pouco mais para tarde, porque foi antes da faculdade. Há uns 5 anos atrás, eu comecei a mudar, passei a ter uma visão mais crítica e trazer a participação dos meus alunos para minha aula. Mas eu, sempre fui, até aquele momento, uma professora técnica. E especialmente agora, vendo esse conteúdo, né, das teorias progressistas e libertária que comecei a mudar. Então, o que acontece é... O meu modo de enxergar sala de aula, após a entrada na graduação, é o outro, meu modo de conversar é outro. A minha percepção política é outra, entendeu? Minha visão de educação é outra, então assim, mudou muito, muito, muito. Mudou profundamente, muitos valores.

A única que disse que a educação superior não modificou muita coisa na sua vida foi Ágata, pois acredita que só convergiu com o que ela pensa e já fazia. Desse modo, pelos discursos apresentados por 91,6% das alunas negras, verifica-se que quando entram no campo acadêmico, acabam por incorporar um novo *habitus* – o acadêmico – e este encantamento com a vida dentro do campo da educação superior é perceptível nas falas de cada uma delas (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

E vai desde a mudança no *habitus*, incorporado nas socializações primárias – família – a mudanças quanto a certas concepções de classe, raça e gênero. Topázio e Esmeralda, por exemplo, ressaltam que a partir das disciplinas *África 1, 2, 3 e 4*

começaram a entender o processo de subalternação, ao qual, os negros, de maneira geral, foram submetidos, em especial, as mulheres da mesma raça/cor. Declaram que a aproximação com estas disciplinas trouxe à memória, as dificuldades enfrentadas pelos negros, em especial, as mulheres e, por isso, acreditam que precisam continuar até para superar os limites que foram impostos à sua raça/cor.

O discurso de Turmalina é bem interessante quanto a esta questão, porque ressalta o quanto a educação, no caso dela, a superior, tem modificado as concepções que ela tinha sobre determinados assuntos e como utiliza estes conhecimentos adquiridos para alertar as demais pessoas sobre as “falsas oportunidades”:

Sim, eu, às vezes eu trabalho aqui no salão. Eu converso com mães, eu converso com mulheres, com moças. E eu falo sobre a educação, sobre a importância da educação e assim não me sentindo, mas para mostrar que é importante ser, estudar, para entender como a sociedade liberal dominante, tenta nos achatar, tenta nos manter aqui embaixo. Impedindo através da escolaridade da gente de progredir. Ela nos dá uma falsa impressão de que está tudo bom que ela está nos encaminhando, mas ela não está. Então eu falo muito disso. Eu compartilho muito isso. Mesmo, para as pessoas que estão ao meu redor. Sábado mesmo eu conversava com uma mãe de trigêmeas. Eles estão com 16 anos e querem trabalhar no pró-jovem. Não sei se é pró-jovem que fala. Eu não deixei a minha trabalhar não, porque se ela saísse para trabalhar com 16 anos para ganhar meio salário-mínimo, ela não ia entrar na faculdade. Porque ela ia se acostumar a ganhar aqueles R\$600 os R\$1200 depois, quando ela terminar de ensino médio para ele já estava de bom termo. Não é? Então assim, isso é uma forma de ludibriar a gente falando que você precisa estagiar, você precisa adquirir experiência. Entendeu? Então, como se estivesse me dando R\$400 para adquirir experiências, mentira, está explorando os meninos. Não é? Então, é uma construção que o estudo te traz. Porque até, então, você não via, você via como benefício.

Verifica-se que, por meio da educação superior e do acesso a um conhecimento formal e disciplinar, estas mulheres, de uma maneira ou de outra, se politizam e se posicionam, por isso, é importante destacar a fala de Munanga (2019a, p. 49), quando chama a atenção para que negros e negras busquem na sua história o resgate da identidade, que consiste em “assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, com cabeça erguida, que são negros” e superar, de certa maneira, algumas concepções que deram origem ao processo de sua apartação de diversos contextos sociais. Este autor acrescenta, ainda, que é pela via simbólica e apropriação da cultura que os negros e negras poderão ser “desintoxicados da semântica racista” e preconceituosa existente e é por meio

da “inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo” que poderão rever sua posição social e reivindicar seus direitos. (MUNANGA, 2019a, p. 50).

Assim, é sabido que as desvantagens sociais que implicam escolher e ser escolhido, segundo Bourdieu e Passeron (2018), serão sempre uma sombra para as alunas pretas e pardas, mas este processo de transformação, que somente a educação pode fazer, não pode ser retirado e muito menos desencilado. Por isso, o conhecimento adquirido, com certeza, assim como todas afirmaram, faz e fará uma diferença muito grande, em suas vidas pessoais e profissionais.

Quando questionadas se no cotidiano elas **utilizam os conhecimentos** adquiridos nas disciplinas até agora estudadas, todas elas foram unânimes em dizer que sim. Muitas direcionam o conhecimento adquirido para ajudar os amigos e a família; outras direcionam seus conhecimentos para a comunidade, seja ela confessional ou não; outras, para socorrer seus pares. Dessa maneira, além de utilizar os conhecimentos, nas suas relações pessoais, empregam tais aprendizados, no campo profissional. Novamente, as respostas sugerem que estas mulheres, antes de pensar nelas, pensam no outro. Borges (2009, p. 214) acrescenta que as mulheres negras, por crescerem em um “ambiente familiar cimentado por princípios comunitários e gregários”, tentam “preservar seus hábitos tradicionais” quanto à manutenção da família e, por isso, dentro deste contexto, acabam por exteriorizar os comportamentos intrafamiliares, isto é, sempre estão dispostas a ajudar os vizinhos, os amigos no que for necessário. É o que se confirma pelos discursos das entrevistadas.

No tocante à **crença de que o ensino superior pode mudar o quadro em relação à sua empregabilidade**, foram unânimes em dizer que sim, todas acreditam que a educação superior pode modificar a realidade social. Jaspe afirma que “[...] sim, e acredito muito que vai auxiliar mais ainda, principalmente por ser na área de educação” e Opala, também, acredita que terá novas oportunidades “[...] porque com a Pedagogia eu posso trabalhar em hospitais, empresas, pesquisadora, escolas, enfim, em diferentes locais”.

Com o curso superior, Opala não vê mais barreiras para sua atuação profissional, pretendendo, também, dar continuidade em seus estudos:

Acredito! Eu Acredito que... eu falo que a minha perspectiva de formação não é para a sala de aula e nem a educação infantil e os anos iniciais. Eu quero me direcionar para a pesquisa para esse campo. Eu

acredito que com as minhas habilidades, eu possa contribuir mais assim. Mas eu venho de um histórico socioeconômico em que a necessidade dela é a prioridade. Então, se eu chegar em um momento da minha vida, eu preciso me sustentar com o trabalho de pedagoga nas escolas, ensinando na educação infantil. É isso que eu vou fazer, não tenho dúvida disso. Se eu tiver opção de escolha, eu vou... na verdade, hoje, tendo a opção de escolha, eu vou me esforçar para Mestrado, Doutorado que chamar nesse campo de atuação. Mas se a necessidade vier, eu vou para onde eu consigo me manter com meio de sustentar. Então assim eu acredito que, de uma forma ou de outra na educação, já consegui me inserir. Se vai ser como pedagoga, como professor, aliás, se vai ser pedagoga, eu vou ser agora, até o fim da vida, mas assim, se vai ser como professora, se vai ser professora da educação infantil, se vai ser como pesquisadora, se vai ser como... enfim, não sei, mas na educação vou conseguir através do curso.

Ametista está convencida de que ao diploma precisa somar sua vontade e dedicação:

Sim, eu acho que sim, mas também depende muito de mim, né!? Porque, às vezes, não adianta ter um nome tipo UEG no meu currículo, porque querendo ou não é um nome bom, para faculdade e eu não me dedicar, eu não ter dedicado a faculdade inteira, eu acho que os dois tem que caminhar juntos, tanto o diploma em si, que é muito bom, e quanto a eu querer, o eu querer.

Para Diamante, o curso que faz lhe proporciona empregabilidade, o que lhe traz segurança:

Eu acredito que sim. E quando eu escolhi Farmácia, eu pensei nisso, porque eu poderia ter feito Medicina Veterinária que eu também gosto muito. Mas a Medicina Veterinária eu atendo em campo, atendo numa clínica. E hoje eu pensei na Farmácia, eu posso continuar sendo docente. Eu posso ir para a indústria, eu posso trabalhar com alimentos, eu posso trabalhar em drogaria, que é o que mais tem hoje em dia. Eu posso ir trabalhar dentro de hospitais, então eu tenho uma gama gigante de empregabilidade, que eu acredito que eu tenha uma segurança de não ficar desempregada. Nem que seja como uma balconista.

Ágata e Turmalina colocam que a educação superior pode mudar sua vida profissional porque, “Acredito que pode ajudar sim até porque os contadores que eu conheço, eles não têm problema com essa questão de empregabilidade. Inclusive eles têm a chance de trabalhar por conta própria”; “Eu penso que ele vai ampliar minhas possibilidades, porque eu já tenho uma profissão”.

No entanto, Rubi acrescenta que a educação superior não é garantia de nada: “Eu acredito que sim, com um porém, eu não acredito que seja garantia. Eu tenho ensino

superior, eu vou ter um emprego. Mas na visão das pessoas que não têm, acredito que sim, que se sobressaia isso”.

A maioria acredita que com a educação superior, ou seja, com a certificação, capital cultural institucionalizado (NOGUEIRA, M; NOGUIERA, C., 2009) terão maiores chances no mercado de trabalho, mesmo que isso signifique ter que enfrentar uma competição desigual entre homens e mulheres e, muito mais, entre brancos e não brancos, principalmente, no que tange à estrutura ocupacional e à obtenção de renda (CARNEIRO, 2011).

As discentes negras entrevistadas reforçam, em seus discursos, a necessidade de continuarem a se empenhar muito mais em relação aos pares, não negros, mas entendem que se não prosseguirem não poderão alcançar o mínimo desejado, que é o de ocupar uma melhor posição no mercado de trabalho e alcançar meios de sobrevivência de forma digna. Elas projetam nas graduações em que estão inseridas e, conseqüentemente, na busca por um emprego estável “a reconstrução da nova vida” (BORGES, 2009, p. 2017).

4.4.8 Crença na igualdade de oportunidades entre negros e não negros

Quando questionadas se acreditam que terão as mesmas oportunidades que os demais colegas não negros, todas foram contundentes em dizer que não. Quanto a isso, Topázio não tem dúvidas:

Infelizmente não. Principalmente pelo fato de ser mulher e por eu ser negra, que é uma coisa que falo no meu TCC é sobre isso, sobre a mulher negra. Então eu acho bem difícil. Complicado, às vezes. É igual, um pouco de eu ser mais para trás, um pouco, não falar tanto. Eu acho que é igual... Eu estudei, estudei em escola pública, não julgando o fato de ter estudado sempre na escola pública, mas a forma da gente ver as coisas são bastante diferentes, né! As condições são totalmente diferentes.

Jaspe, revendo sua própria história de vida, acredita que as oportunidades para negros e não negros serão diferentes: “Não acredito por conta que... eu sou mulher, não é? Então, já tem essa variante e além disso, por eu ser negra, por ter uma classe... nível baixo, de ter tido diferentes oportunidades até aqui, então acredito que é... é... vai ser diferente”.

Por ter sofrido na própria pele a discriminação, Safira reconhece suas desvantagens, mas tenta se empoderar para ir à luta:

Deixa-me pensar aqui... Eu acredito que não! Por já ter sofrido com isso por conta de cor e por ser mulher também. É... eu acho que é muito, muito difícil na sociedade... Enquanto eu já escutei de que mulher, não serve para fazer área de exatas. Mulher não consegue resolver isso... ainda mais se for preta. Então eu acho que eu saio com uma desvantagem muito, muito grande em relação a isso. Já nas entrevistas de estágio, eu percebia no olhar da pessoa que eu não seria contratado por ser mulher, ainda mais preto. Por mais que eu tenha um cabelo mais liso, eu não tenha traços tão fortes assim, mas eu já reparei muito isso. Já percebi que eu vou ter que lutar muito mais que as pessoas brancas e homens brancos, principalmente, então acho que eu tenho uma diferença bem grande em relação a isso.

Já Ametista e Rubi admitem que, talvez, em algum lugar, ela tenha mais chance do que seus colegas, mas ainda se ressentem das práticas veladas de racismo:

Eu acredito que pelo fato de os negros sofrerem ainda racismo, de existir esse racismo, mas que não é muito explícito, sim. Eu acredito que, talvez, em alguns locais, eu tenha mais chance do que eles. Infelizmente! É até difícil falar isso.

Eu acredito que sim, pelo fato de até hoje eu nunca ter percebido alguma discriminação ou algo assim em relação a mim, talvez por ingenuidade, ou talvez por é tratar as pessoas tão igualmente e pensar que é que é tão igual que eu não percebo essa maldade? É que talvez eu não tenha percebido. Dessa forma eu acredito que sim.

Opala, sabendo avaliar racionalmente seu contexto de vida, é taxativa e tem consciência de que precisa se esforçar muito para competir com seus colegas não negros:

Não! Eu vou ter que me esforçar duplamente. Esse é um debate aqui, corriqueiro aqui em casa. Não existe. Você não vai ouvir de mim hoje militância, vitimismo, eu não sou assim, não pratico. Sou sim, sim, eu sou consciente da realidade das mulheres negras no Brasil. Eu tenho consciência e eu me posiciono, mas eu me posiciono de uma forma extremamente racional e considerando todas as possibilidades. Eu acredito que em relação às minhas colegas, eu vou ter que provar duas vezes mais que eu mereço qualquer vaga. Se eu hoje for mesmo com todo o conhecimento que eu tenho e tudo junto com uma outra colega branca, eu vou ter que provar duas vezes a mais do que ela. Isso é sem dúvida. Isso vem de um contexto histórico que com certeza não precisam falar aqui. Mas, não tenho dúvida

Ágata, Turmalina e Jadeite acreditam que terão que enfrentar um preconceito duplo, por serem negras e mulheres. Jadeite e Turmalina acrescentam:

Não! Eu acredito que ainda há muita discriminação, ainda há muita prioridade para quem não é negro.

Não acredito, professora, vou te confessar uma coisa, eu sou louca para cortar meu cabelo curtinho, Joãozinho. Eu não corto. Por conta de receio de eu bater uma porta para poder procurar um emprego e me negarem por ter cortado meu cabelo curtinho. É negra do cabelo pequeno, curtinho, sarará, essas coisas, professora.

Para Carneiro (2011, p. 95), o acesso a uma ocupação e ao trabalho é requisito primeiro para “a reprodução da vida, e sua exclusão é também a primeira forma de negação desse direito básico da cidadania”. Por isso, estas discentes, ao manifestarem que terão dificuldades de ingressarem no mercado de trabalho por serem mulheres e negras, evidenciam as barreiras de natureza racial e de gênero no país, que precisam ser enfrentadas por meio de mecanismos inclusivos dentro das organizações e instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Nestes discursos, percebe-se um tom de desânimo, em suas vozes e nas formas de articulações corporais, pois, enfrentam diversas dificuldades e barreiras para entrar e permanecer no campo acadêmico. Mas, sabem que, ao terminar uma graduação, terão que enfrentar outros desafios, como afirma Opala e Safira, na certeza de que

[...] sempre, sempre terei que provar duas vezes mais minha capacidade, mesmo que eu tenha mais conhecimento teórico e técnico.

Então eu acho que eu saio com uma desvantagem muito, muito grande em relação a isso. Já nas entrevistas de estágio, eu percebia no olhar da pessoa que eu não seria contratada por ser mulher, ainda mais preta. Por mais que eu tenha um cabelo mais liso, eu não tenha traços tão fortes assim, mas eu já reparei muito isso. Já percebi que eu vou ter que lutar muito mais que as pessoas brancas e homens brancos, principalmente, então, acho que eu tenho uma diferença bem grande em relação a isso.

Ressalta-se que Ametista foi a única que disse: “Eu acredito que talvez em alguns locais, eu tenha mais chance do que eles. Infelizmente! É até difícil falar isso”. Tal afirmativa se baseia nas informações coletadas por ela, de que o mercado de trabalho na área de ciência da informação e comunicação está sem profissionais qualificados e por ter feito um curso na área – sistema de informação – o que lhe garante uma probabilidade maior de se inserir, mesmo sendo mulher e parda, em alguma empresa.

As demais discentes negras sabem que terão que enfrentar uma dinâmica desigual, intragênero e entre gêneros. E mesmo tendo uma graduação, pode não ter o mesmo *status* social que a educação superior lhe confere. O valor do diploma, para

Nogueira, M. e Nogueira, C., (2009), varia de acordo com a oferta no mercado, portanto, a colocação no mercado de trabalho vai depender da área de formação e de mais qualificação e continuidade dos estudos. Por isso, mesmo, graduadas, não significa que estas alunas terão as mesmas oportunidades e reconhecimento traduzidos em termos salariais, herança do colonialismo que insiste em racializar as relações de trabalho, além de colocar questões de gênero como sendo impeditivas para que as mulheres alcancem patamares melhores em termos profissionais.

Dessa maneira, se levarmos em consideração, segundo Ratts e Rios (2009), que as mulheres pretas e pardas sempre foram subalternizadas, estas discentes continuarão a ter dificuldades de se inserirem nas ocupações para as quais estão se especializando. Por isso, mesmo tendo uma legislação específica e uma política de cotas, que amparam a entrada de negros em determinados espaços públicos, por meio de concursos, Borges (2009) e Carneiro (2011) reforçam a necessidade de mulheres negras continuarem se qualificando e lutando a partir de uma concepção politizada para se inserirem em outros contextos sociais não negros.

4.4.9 Desejo de atuar na área de estudos

Quanto a **querer atuar na área** na qual estão se graduando e se profissionalizando, a maioria tem esta expectativa. Mas, outras estão se decidindo se atuam ou buscam novas/outras formações. Safira, por exemplo, disse que ainda não se encontrou no curso e que, talvez, siga outra profissão; Ágata acredita que com a graduação em ciências econômicas poderá ter mais chances pois, existem muitos escritórios de contadores em sua região; Jadeite quer atuar em sala de aula; Rubi, mesmo em uma licenciatura em química, deseja atuar em indústrias, assim como, Ametista, por cursar farmácia; Opala disse querer atuar como pesquisadora, preferindo não enfrentar a sala de aula, mas se for preciso, ela exercerá a profissão docente; Diamante acrescenta:

Penso em continuar na docência, mas vai chegar um ponto que a indústria também para mim seria interessante... ir para outra área, até porque, assim, nem sempre quando você forma, você consegue trabalhar em uma área só. Normalmente, a gente vê professores que trabalham em três, quatro escolas. Então eu acredito que sim, que eu consiga atuar.

Sardônica, que já trabalha em outra ocupação, tem muita vontade de atuar na área da sua graduação: “Como eu disse, eu trabalho em uma empresa, né! há bastante tempo. Mas eu gostei muito do curso no qual eu estou formando e finalizando, eu tenho muita vontade, sim, de atuar na área. Vamos ver o que Deus prepara aí futuramente”.

Todas sabem e têm consciência de que para concorrer de igual para igual será difícil, inclusive, Ametista e Ágata, mesmo declarando que não teriam muitas dificuldades, acrescentam que em alguns locais não conseguirão se inserirem, pois as graduações que fizeram são muito restritas às mulheres. Ametista cita que em um episódio, quando concorria a uma vaga de estágio foi barrada por ser mulher, apesar de o anúncio não especificar a informação. Dessa forma, mesmo tendo os mesmos conhecimentos técnicos científicos acerca da área de conhecimento, foi “descartada” pelo gênero.

Dessa maneira, Ametista e Ágata, mesmo rompendo com divisão sexual do trabalho, neste caso, elas já sabem que suas lutas serão triplicadas, por serem mulheres pardas e de origem social desfavorecida. Assim, em cada nível, apesar dos “efeitos de uma superseleção, a igualdade formal entre os homens e as mulheres tende a dissimular que, sendo as coisas em tudo iguais, as mulheres ocupam sempre as posições menos favorecidas” (BOURDIEU, 2012, p. 110).

Em relação a quais seriam as maiores dificuldades que elas terão que enfrentar no mercado de trabalho, novamente, foram unânimes em apontar o fato de serem mulheres e negras, ou pelo simples fato de serem mulheres. A questão de gênero para elas vem em primeiro lugar, como confirma o depoimento da Ametista: “Eu acho que no meu caso... também existe o fato de eu ser uma mulher na área de tecnologia, que a maioria dos alunos são homens, a maioria dos trabalhadores são homens, então acho que seria isso. Inclusive eu já tive, já me mandaram vagas de estágio, onde só poderiam ser homens”.

Traída pela emoção, Opala desabafa:

Infelizmente, a minha cor ela diminui o meu valor. Eu Acredito que a minha cor sempre vai diminuir o meu, o meu valor. [Voz emocionada e com frequentes pausas] Eu Acredito que as maiores dificuldades que eu vou enfrentar, ter que provar o tempo todo que eu sou capaz. Eu posso apresentar um currículo com muitas habilidades ali, com muita, é assim, muitas especializações, muito isso, muito aquilo, mas quando a pessoa me conhecer pessoalmente, eu ainda vou ter que provar para ela que eu sou capaz. Isso eu acho que é a maior dificuldade. Muitas

peessoas hoje que estão na minha situação, vamos dizer assim, a maior dificuldade no mercado de trabalho, talvez, eu terminar a graduação, porque o trabalho, porque é isso que é aquilo, mas a minha realidade hoje, é provar que, por exemplo, que eu detenho conhecimentos eu sei me posicionar criticamente, sabe? É muita coisa? É, mas... Enfim, é isso.

Superar o preconceito e se firmar como mulher que tem suas qualificações e conquistar o seu lugar, isso é, para Safira, o principal desafio a ser enfrentado:

Eu acho que como mulher, a principal dificuldade é conquistar o nosso lugar de fala. É... muitas vezes, um homem [...] fala a mesma coisa que a gente fala, ele leva os créditos. Ele é levado em consideração. Eu não sinto essa abertura para a mulher. Principalmente mulheres pretas. Então [...] a gente vai ter que ser impositiva mesmo, vai ter que ter uma imposição no final mesmo que a gente seja considerada, é... grossa, ou seja, temperamental, que a mulher gira em torno do temperamento, para a sociedade. Ah ela tá sendo grossa, ah são os hormônios, mas é só a gente querendo expressar o nosso lugar que a gente tem um lugar. É ele, por exemplo, estudo muito para ter uma opinião, para saber o que eu estou fazendo e chegar uma pessoa e falar: Ah por você ser mulher, você não tem essa capacidade. Isso é muito difícil, não é? Então a gente tem que... Bater de frente mesmo, acho que a principal dificuldade que eu vejo ter de bater de frente com... principalmente homens brancos e muitas vezes mulheres, não tem [...]. Não fazem isso porque têm medo de perder o emprego. Então a gente sempre vive essa luta, quero continuar apegada ou quero impor a minha opinião e mostrar o que eu sei fazer, não é porque eu sou mulher que eu deixo de ter qualificações. Será essa dificuldade.

Para Jaspe não é diferente, pois sente que sua condição de mulher e mulher negra dificulta sua entrada no mercado em posições mais vantajosas:

Acredito que por ser mulher, então já tem esse machismo inserido, não é. Os grandes... cargos... são ocupados por, por... homens, né!? Então por ser mulher a gente... já fica... assim, entra com menos prestígio, não é? E aí, por ser negra e repito, por ter menos oportunidade, acredito que isso aí vai ser muito difícil.

Para Ágata, a maior dificuldade está em ser mulher e a idade,

Ser mulher. Eu já vi alguns anúncios de emprego que pedem pessoas, somente o sexo masculino e alguns conhecidos meus que tramalham em escritório [inaudível] não querem contratar mulheres devido ao fato delas não terem experiência, muitos estão limitando a idade também, querem alguém até 38, 40 anos. Não querem pessoas mais velhas. Acho que as maiores dificuldades são essas. E professora, a gente não vê muitos negros trabalhando, eu ainda não vi.

Estas discentes pretas e pardas acreditam que o machismo e o sexismo ainda é bem forte em nossa sociedade, inclusive, diferenciando, qual deve ser o *locus* ocupado pelo homem e pela mulher. Nesse sentido, categorizam homens e mulheres pelas “aparências biológicas e por uma construção social naturalizada (os ‘gêneros’ como *habitus* sexuados), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade” (BOURDIEU, 2012, p. 9), além de manter a estratificação de gênero e raça que perdura, pelo contexto da colonialidade de gênero no Brasil (SOUZA; PEREIRA, 2018).

Ao se categorizar homens e mulheres por meio da “violência simbólica, violência suave, insensível, invisível” (BOURDIEU, 2012, p. 9), a partir de uma construção arbitrária do biológico, funda-se, por meio de uma percepção androcêntrica, a divisão social e sexual do trabalho, que naturaliza e legitima a posição privada para a mulher e a pública para o homem. Considerando-se as questões de raça/cor e gênero, são criados, de acordo com Ribeiro (2019) e Carneiro (2011), gêneros subalternizados. Dessa maneira, é imprescindível que estas, alunas, considerando-se as questões de gênero, raça/cor e classe social, lutem com mais intensidade, para alcançar seus sonhos, pois o acesso à educação superior, ainda, não garantiu “acesso igualitário às diferentes ocupações” (BIROLI, 2017, p. 22).

Por fim, convidadas a falarem sobre se havia alguma outra consideração que gostariam de fazer ao final da entrevista, a maioria das discentes negras resolveram se manifestar quanto às questões que mais as incomodam no cotidiano e na luta por uma carreira, profissão e melhores posições no mercado de trabalho.

4.4.10 Últimas considerações das entrevistadas

Quando indagadas se teriam **mais alguma coisa a acrescentar** quanto à entrevista, muitas disseram que não havia mais nada a acrescentar, mas, algumas resolveram se expressar e tornaram a finalização da entrevista algo bem mais interessante e significativo. As discentes, Rubi, Ágata, Turmalina e Jadeite não quiseram acrescentar nada mais à entrevista. Mas, ficam registradas, a seguir, as últimas falas de algumas das discentes pretas e pardas.

Safira recorda, emocionada, um pouco da sua trajetória falando de como superou preconceitos, que partiram, inclusive, de professores, em relação à sua condição de mulher preta:

Deixa-me pensar... Eu acho que foi bem completo as perguntas. Eu só queria acrescentar, é... Da parte antes de fazer a Química Industrial, eu fiz seis períodos de Engenharia Química na Federal de Alagoas E lá é... Eu vi que, por exemplo, é... a região inteira, com todos, assim existe muito preconceito com a mulher, com a mulher preta, ou de outro estado, então, eu desanimei com o curso superior vendo professores de muitos alunos, dizendo que eles não são capazes, que não dão oportunidades de pesquisas científicas só por eu ser mulher, não me dá um estágio por eu ser mulher. Falava que eu não tinha capacidade de raciocínio, é... então eu acho que isso me desanimou muito por eu ter uma admiração pela profissão de professor, e é uma profissão que eu acho extremamente importante, sem ela a gente não teria essa formação de opinião e eu acho que desanima, esse pensamento mais antiquado. Que a gente tem que infelizmente da parte de alguns é... mas eu acho que é só isso mesmo na última consideração.

Para Esmeralda, sua história de vida não é diferente da história da maioria das mulheres negras e de muitas mulheres brancas, porém, pobres: povoada de medos, assombros e sofrimentos:

[...] mais assustador mesmo... Bom, acredito... Ah, como você falou: Você veio de uma estrutura social, econômica, como a minha, também, que a da maioria das mulheres negras é, acredito no Brasil tem essa mesma estrutura, então a gente sempre vai estar nos cursos de licenciatura porque as vezes ser o mais fácil, talvez não, mas, mais fácil de entrar. Porque para a gente é mais complicado, então mercado mistura o trabalho. Desde nova, eu me lembro que eu saí de casa, eu tinha 14 anos. Então para a gente é mais complicado do que imaginam, então a gente carregar essa batalha de ser mulher, ser negra. ser pobre, então é muito complicado. Aí, o que acontece!? A gente já emocionalmente, já é estruturalmente, é bem abalada. E o mercado de trabalho e o mercado de estudo, ele bate muito na gente, não é? A gente tem que sofrer muito. Eu aprendi isso agora durante o curso, a gente sofre muito, então imagina todo esse processo, junto com o que já está aqui na cabeça, então para a gente é muito mais assim... mais assustador mesmo. É assustador, a gente pensar assim, tipo: Eu nunca vou ter descanso. Eu sei que talvez isso não seja só minimamente... não seja só deve por ser negra, não é? Acredito que pessoas passam por isso, mas em grande maioria, sim. As mulheres, elas enfrentam isso, eu falo isso porque eu tenho umas irmãs, que também que são negras, enfrentam isso hoje em dia, eu tenho irmã que ela é formada, mas ela batalhou muito, ainda batalha, trabalhou em dois empregos, é mãe solteira, tem ainda esse porém, não é? E eu acho que é um trabalho... Esse trabalho de ver essa realidade, enxergar essa realidade, é muito importante porque é bem complicado, é bem tenso. E outra coisa, a gente não tem muito onde se espelhar, não é? Onde a gente olha dentro de hospitais, dentro de gabinetes, dentro de escolas, a gente vê que os

professores negros, ou mulheres negras não são... nem de quase não vejo, são raras. São poucas, comparados a, por exemplo, as mulheres brancas ou pardas, no caso. São poucos. A gente vê que não é porque ah... não quis, porque não estudou, gente, mas... A gente tenta de verdade e antes que a gente consiga o medo já toma conta. O medo é muito grande de fracassar. Fracasso, porque quando a gente pensa em fracassar, a gente vê que as limitações são muito grandes. Então, igual como eu falo, o que eu mais gosto é de cuidar da minha sanidade mental, porque, é muito, muito, muito, muito complicado. Mas é isso, eu gostei muito.

Essa é a escola pública que Jaspe teve oportunidade de frequentar:

Eu vim de uma escola pública de bairro que o muro era de taipa... [não] um público de qualidade, [mas] o público deixado, a escola de periferia, o que é muito diferente. Sim, é sobre a oportunidade que eu falei aqui agora, repetindo até duas vezes. Então... no curso eu observo muito, que algumas pessoas quando elas perguntam para gente da onde você veio, então, elas falam assim: Eu vim da UF, de institutos públicos né!? Por escolas públicas mais com mais renome, escolas militares. Só os que têm renomes ou senão particulares, né!? E assim, quando você fala: Não... eu vim de uma escola pública de bairro que o muro era de taipa. Tem gente que não, não tinha essa oportunidade, não tinha aparelhos, né? É tecnologia lá. Então faltava um professor. Você vê que é uma realidade diferente. Você vem de uma realidade diferente, mesmo sendo público, é um público de qualidade e o público deixado é uma escola de periferia, então é isso. Essas oportunidades também influenciam. Não tem pessoas que têm oportunidades diferentes para a gente?

E esse é o apelo feito pela Sardônica a todas as mulheres, brancas ou pretas, porque ela, a despeito de todas as dificuldades, “já decidiu continuar, [já decidiu] permanecer, [já decidiu] ir em frente. Não desista, tá? Não desista”!

Eu acredito que foram feitas as perguntas necessárias, né!? Mas o que eu gostaria de complementar é como eu disse antes. Que, mesmo sendo mulher e mesmo sendo preta, mesmo que as oportunidades sejam menores, mas eu decidi continuar, eu decidi permanecer, eu decidi ir em frente e eu creio, acredito sim, que eu vou ter oportunidades, boas oportunidades no mercado de trabalho, vou ocupar aí uma boa posição ainda no mercado de trabalho e eu quero deixar bem esclarecido para todas as mulheres. Ainda que sejam brancas ou pretas, mas principalmente para as mulheres pretas, não desista, tá? Não desista!

Opala se sente honrada, acolhida, incluída e respeitada e, como participante desta pesquisa se sente grata e feliz por ser “defendida” em uma pesquisa e por uma mulher branca:

Não é lugar de fala para a mulher branca falar da mulher preta? É lugar de fala, sim, nós somos mulheres, não é?": Eu gostaria na verdade de

argumentar que eu não a conhecia... Não vi foto antes, nem nada. Aliás, eu vi uma foto sua no WhatsApp, mas eu não me atentei. Aí quando começou a entrevista que você começou a falar a respeito da tese, eu fiquei um pouco impactada de uma mulher branca escolher, é uma escolha, escolher me defendendo em sua tese. Eu sou extremamente grata, e fico feliz, porque esse olhar está vindo daí. A gente vê muitas mulheres pretas levantando essa pauta, muitas mulheres pretas levantando essa pauta e brigando muito, mas quando vem de uma mulher branca, é também muito bom, é inclusão, é olhar, é respeito, é muita coisa boa junto. Então eu espero que esse olhar das mulheres brancas em relação às mesmas mulheres, só que pretas, aconteça mais, tenha mais pesquisas, muito mais mulheres vendo mulheres, apenas vendo mulheres, vendo humanas, sabe, vendo pessoas, apenas, pessoas, e fazendo muito mais pesquisas. Vai ser muito bom, vai ser muito bom porque quebra muitas barreiras, quebra paradigmas, quebra esse negócio de que preta só... só tem que ser representada por preta, que mulher branca não tem fala, mulher branca não tem fala, não é lugar de fala para a mulher branca falar da mulher preta. É lugar de fala, sim, nós somos mulheres, não é? Nós somos mulheres acima de tudo. Então, muito obrigada. Eu me sinto muito feliz, muito honrada.

A partir desses discursos, fica um desabafo e um alerta, de algumas mulheres pretas e pardas, quanto às questões relacionadas a gênero, raça/cor e classe social e, acima de tudo, quanto aos processos de superação pelos quais todas elas precisam passar para avançar em uma graduação e para obter uma melhor posição no sistema produtivo. Mesmo sabendo que a Lei de Cotas tem servido como uma política distributiva e de justiça social para que pudessem acessar a educação superior, estas mulheres terão que, todos os dias, provar, conforme afirmam Opala e Safira, suas capacidades e suas habilidades técnico-científica, independentemente, de sua profissionalização e formação.

De acordo com Hooks (2019, p. 95), por serem as maiores vítimas da opressão sexista, as mulheres negras, especialmente, pretas, precisam romper com “estruturas sociais e institucionais; por indivíduos que dominam, exploram ou oprimem; e pelas próprias vítimas, educadas socialmente para agir em cumplicidade com o *status quo*”, que disfarça a multiplicidade de eventos que envolvem as questões de gênero, raça e classes sociais. Neste sentido, mesmo sabendo que a Lei cotas, como ação afirmativa e mecanismo de inclusão, fortalece as medidas necessárias para a inserção dos grupos outrora apartados da educação superior, especialmente, as mulheres negras, é urgente, que instituições sociais, como a UEG e outros campos acadêmicos, priorizem ações para desestruturar o racismo e o sexismo, que, afetam, diretamente, a unidade social e conservam o controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo foi analisar as relações de gênero e as desigualdades sociorraciais e econômicas na educação superior, verificando como a política de cotas, especialmente, a do Estado de Goiás (Lei nº. 14.832, de 12 de junho de 2004), tem sido utilizada, no âmbito da UEG, como mecanismo e instrumento de acesso e permanência dos discentes negros e não negros. Para isso, utilizou-se o estado do conhecimento relativo à temática investigada para explorar e contextualizar o objeto de investigação, abrangendo os demais objetivos e investindo em diferentes instrumentos de pesquisa, tais como: questionário, entrevistas e análise das matrículas realizadas e ativas e dos graus acadêmicos acessados pelos discentes da UEG participantes desta pesquisa.

Neste sentido, constata-se que, com base nos conceitos bourdieusianos, as mulheres conseguiram aproveitar as transformações decorrentes das mudanças políticas e econômicas associadas à expansão do sistema educacional em todos os níveis, oportunizando uma expressiva taxa de escolarização, em especial, das negras (pretas e pardas) e ampliando, ainda que, parcialmente, a possibilidade de rompimento da ordem estabelecida.

Este rompimento parcial está no fato de que, mesmo ultrapassando os homens – brancos e negros – no processo de escolarização, na educação básica e superior, quanto ao índice de matrículas, especialmente após a implementação da política de cotas, em âmbito federal e estadual, em particular, na UEG, e mesmo superando o fenômeno do hiato de gênero, no campo acadêmico, as mulheres, sobretudo, as pertencentes às minorias sociorraciais, continuam em carreiras profissionais que atendem à biologização do sexo, em que os papéis femininos instituídos para elas se assemelham às escolhas profissionais.

Desse modo, a partir da pesquisa empírica e triangulação de dados recolhidos por meio dos diversos instrumentos utilizados e obtidos por meio de consulta no sistema acadêmico da UEG, na aplicação do questionário e nas entrevistas, é possível afirmar que, no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, a política de cotas é uma ação inclusiva, que permite às minorias sociorraciais ascenderem à educação superior.

No decorrer da análise das matrículas realizadas e ativas, ao se verificar o índice de inserção e permanência, constata-se que as mulheres, especialmente, pretas e pardas, na UEG, foram ampliando seu espaço de participação, de maneira expressiva, entre 2012 e 2021, o que permite dizer que em relação às questões de gênero e raciais, a UEG tem

rompido com o fenômeno hiato de gênero e tem alcançado as minorias sociológicas do Estado de Goiás e de outros estados que buscam na região novas oportunidades de vida.

Quanto aos graus acadêmicos, na UEG, o maior número de matrículas se dá, em primeiro lugar, nas licenciaturas e, em segundo, nos bacharelados, principalmente, aqueles ligados à área de ciências sociais aplicadas e superiores de tecnologia. Esta tendência, é constatada, também, em âmbito nacional. Em todos os graus acadêmicos analisados, as mulheres são maioria, especialmente, as pardas, mas este fenômeno pode ser resultado da composição racial do Estado de Goiás, pois, segundo o Instituto Mauro Borges, a população parda chegam a mais da metade da população goiana.

Nas licenciaturas, o índice de matrícula de mulheres é bem alto, uma vez que os oferecidos, pela sua natureza e pela feminização do magistério ocorrida a partir de 1970, se aproximam mais das características femininas, o que evidencia que, mesmo alcançando uma graduação, as mulheres, na instituição, continuam em categorias socioprofissionais que expressam a ordem patriarcal vigente, refletindo a estrutura social e sexual do trabalho. Neste grau acadêmico, os negros (pretos e pardos), muito mais pardos, alcançam índices significativos, fenômeno estendido tanto para as mulheres quanto para os homens. Os brancos utilizam muito menos este grau acadêmico como instrumento de mobilidade social e os que empregam esta estratégia, provavelmente, são aqueles pertencentes às camadas sociais mais baixas.

Nos bacharelados, o fenômeno, quanto aos percentuais de matrículas, segue a mesma lógica das licenciaturas, com menor índice, claro, com relação à inserção das mulheres, especialmente, as discentes pardas, que, mesmo assim, conseguem alcançar uma maior paridade de gênero nestas graduações. No entanto, nos cursos mais acessados, de acordo com a análise dos dados dos cursos, como administração, ciências econômicas, ciências contábeis e sistema de informação, por serem consideradas áreas masculinas, comprova-se que a paridade de gênero é parcial e só ocorre no curso de administração e ciências contábeis, sendo que nos demais cursos analisados os homens são maioria.

Destaca-se que, nos graus acadêmicos citados (administração, ciências econômicas, ciências contábeis e sistema de informação), os brancos são em maior número do que nas licenciaturas e nos superiores de tecnologia, o que implica em afirmar que os brancos (mulheres e homens), mesmo pertencentes às minorias sociais, utilizam este grau acadêmico como estratégia acadêmica para alcançar melhores posições no mundo do trabalho. Destaca-se que, nestes graus acadêmicos, a UEG, precisa investir mais na participação das mulheres.

Nos bacharelados de maior prestígio social analisados (medicina e arquitetura e urbanismo), as mulheres brancas são maioria. As negras (pretas e pardas) – muito mais pardas do que pretas – também, se apropriam destas graduações, o que comprova que, mesmo nos cursos de maior prestígio, a paridade entre gêneros está sendo alcançada. As discentes pretas continuam sub-representadas, reforçando as desigualdades nas relações de gênero, entre gêneros e intragênero, além da falta de paridade intrarracial, entre as alunas pretas e pardas. Os homens, tanto os brancos quanto os negros, são em menor número nestes cursos, o que permite dizer que as mulheres, outrora alijadas deste contexto acadêmico, conseguem superar o hiato e a paridade de gênero, dentro da UEG, também nos cursos de maior prestígio social analisados.

Quanto aos cursos superiores de tecnologia, as mulheres, do mesmo modo, ocupam, na UEG, a maioria das cadeiras acadêmicas. Aqui, também, acontecem os mesmos fenômenos das licenciaturas e dos bacharelados. Cabe ressaltar que, nos bacharelados considerados masculinizados, como: ciências econômicas e sistema de informação, os homens são maioria. Então, não são em todos os bacharelados que as mulheres estão presentes, com índices animadores.

Neste sentido, as mulheres, especialmente, as de minorias sociorraciais, conseguem avançar dentro do campo acadêmico da UEG, mesmo que, em categorias socioprofissionais feminilizadas que comprovam as relações sociais e sexuais do trabalho pautadas a partir das estruturas estruturantes e que têm nas instituições sociais, especialmente, na educação, uma autorização para continuidade do que foi instituído para homens e mulheres, a partir dos espaços ocupados (privado e público).

Ressalta-se que, no que se refere às relações de gênero na UEG, verifica-se uma superação do hiato de gênero, mesmo que a paridade, ainda esteja sendo conquistada, porque as mulheres, dentre elas, as negras, não têm os mesmos acessos a todos os cursos, especialmente, em cursos em que a predominância é masculina. Mas, independentemente das relações de gênero, raciais e de classe, a maioria dos discentes negros e não negros que responderam ao questionário e todas as acadêmicas pretas e pardas que foram entrevistadas, têm consciência da importância da educação superior como instrumento de reconversão social, especialmente, para as minorias sociológicas. Entendem que as políticas de cotas no âmbito da universidade proporcionaram uma maior equidade, reparando injustiças sociais sofridas por negros e não negros pertencentes às camadas mais baixas e com pouco acesso à educação, especialmente, a superior, até início do século XX.

É importante comemorar o alto índice de mulheres no campo acadêmico da UEG, principalmente, das negras, mas cabe um alerta quanto a estes índices, porque pode dissimular os desafios que terão que ser enfrentados, sobretudo, por aquelas que pertencem às minorias sociorraciais, pois quando os dados da realidade são analisados em seus mínimos detalhes, vê-se que essa aparente equidade está disfarçada na permanência em cursos que evocam a divisão social, sexual e racial do trabalho, colocando-as em categorias profissionais ligadas à sua feminilidade ou a cursos de menor prestígio social ou relacionadas à sua natureza biológica e sexual, como quer a sociedade patriarcal e capitalista.

Contudo, a maioria dos discentes, negros e não negros, reconhecem a funcionalidade e a importância da UEG para o Estado de Goiás, mesmo em cursos em que a valorização da mão de obra, muitas vezes, passa pela precarização, direcionando as minorias sociorraciais, especialmente, mulheres, pretas e pardas, para categorias socioprofissionais que evidenciam o genderamento das carreiras. Mesmo que algumas discentes rompam com esta estrutura social e sexual do trabalho e consigam acessar áreas do conhecimento tipicamente masculinas, conforme entrevistas com as discentes negras, terão que enfrentar as discriminações pelo gênero e pela raça/cor.

A maioria dos discentes negros e não negros que participaram da pesquisa defende o direito a uma educação igualitária, desde a educação básica, para que possam ascender nos diversos cursos superiores e não somente naqueles em que a nota de corte proporciona maior entrada e, por isso, alguns reclamam dos cursos frequentados, pois muitos gostariam de estar em outras graduações. No entanto, concordam que os cursos a que tiveram acesso, também, podem oportunizar uma melhor colocação no mercado de trabalho e em profissões menos vulneráveis. Reclamam das poucas bolsas institucionais, ofertadas pela IES, o que leva a inferir que a UEG precisa repensar sua política de assistência estudantil, dada a diversidade constatada pelo perfil socioeconômico, racial e acadêmico dos estudantes que ocupam seu campo acadêmico.

Por sua vez, compreendem que sem a IES em seus municípios não poderiam cursar uma graduação ou estariam fora de uma realidade almejada, ainda, por muitos brasileiros. Tanto na modalidade presencial, quanto na EaD, os discentes reconhecem o papel da UEG como instituição social, que abarca em seus câmpus, unidades universitárias e núcleos/polos-EaD de apoio presencial, discentes que não conseguem se

movimentar para os grandes centros urbanos, embora reclamem da pequena variedade de cursos ofertados nas estruturas já existentes.

Contudo, mesmo com todos os percalços no processo formativo e diferenças de acesso e permanência, diante das trajetórias descritas na pesquisa de campo, em que a maioria quase que absoluta é proveniente de escolas públicas, trabalhando em tempo integral ou parcial e complementando a renda familiar, também, de maneira parcial ou integral, os discentes negros e não negros têm colocado suas expectativas nas graduações em que estão inseridos. Esta expectativa é constatada nos discursos dos que responderam ao questionário e nas falas das entrevistadas, verificando-se o quanto a educação superior está mudando o perfil profissional e social destes discentes, especialmente, das alunas pretas e pardas.

Enquanto para os estudantes que responderam ao questionário a educação superior proporciona melhores colocações no mercado de trabalho, para as alunas negras entrevistadas não importa o curso de graduação em que estão inseridas, o que interessa é que todas estão tendo oportunidades maiores que os seus antepassados, progenitores, amigos, avós e outras pessoas com as quais convivem ou que estão nos grupos primários de socialização. Estão superando não só as questões relacionadas ao hiato e à paridade de gênero, mas o de raça/cor e classe social e a lógica da reprodução e causalidade do provável, por meio de estratégias de reconversão social, mesmo que, timidamente, e em carreiras menos valorizadas.

Neste sentido, mesmo sendo inclusiva, a UEG, pela natureza dos seus cursos, ainda disfarça, com a atual estrutura, aparentes desigualdades, entre gêneros, intragêneros, raciais e de classe, pois os cursos mais frequentados pelas minorias dissimulam as desigualdades provenientes da origem social e da trajetória socioacadêmica de seus discentes, em particular, de mulheres pretas e pardas.

Por isso, a contribuição desta pesquisa consiste na tese defendida de que a UEG, por meio da sua política de cotas e da interiorização da educação superior em Goiás, é uma instituição que promove a inclusão de grupos sociais minoritários. No entanto, mantém em sua estrutura, mediante os cursos ofertados, a ordem patriarcal e androcêntrica, pautada na divisão social e sexual do trabalho, direcionando as minorias sociorraciais, especialmente, mulheres pretas e pardas, para cursos e ocupações que reproduzem a configuração das relações sociais e de gênero na educação superior.

Portanto, a UEG precisa repensar a manutenção desta estrutura atual e verificar em quais áreas do conhecimento pode investir para proporcionar a todos os goianos, ou pelo menos, aqueles que estão distribuídos nos municípios em que se encontra inserida, outras graduações para que, realmente, sua inclusão aconteça nas diversas áreas do conhecimento e não apenas em termos numéricos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2019.
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace). **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes – 2018**. Uberlândia-MG: Andifes, 2019.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez., 2017.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 50, p. 69-86. 2013.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** 10. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. *In*: ITABORAI, Nathalie Reis; RICOLDI, Arlene Martinez. **Até onde caminhou a revolução de gênero no país?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte-MG: Abep, 2016.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDUCHI, Jankovic; PICCOLI, Ana Paula. Desenvolvimento pessoal e profissional. *In*: LENA, Renato Cesar (org.). **Trabalho, emprego e empregabilidade**. 2. ed. São Paulo: Pearson Hall, 2008.
- BARRETO, Andrea. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA)**. Rio de Janeiro, n. 6, p. 3-45, 2014.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 161-390, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Acesso à educação: diferenciais entre os sexos**. Rio de Janeiro: Ipea, 2002. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0879.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

- BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Alfabetização por sexo e raça no Brasil**: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000. Rio de Janeiro: Ipea, 2003.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil**: evolução no período 1940-2000. Brasília: IBGE/Escola Nacional de Ciências Estatísticas. 2002.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O vermelho e o negro**: viés de cor e gênero nas carreiras universitárias. Rio de Janeiro/RJ: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2005. (Texto para Discussão, 19).
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. São Paulo-SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 1992. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? *In*: FORACHI, Marialice M.; MARTINS, José de S. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos 1977. p. 193-199.
- BERNADINO-COSTA, Joaze, GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade negra. **Revista Sociedade e Estado**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo. Editora Boitempo, 2017.
- BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília-DF: Ed. Paralelo/Capes, 2001.
- BONNEWITIZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- BORGES, Lize. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**. Salvador-BA. n. 1, v.1, p. 1- 23, 2020.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais (RBPAE)**, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 2, p. 367-375, 2010.
- BORGES, Rosane da Silva. **Retratos do Brasil negro**. São Paulo-SP: Selo Negro Ed., 2009.

- BORGES, Rosane da Silva. Feminismos negros e marxismo: quem deve a quem? *In*: ALMEIDA, Sílvia *et al.* **Marxismo e questão racial**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* **A Miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o estado**: cursos no Collège de France (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BOURDIEU Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Teresa Moreira. Luanda: Edições Mulemba; Ramada: Edições Pedagogo, 2019.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. *In*: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União** - Seção 1, 10/9/1920.

BRASIL. Lei nº 5.890, de 8 de junho de 1973. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 09 ago. 1973. Disponível em: Disponível em: <https://goo.gl/lpxo0>. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://goo.gl/HwJ1Q>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 19 ago. de 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília- DF, 15 out. 2012 e retificado em 16 out. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf> Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **Sobre a BDTD**. 2022. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRETAS. Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia, CEAGR/UFG, 1991. (Coleções Documentos Goianos).

BURAWOY, Michel. **O marxismo encontra Bourdieu**. Tradução Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

- BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos feministas, Instituto Gedelês**, São Paulo, v. 10, n. 1, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 49, p. 117-132, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Gloria. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa-PB; Ed. UFPB, 2013.
- CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da educação especial e a utilização do termo “campo”. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru-SP, v. 27, p. 689-706, 2021.
- CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro**. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiânia (PUC Goiás), Goiânia, 2014.
- CAVALVANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**. João Pessoa-Pb, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- CERVO, Amado Luís; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo-SP: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, dez. 2003.
- CODO, Wanderley *et al.* (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo. Boitempo, 2021.
- CORBETTA, Piergiorgio. **Metodología y técnicas de investigación social**. São Paulo: Mc Graw Hill, 2007.
- COSTA, Joana *et al.* **Expansão da educação superior e progressividade do investimento público**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

COSTA, Joana Simões de Melo; ROCHA, Enid; SILVA, Claudia. Voces de la juventud en Brasil: aspiraciones y prioridades. In: NOVELLA, Rafael et al. (orgs.). **Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?** [s.l.]: BID, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISÓSTOMO, José de Souza Unger. Pragmatismo romântico e democracia radical. **Ideação**, Salvador/BA, v. 23, p. 115-129, 2010.

CROSSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei 12.711/2012**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão estrutura e território. In: TRINDADE, Héliogio (org.) **Universidade em ruínas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas** [online]. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 2000.

DAFLON, Verônica; CARVALHAES, Flávio; FERES JÚNIOR, João. Sentindo na pele: percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro-RJ, v. 60, n. 2, p. 293-330, 2017.

D'AVILA, Ronaldo Castro. **A reforma curricular do curso de licenciatura em Educação Física da USP (2004/2006): posições e tomadas de posição no campo universitário**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2014.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. **Conferência Mundial contra o racismo discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2008.

D'OLIVEIRA, Mariane Camargo. **Teoria de gênero: feminismo e transgressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilema da educação superior em um mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS. **Dominação**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dominacao/>. Acesso em: 5 jun. 2018.

FARIA, José Henrique de. **Materialismo histórico e estudos interdisciplinares**. Curitiba: EPPEO, 2011.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 34, n. 123, p. 407-424, abr.-jun. 2013.

FERES JUNIOR, João *et al.* **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais 2013**. Rio de Janeiro: Gema, 2013. p. 1-25.

FERES JUNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Diretoria%20CEAR/Downloads/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FERNANDES, Claudia Monteiro. **Desigualdades raciais e de gênero na educação superior no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021.

FERNANDES, Cláudio. **Apartheid. Brasil Escola**. 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/apartheid.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FERNANDES, Vivian Duarte Couto; FREITAS, Sheizi Calheira de. Panorama do ensino superior no Brasil. *In*: MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. São Paulo: Atlas, 2018.

FILLETI, Juliana de Paula; GORAYEB, Daniela Salomão; CARDOSO DE MELO, Maria Fernanda Godoy. Mulheres Negras no mercado de trabalho no 4º trimestre de 2020. **Boletim Facamp**, Campinas-SP, v. 1, n. 1, abril de 2021.

FONSECA, Dagoberto Jose. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo-SP: Ed. Selo Negro, 2009.

FONSECA, Vicente Fonseca; BONFIM FILHO, Ernany. Políticas públicas: conceito, ciclo, processo de formação e sua ineficácia no âmbito do sistema penitenciário brasileiro. **Revista NEIBA – Cadernos Argentina**, Brasília-DF, v. 8, 2019.

FRANCO, Ana Maria de Paiva; CUNHA, Sarah. **Perfil socioeconômico dos graduandos das Ifes**. 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDF/s/radar/170324_radar_49_artigo02.pdf. Acesso em: 05 jun 2021.

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* **As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2018)**. Rio de Janeiro: Gema, 2020,

FREITAS, Jefferson B. de *et al.* **As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2018): levantamento das políticas de ação afirmativa.** Rio de Janeiro: Gemaa, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1. 2016. Brasília. **Anais [...]**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_frigoto.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2103.

G1-JORNAL GLOBO. **Veja as diferenças entre definições de classes sociais no Brasil. 2014.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html> Acesso em: 20 jan. 2022.

GLOBO NEWS. Jornal das dez. **Bolsonaro diz que jovem brasileiro tem "tara" por formação superior.** 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-jovem-brasileiro-tem-tara-por-formacao-superior/>. Acesso em: 10 fev.2021.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola. 1997.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI.** 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GOIÁS (Estado de). Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial de Goiás**, de 20 de abril de 1999.

GOIÁS. Decreto nº 5.560, de 1 de março de 2002. Homologa resolução do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial de Goiás**, de 05-3-2002. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/61449/decreto-5560. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOIÁS. Lei nº. 14.832, de 12 de julho de 2004. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. **Diário Oficial de Goiás**, de

14/07/2004. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/80767/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%B0%2014.832%2C%20DE,GOI%C3%81S%2C%20nos%20termos%20do%20art.> Acesso em: 20 nov. 2018.

GOIÁS. Decreto nº 6.568, de 06 de novembro de 2006. Dispõe sobre o credenciamento da Universidade Estadual de Goiás - UEG. **Diário Oficial de Goiás**, de 09-11-2006. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/60786/decreto-6568. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOIAS. Lei nº 16.271, de 30 de maio de 2008. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. **Diário Oficial de Goiás**, de 07 de outubro de 2008. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/87023/pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

GOIAS. Decreto nº 7.004/2009. Conselho Estadual de Educação. Credenciamento da UEG. 2009. **Diário Oficial de Goiás**, de 09-11-2006. Disponível em: http://www.ueg.br/noticia/38365_fique_por_dentro_do_credenciamento_da_ueg. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de estatística e estudos socioeconômicos (IMB). **Informe técnico nº. 13/2015: condições socioeconômicas dos negros em Goiás**. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (Segplan). 2015. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informes-tecnicos/2015/13-condicoes-socioeconomicas-dos-negros-em-goias-201511.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GOIÁS. Decreto nº 9.376, de 02 de janeiro de 2019. Estabelece medidas de racionalização de gastos com pessoal e outras despesas correntes e de capital, na administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e nas empresas estatais dependentes. **Diário Oficial de Goiás**, de 02-01-2019. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103555/decreto-973.7. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOIÁS. Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências. **Diário Oficial de Goiás** de 20 de janeiro de 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilema, desafios e perspectivas. In. DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação (2011-2010): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia-GO: Ed. UFG, 2010.

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

GONÇALVES, Josiane Peres; TERNOVOE, Janaina dos Santos. Desafios vivenciados por mulheres universitárias de Mato Grosso do Sul, que são mães, profissionais e donas de casa. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Campo Grande-MS, v. 8, n. 2, p. 116-142, 2017.

GONÇALVES, Josiane Peres; OLIVEIRA, Edicleia Lima de. Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018.

GONZALES, Lélia. O movimento negro na última década. *In*: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. São Paulo. Zahar, 2022.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984.

GRAYLING, Anthony Clifford. Epistemologia. *In*: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E.P. (org.). **Compêndio de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2000.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **Rev. História, Ciências, Saúde**, Manguinhos-RJ, v. 15, supl., p. 117-132, jun. 2008.

HACK, Neiva Silvana. **Políticas públicas e gestão governamental**. Curitiba: Contentus, 2020.

HENRIQUES, Ricardo *et. al.* Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos Secad**. Brasília-DF, 2007.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetória de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico do Brasil 1908-1912**. Rio de Janeiro: IBGE, 1916. v. 1.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, IBGE, 1937.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil de 1975**. Rio de Janeiro, IBGE, 1975.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil de 2010**. 5 Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população**: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça - 2008. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho.** 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero->. Acesso em: 6 jun. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim sobre as desigualdades sociais por raça cor no Brasil.** 2016. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim sobre as desigualdades sociais por raça cor no Brasil.** 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim sobre as desigualdades sociais por raça cor no Brasil.** 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim sobre as desigualdades sociais por raça cor no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população Goiana em 2021.** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579>. Acesso em: 10 de out. 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim sobre as desigualdades sociais por raça cor no Brasil.** 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: notas estatísticas 2019.** 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.
- IPEA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores do retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4. ed. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <https://www.retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-ipea-4a.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 6. ed. Brasília: Ipea, 2015.
- IPEA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores do retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4. ed. Brasília: Ipea,

2015. Disponível em: <https://www.retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-ipea-4a.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

IPEA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores do retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <https://www.retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-ipea-4a.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

IPEA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores do retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2019. Disponível em: <https://www.retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-ipea-4a.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

IPEA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores do retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em: <https://www.retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-ipea-4a.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

JORNAL O GLOBO. **Cotistas denunciam discriminação e preconceito na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/10/cotistas-denunciam-discriminacao-e-preconceito-na-ufes.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

KLEIN, Lúcia. **Política e políticas de ensino superior no Brasil: 1970-1990**. São Paulo: USP/Nupes, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEÃO, Natália *et al.* Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe. **Gemaa**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-21, 2017.

LEITE, Denise (org.). **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres na América Latina: um olhar decolonial sobre o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper**. Curitiba: Appris, 2019.

- LIMA, Márcia. RIOS, Flávia. FRANÇA, Danillo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). *In:*
- MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* PRIORE, Mary Del; PINKY, Carla Bassanezi. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo/SP: Ed. Contexto, 2020.
- MACHADO, Bárbara. A função de intelectual: um diálogo entre Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu e Edward Said. **Revista de Teoria da História**, Goiânia-GO, v. 7. n. 13, 2015.
- MACHADO, Marcell; BESSA, Águida; FERES JÚNIOR, João. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)**: levantamento das políticas de ação afirmativa. Rio de Janeiro: Gemaa, 2019.
- MALPIGHI, Vanessa Cristina da Silva *et al.* Negritude feminina no Brasil: uma análise com foco na educação superior e nos quadros executivos empresariais. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 20, n. 48, p. 325-338, ago. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 abr. 2022.
- MARQUES, Eugênia P. de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 23, 2018.
- MARQUES, Eugênia P. de Siqueira; ROSA, Aline Anjos da; OLIVEIRA, Fabiana Corrêa Garcia Pereira de. A política afirmativa para acesso à educação superior no contexto do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Revista Textura**, Canoas-RS, v. 28, n. 48, p. 95-116, 2019.
- MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n.14, p. 41-60, 2000.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **O capital**: crítica da economia política. 36. impressão. Tradução Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Livro I.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. Tradução de Luiz de Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Nomos. *In:* CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MENICUCCI, Eleonora. Apresentação do Dossiê Mulheres Negras. *In:* MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

- MICELE, Sergio. **Apresentação da obra A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectivas, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MONTEIRO, Susana; MOREIRA, Amílcar. O ciclo da política pública: da formulação à avaliação *ex post*. In: FERRÃO, João; PAIXÃO, J. M. Pinto (ed.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018.
- MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis-SC, v. 19, n. 1, p. 51-60, jun. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100007&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 30 ago. 2022.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
- MOSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.
- MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**, Curitiba-PR: Appris Ed., 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. São Paulo: Autêntica Ed., 2019a.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2019b.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Pensadores & educação**. 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009. v. 4.
- NOGUEIRA Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia da produção do mundo cultural e esolar. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015
- NOGUEIRA, Cláudio Marques; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José B. A escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**, Goiânia, 2013.
- NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do *habitus* institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO, 2018.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro-RJ: Record-Rosa dos tempos, 1995.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior no contexto atual do PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliações e perceptivas. 2. ed. Goiânia-GO: Ed. UFG, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA; João Ferreira de; FERREIRA, Suely. Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Série estudos**, Campo Grande-MS, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* **Políticas de acesso e expansão da educação superior:** concepções e desafios. Brasília-DF: MEC/INEP, 2006. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4DDC9880-A5C8-433B-B58AB2CCE2284C49%7D_MIOLO%20TEXT0%20PARA%20DISCUSSÃO%2023.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração do milênio**. Nova Iorque: Cimeira do Milênio, 2000. Disponível em: http://www.users/Diretoria%20CEAR/Downloads/undp-br-declaracao_do_milenio.pdf Acesso em: 08 ago. 2020.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F., HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas-SP: Ed. Unicamp; 1993. p. 61-105

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira; POCAHY, Fernando. Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e(em) escrevecências. **Revista interação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1360-1377, 2021.

PEREIRA, Taynar de Cassia Santos. Políticas públicas para a permanência da população negra no ensino superior: o caso da Uneb. *In*.: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília-DF: MEC/Secad; Unesco, 2007.

PINHEIRO, Luana *et al.* **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI:** reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da Pnad contínua. Brasília, Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

PINHEIRO, Luana; SOARES, Vera. **Brasil: retratos das desigualdades de gênero e raça**. Brasília-DF, Rio de Janeiro: Ipea, 2005. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2021.

POLITZER, Georges. **Os princípios elementares da filosofia**. Disponível em: <https://www.dorl.pcp.pt/index.php/outros-textos-de-divulgacao-do-marxismo-leninismo/3222-politzer-os-principios-elementares-da-filosofia>. Acesso em: 19 out. 2018.

QUEIROZ, Decele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**. 2004. Disponível em: <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira dos Santos. As mulheres negras brasileira e o acesso à educação superior. **Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador-BA, v. 25. n. 45, p. 71-87, 2016.

QUEIROZ, Rubení Pereira de. **Educação superior pública estadual, reparação histórica e democratização: um estudo sobre as cotas para negros em Goiás**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiânia (PUC Goiás), Goiânia, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula. **Colonialismo, modernidad, capitalismo, poder político, sociedade, história, eurocentrismo, América Latina**. Buenos Aires: Ed. Clasco, 2005.

RAEDER, Sávio. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 13, p. 121-146, 2014.

RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Rev. Mediações**, Londrina-PR, v. 18, n. 1, p. 55-65, jan./jun. 2013.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzales**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. 2. ed. São Paulo: Ed. Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2008.

REIS, Dayne Brito. Acesso e permanência de negros(as) no ensino superior: o caso da UFBA. *In*: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lucia de Santana. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília-DF: MEC/Secadi/Unesco, 2007.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Ver. Identidade!**, São Leopoldo-RS, v. 22, n. 1. p. 42-56, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão. **Trajetórias improváveis: a inserção ao mundo do trabalho para jovens de um cursinho comunitário da periferia**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, 2021.

RISTOFF, Dilvo *et al.* **A mulher na educação superior brasileira - 1999-2005**. Brasília-DF: Inep, 2007.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006.

ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. *In:* ROMÃO, Jeruse. **Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no teatro experimental do negro**. Brasília-DF: MEC/Secadi, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Algumas questões para o debate sobre o Estatuto da Igualdade Racial e a ação afirmativa. *In:* ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SAFIOTTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção polêmica).

SAFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe: mito e realidade**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2013.

SAMPIERI, Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Lúcia Feliz dos. **A Pós-Graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo-SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Diego Junior *et al.* Raça *versus* etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Revista Dental Press J. Orthod**, Maringá-PR, n. 15, p.122-124, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

SATO, Silvana Rodrigues de Sousa. O papel da herança familiar na seleção escolar: o caso do concurso vestibular da universidade federal de Santa Catarina do ano de 2010. *In: REUNIÃO DA ANPED SUL*, 9. 2012, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013b.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília-DF, n. 20, p. x-y, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *In: FONSECA, Marcus Vinícius. A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói-RJ: EdUFF, 2016.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (ENEPO)*, 4. 2013. Brasília. **Anais [...]**, Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

SILVA, Claudia Jakeline Barbosa e; ROCHA, Enid. Vozes da juventude no Brasil: aspirações y privacidade. *In: NOVELLA, Rafael et al. Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?* Canadá, 2018.

SILVA, Denise R. Q. da; D'OLIVEIRA, Mariane Camargo. As assimetrias de intersecção entre cidadania e igualdade para as mulheres. *In: STREY, Marlene Neves et al. (org.). Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: Edipuc, 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian University: a busca de resultados comercializáveis: para quem?** Marília-SP: Projeto Editorial Práxis, 2017.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente.** Brasília-DF: Ipea, 2020.

SILVA, Tatiane; AQUINO, Luseni; AVELAR, Adriana. **Implementação de ações afirmativas para negros e negras no serviço público: desafios e perspectivas.** Boletim de Análise Político-Institucional. Brasília-DF: Ipea, 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. As contribuições de Bourdieu para a análise do campo educacional. **Revista Veritas**, Porto Alegre-RS, n. 162, v. 41, p. 243-247, 1996.

SIQUEIRA, Fábio Ramos Martins de. **História da sexualidade brasileira.** São Paulo-SP: Leitura Médica, 2008.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. *In:* MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília-DF: Ipea, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre-RS, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Renan Arjona; SANTOS, Paula de Macedo. A expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: o caso do curso de empreendedorismo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 883-901, maio/ago. 2021.

SOUZA, Renata Andrade de Lima e. **A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas: estudo de caso na Ufrep.** 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Sarah Franco de Souza; PEREIRA, Flávia Souza Máximo. (Sub)representatividade feminina no Oscar: colonialidade de gênero e discriminação interseccional nas relações laborais cinematográficas. *In:* CONGRESSO DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, Belo Horizonte, 2018. **Caderno de resumos [...].** Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Túlio Augustus Silva e. **O inato e o apreendido: a noção de *habitus* na sociologia de Pierre Bourdieu.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, 2007.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45- 53, dez. 2015.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí-SC: Ed. Unijuí, 2005.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsA 13/2007.** Regulamenta a Lei Estadual de Cotas 14.832/2004 no âmbito da UEG. 2007a. Disponível em: Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_do

c_legislacao&variavel=27&tipo=CsA&ano=2007&origem=&id_origem=8&page=2.
Acesso em: 19 out. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU 18/2007**. Referenda a Resolução CsA 13/2007. 2007b. Disponível em:
http://www.legislacao.ueg.br/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&tipo=CsA&ano=2007&origem=&id_origem=8&page=2. Acesso em: 19 out. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010 a 2019**. 2010a. Disponível em:
https://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudoN/8109/pdi_aprovado_csu.pdf. Acesso em: 19 out. 2018.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2010 a 2019**. 2010b. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/campus_cora_coralina_117/conteudoN/8412/Res_CsU_2011_011_PPI.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU 482/10**. Aprova o PDI 2010-2019. 2010c. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br/referencia/9479>. Acesso em: 3 out. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU nº 11/2011**. Aprova Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2011. Disponível em: <http://www.ueg.br/>. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU nº 75/2014**. Aprova o Regimento Geral da UEG e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.legislacao.ueg.br/referencia/7711>. Acesso em: 3 out. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Vestibular UEG**: Processo seletivo 2020/1. Anápolis, 2019. Disponível em: <http://www.ueg.br/>. Acesso em: 19 de out. de 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Sistema Acadêmico Fênix da UEG**. 2021a. Disponível em: http://www.cear.ueg.br/conteudo/13212_sistema_academico_fenix. Acesso em: 3 out. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Coordenadoria Central de Bolsas**. 2021b. Disponível em: http://www.ccb.ueg.br/exec/consulta_central_bolsas/?funcao=lista_tipo_doc_central_bolsas&variavel=1&tds=35&at=81&ano=2014&pagina=2349. Acesso em: 12 dez 2021.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Editais de Seleção para o vestibular, de 2007 a 2021**. Disponível em: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/>. Acesso em: 3 out. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU N. 75/2014**. Disponível em:
<http://ueg.br/legislacao/referencia/7711>. Acesso: Acesso em: 3 out. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. **Apresentação da obra Homo academicus de Pierre Bourdieu**. Florianópolis/SC: Ed. da UFSC, 2019.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-468, out./dez. p. 453-468, 2005.

VEIGA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812011000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 jul. 2022.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Sesc; Fundação Perseu Abramo, 2013. v. 1.

XERRI, Eliana Gasparini. Breve incurso da história das universidades. *In*: ALBECHE, Dayse Lange. **Universidade e sociedade: visões de um Brasil em construção**. Caxias do Sul-RS: Educs, 2012.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre-RS: Bookman Ed., 2015.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000300149&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 01 de junho de 2022.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Rev. administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, abr./maio/jun. 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Título da pesquisa: Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior: a Universidade Estadual de Goiás.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Prezado(a) estudante, eu sou a pesquisadora em Educação da UFMS, Valéria Soares de Lima, e nosso intuito é apresentar um trabalho de TESE de DOUTORADO final que viabilize o entendimento do processo de inserção e permanência de mulheres pretas e pardas no ensino superior e quais as perspectivas futuras de tais mulheres a partir da sua formação, com este grau acadêmico.

Desta forma, solicito sua colaboração para responder o questionário que fará parte da tese e contribuirá para o entendimento de algumas questões pertinentes a temática. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido(a) com alguma questão ou com todo o questionário, não há obrigatoriedade em respondê-lo. Em algumas questões, você poderá marcar mais de uma alternativa, além da categoria outros em que você poderá enriquecer ou acrescentar informações que não foram colocadas.

Obrigado por colaborarem com o estudo.

O questionário está dividido em duas partes e para cada uma delas apresentaremos as respectivas instruções de preenchimento.

- Leia a questão e assinale a que está de acordo com sua realidade e seu entendimento.
- Caso sinta necessidade de ampliar o debate ou acrescentar alguma informação que não esteja inserida, favor indicar na categoria outros a sua opinião.

Primeira Parte: Identificação, aspectos sociodemográficos e étnico-raciais

- 1) Idade:
- 2) Curso que frequenta: _____
- 3) Como você se considera:
 - a) () Parda.
 - b) () Negra.
 - c) () Branca.
 - d) () Amarela.
- 4) Local de nascimento (estado): _____
- 5) Estado civil:
 - a) () Solteira
 - b) () Casada
 - c) () Mora junto com alguém
 - d) () Separada
 - e) () Divorciada. Outros
- 6) Na educação básica você estudou?
 - a) () Em escolas públicas – toda a educação básica
 - b) () Em escolas públicas – apenas no ensino fundamental
 - c) () Em escolas públicas – apenas no ensino médio

- d) () Em escolas particulares – toda a educação básica
 e) () Em escolas particulares – todo o ensino fundamental
 f) () Em escolas particulares – todo o ensino médio

Outros:

7) Independente da escola – pública ou particular – em quais disciplinas você teve mais dificuldades? Descreva: _____

8) Tem filhos?

() sim () não

Se, sim, quantos? _____

9) Quem mora na mesma casa que você?

a) () Familiares

b) () Amigos

c) () Sozinho

d) () Só com o pai

e) () Só com a mãe

f) () Com tios e outros parentes

g) Outros:

10) Qual a área científica do curso que frequenta:

() Ciência da Saúde

() Ciências Sociais Aplicadas

() Ciências Humanas

() Biologia

() Ciência da Computação

() Ciências Exatas e da Terra

11) Qual o grau acadêmico do qual você faz parte:

a) () Licenciatura

b) () Bacharelado

c) () Superior de tecnologia

12) Você trabalha?

() sim () não

Se, sim: () meio período () período integral

Outros:

13) Sua renda complementa a das pessoas ou responsáveis com as quais convive?

14) () complementa parcialmente () complementa integralmente

15) Você recebe algum tipo de bolsa institucional? () sim () não

Modalidade da Bolsa:

16) Quais os tipos de gastos que você tem com a Universidade?

17) O curso que está fazendo atualmente é o que você gostaria de ter ingressado?

sim não

Se não, justifique sua resposta e indique qual o curso que você gostaria de fazer:

18) Selecione uma alternativa que corresponda ao nível de instrução das pessoas ou responsáveis com as quais você convive.

a) Responsáveis ou pessoas com as quais convive

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> ensino fundamental incompleto |
| <input type="checkbox"/> ensino médio completo | <input type="checkbox"/> ensino médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> graduação completa | <input type="checkbox"/> graduação incompleta |
| <input type="checkbox"/> pós-graduação completa | <input type="checkbox"/> pós-graduação incompleta |
| <input type="checkbox"/> mestrado | <input type="checkbox"/> doutorado |

19) Em qual nível socioeconômico você se enquadra?

- a) Alto b) Médio alto
 c) Médio d) Médio baixo
 e) Baixo

20) Profissão dos responsáveis ou pessoas com as quais convive:

- a) Empresário.
 b) Professores universitários.
 c) Professores da educação básica.
 d) Altos dirigentes políticos.
 e) Pequenos agricultores e rendeiros.
 f) Técnicos administrativos.
 g) Operários semiquualificados.
 h) Funcionários públicos.
 i) Assalariados agrícolas.
 j) Autônomos.
 k) Outros _____

Segunda Parte: Acesso à Educação Superior e Problemas Raciais

21) Você considera o sistema de cotas no Brasil como uma política afirmativa que diminui as desigualdades de acesso ao ensino superior?

sim não

Se não, por quê?

22) Por que você acha que a UEG oferece cotas para negros(as) no ensino superior?

- a) Por ser um direito social.
 b) Para corrigir as desigualdades em termos de acesso a graduação.
 c) Por uma dívida histórica com os negros e demais grupos inseridos neste contexto.
 d) Para oportunizar igualdade equitativa de oportunidades aos menos favorecidos.
 e) Para oportunizar uma correção da desigualdade de acesso ao nível superior.

Outros:

23) Você acredita que os 50% (cinquenta por cento) oferecidos no sistema de cotas, conseguem resolver o problema de inserção de pretos e pardos no ensino superior?

- Sim Não

Se, não, qual a sua sugestão para que todos tivessem acesso ao ensino superior.

24) Você acredita que os(as) alunos(as) negros(as) que entram pelo sistema de cotas têm menos qualificação que os alunos que entram pelo sistema universal?

- sim não

Se, sim, justifique sua resposta:

25) Você declara aos demais colegas que entrou pelo sistema de cotas?

- sim não

Se, não, qual o motivo para não declarar?

26) Você já sofreu algum tipo de discriminação por ser preta ou parda dentro da universidade? sim não

Se sim, por qual agente: Alunos/as Docentes Funcionários Outros

Se assinalar outros, indique quem: _____

Se você puder, relate o tipo de discriminação sofrida:

27) Você considera que o tratamento quanto à prova de vestibular é o mesmo para

quem entra pelo sistema de cotas do que pelo sistema universal?

sim não

Se não, qual diferença que existe na sua concepção?

28) Como você acredita que deve ser tratada a questão racial pela sociedade e pelas instituições de ensino?

29) Você já sofreu com racismo no ensino superior?

sim não

Se sim, em que momento da graduação?

30) Além do sistema de cotas qual seria outra alternativa para resolver as desigualdades quanto ao acesso ao ensino superior?

31) Existe alguma outra questão que não foi abordada pelo questionário, mas que você acrescentaria para consolidar os dados?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Título da pesquisa: Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior: a Universidade Estadual de Goiás.

QUESTÕES:

Tema I - Nível socioeconômico e étnico-racial

De qual Câmpus, Unidade Universitária ou Núcleo/Polo-EaD você

Idade

Estado civil

Tem filhos

Como você se identifica quanto à raça/cor

Em qual nível socioeconômico você se enquadra

Você tem alguma ocupação profissional

Se sim, sua renda complementa parcial ou total a da família

Mora com os pais ou responsáveis

Quantas pessoas moram na mesma residência

Curso em que está inserida

É o curso que você gostaria de fazer – se não qual o outro?

QUESTÕES:

Tema II: Contexto Sociocultural

1. Qual a importância que sua família tem no seu processo de escolarização? (Percepção aqui das condições motivacionais afetivas). Fale um pouco sobre isso.
2. Quantas pessoas na família tem ensino superior? Fale um pouco sobre isso.
3. Você acredita que o curso superior pode melhorar suas chances em relação a: trabalho, emprego, casamento, carreira profissional? Fale um pouco sobre isso.
4. Atualmente, o que você faz que considere mais importante em sua vida? (Aqui perceber o motivo dominante: estudo, trabalho, outro aspecto relevante).
5. Qual o motivo que a levou a estudar? (Aqui perceber o que o motiva a estudar ou trabalhar)
6. Em geral, como é a sua relação com os demais colegas e professores das universidades?

Tema III: Relações com o ensino superior

7. O que você pensa sobre estar estudando e ter uma profissão?
8. Você se dedica muito aos estudos? Quanto tempo mais ou menos? (Aqui perceber motivos ou não para aprender)

9. Quantos livros você lê em média por ano e em que áreas de: ficção, aventuras, romance, ciências, filosofia, artes, religião, história?
10. Você consegue aprender os conteúdos apresentados no decorrer das disciplinas do seu curso? Em quais você tem mais dificuldades?
11. Como a educação que você recebe no ensino superior/curso interfere na sua vida?
12. Em seu cotidiano você utiliza os conhecimentos adquiridos nas disciplinas até agora estudadas? Cite um momento em que você teve que fazer utilização desse conhecimento?
13. O que tem a dizer sobre o modo como os professores ensinam os conteúdos nas disciplinas?
14. Você acredita que com o ensino superior sua vida pode mudar quanto a empregabilidade?
15. Você acredita que terá as mesmas oportunidades que os demais colegas não negros?
16. Você quer atuar na área na qual está se profissionalizando?
17. Quais seriam, na sua opinião, as maiores dificuldades que terá que enfrentar no mercado de trabalho.
18. Tem alguma coisa que não foi perguntada no qual você gostaria de falar.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UEG

SEI/GOVERNADORIA - 000019032716 - Carta

<https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=docume...>

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG

Carta nº 20/2021 - UEG

Anápolis, 09 de março de 2021.

Assunto: Anuência Institucional

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS: PERSPECTIVAS E NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E PARDAS A PARTIR DA LEI COTAS 12.711/2012" da pesquisadora Valéria Soares de Lima, CPF: 563.647.251-04. A pesquisa inclui acesso aos dados de matrículas realizadas e ativas, do ano 2012 a 2019, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), tal como o acesso aos Câmpus e Unidades, mediante autorização prévia dos diretores de institutos e coordenadores de Câmpus e Unidades para aplicação de questionário e realização de entrevistas com os discentes negros.

A coleta de dados somente poderá ser iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP e obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.

A pesquisadora deve assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS.

PROF. DR. VALTER GOMES CAMPOS
Reitor da Universidade Estadual de Goiás



Documento assinado eletronicamente por **VALTER GOMES CAMPOS, Reitor (a)**, em 10/03/2021, às 17:39, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000019032716** e o código CRC **6D81F22F**.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicito sua participação, como voluntária, na investigação sob o título: Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior: a Universidade Estadual de Goiás.

Meu nome é Valéria Soares de Lima, curso o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e sou pesquisador deste Projeto. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar participar da pesquisa, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de minha guarda e confidencialidade e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de aceitação, assinar este documento, mas tem total liberdade de recusar ou retirar o consentimento da participação da criança em qualquer fase da pesquisa sem penalização, ou prejuízo, algum. **Se ainda houver qualquer questão a esclarecer em relação à pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador Valéria Soares de Lima pelo e-mail valeria.lima@ueg.br ou por telefone: (61) 99226-6513.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus – Campo Grande – MS. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. Com esta pesquisa, tenho como objetivo verificar como a Lei de Cotas 12.711/2012, a partir das diversas reivindicações e lutas, dentre elas, o direito à educação feminina, tem contribuído para a inclusão das mulheres negras e pardas no ensino superior em Goiás. Pretendo estudar se para além da política de cotas existem ações internas na Universidade Estadual de Goiás (UEG) que visa manter estas mulheres dentro do contexto universitário.

Foi feita opção pela Universidade Estadual de Goiás, por ser uma instituição pública multicampi e que agrega vários cursos de nível superior no estado de Goiás. Esta pesquisa se justifica porque procura trazer uma compreensão enriquecedora do processo de inclusão de mulheres negras e pardas no ensino superior, em especial, no estado de Goiás. A metodologia da pesquisa vai se desenvolver em dois momentos, a saber: 1º com a aplicação de questionário e, 2º com a formação de grupos focais nos 8 (oito) câmpus da IES. As atividades a serem realizadas serão agendadas dentro da rotina das discentes na Universidade, a partir de março de 2021. De acordo com a metodologia da pesquisa haverá momento em que será necessário a gravação de áudios e filmagens para posterior transcrição, a participação nesta pesquisa não vai gerar nenhuma despesa para você participante e nem para a sua família, se isto acontecer, você será ressarcida; se for causado a você algum dano moral ou material por estar participando desta pesquisa, será indenizada; se acontecer algo errado porque você está participando da pesquisa, receberá assistência integral e gratuita. É também necessário ficar claro que a participação na pesquisa é de vontade própria, não há recebimento de qualquer incentivo financeiro, nem de gratificação por sua participação.

Não haverá nenhum risco as participantes. A entrevista poderá ser interrompida caso as discentes sintam cansaço ou qualquer desconforto que as prejudiquem no seu andamento. A qualquer momento a participante poderá solicitar que a entrevista seja interrompida. Enquanto pesquisadora responsável pelo estudo declaro que as estudantes

participantes da pesquisa terão acesso, caso seja necessário, à assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcida em caso de custos para participar desta pesquisa; que será indenizada se for submetida a algum dano moral ou material; e que acatarei decisões judiciais que possam suceder. Como pesquisadora, adotarei medidas de precaução e proteção, a fim de evitar ou atenuar eventuais danos que envolvam as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social e cultural dos estudantes, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

No processo de acompanhamento, levantamento dos dados, assim como na socialização dos resultados da pesquisa, será garantida a preservação da identidade da aluna, assim como a proteção de sua imagem e o caráter confidencial das informações. É importante registrar que é assegurado as estudantes, assim como aos seus Pais, ou responsáveis, o acesso aos dados da pesquisa em qualquer etapa de seu desenvolvimento e de seus resultados. Os nomes das estudantes e a sua imagem serão mantidos em privacidade absoluta e os dados coletados serão confidenciais. Um código será utilizado para substituir o nome e apenas ele será divulgado na pesquisa. A coleta de dados será interrompida caso alunas sintam cansaço ou a qualquer momento solicitar que seja interrompida a sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão publicados por um texto denominado Tese, por outros textos que chamamos de artigos científicos e em eventos, desde que mantida a ética na pesquisa, a privacidade das discentes, o seu anonimato e dos demais participantes, assim como a confidencialidade dos dados. Ressalta-se também que os resultados obtidos serão apresentados a todos os membros da UEG (gestores, professores, estudantes e responsáveis), conforme disposto na Resolução Nº 510/2016 (seção II, art. 17) que preconiza a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão guardados no computador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os usos das informações fornecidas ou obtidas pela realização desta Pesquisa estão submetidos às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução Nº 466/2012 e Resolução Nº 510/2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Reitero que, como pesquisadora responsável pelo estudo, cumprirei com todas as informações acima; que as discentes participantes, terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que a desistência da estudante em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que a criança será devidamente ressarcida em caso de custos para participar desta pesquisa. Garanto ainda que será indenizada(o) se for submetida(o) a algum dano moral ou material; e que acatarei decisões judiciais que possam suceder. Como pesquisadora, adotarei medidas de precaução e proteção, a fim de evitar ou atenuar eventuais danos que envolvam as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social e cultural dos estudantes, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

EU, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Valéria Soares de Lima sobre a minha decisão em participar da pesquisa e suas implicações. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos físicos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia de que a mesma terá assistência integral e gratuita por danos

diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Ficou claro que haverá indenização caso a participante seja submetida a algum dano moral ou material e que a criança será devidamente ressarcida em caso de custos para participar desta pesquisa. Concordo voluntariamente em participar neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua ocorrência, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que ela possa ter adquirido, ou em seu atendimento neste serviço.

Anápolis-GO, / /

Assinatura discente

Assinatura da pesquisadora – Valeria Soares de Lima