



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOELMA INÊS EVANGELISTA

**O ACESSO DE MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA:
INTERSECCIONALIDADE, LUTAS E POLÍTICAS EM DISPUTA (2012-2022)**

CAMPO GRANDE/MS

2025

JOELMA INÊS EVANGELISTA

**O ACESSO DE MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA:
INTERSECCIONALIDADE, LUTAS E POLÍTICAS EM DISPUTA (2012-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: 1 - História, Políticas e Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPES/MB). Orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel.

CAMPO GRANDE, MS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

EVANGELISTA, Joelma Inês. 2025

O acesso de mulheres negras à educação superior pública: interseccionalidade, lutas e políticas em disputa (2012-2022). Joelma Inês Evangelista. Março, 2025. 194f.

Trabalho de Tese (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2025.

Orientadora: Carina Elisabeth Maciel.

1. Educação. 1.2. Mulheres Negras. 2.3. Políticas. 3.I. EVANGELISTA, Joelma Inês. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande. III. O acesso de mulheres negras à educação superior pública: interseccionalidade, lutas e políticas em disputa (2012-2022)

CDD (xx) xxx.xxx

JOELMA INÊS EVANGELISTA

**O ACESSO DE MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA:
INTERSECCIONALIDADE, LUTAS E POLÍTICAS EM DISPUTA (2012-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação,
como requisito para obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 17 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dedico esta tese à memória de meu avô, Pedro Inês, que por muitos anos nos brindou com momentos inesquecíveis de alegria e risadas. À minha avó, símbolo de amor profundo e incondicional, desejo que ainda possamos compartilhar muitas outras viagens e aventuras juntas. Dedico também a todas as mulheres negras que resistem e persistem na luta por um espaço digno na sociedade, apesar dos obstáculos e desafios. Continuaremos lutando.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta investigação foi possível de se realizar porque eu tive pessoas durante esses quatro anos que acreditaram no meu potencial, que me enxergaram para além da timidez e que estiveram ao meu lado, me aconselhando e fazendo acreditar que meus sonhos são importantes e que devo lutar por eles.

Assim, agradeço à minha orientadora, professora Carina Elisabeth Maciel, por todo respeito, apoio e fé que depositou em mim desde o nosso primeiro contato, uma pessoa que me moldou enquanto pesquisadora, me inspira enquanto professora, sendo a minha referência de profissional inclusiva para a profissão que almejo seguir. Sua orientação foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, obrigada de coração para sempre.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, suas aulas me ensinaram muito, hoje sou uma professora de História melhor por causa dessas reflexões e discussões em sala, agradeço pela minha formação enquanto pesquisadora que não se finda nesta tese, pois sei o quanto ainda posso me aperfeiçoar, mas quando olho o passado e vejo o quanto já aprendi, sinto uma verdadeira gratidão por todo o conhecimento compartilhado e aprendido ao longo desses anos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tornou possível o meu acesso a esse programa. Ao me conceder a bolsa de pesquisa, pude flexibilizar minha jornada de trabalho e me permitiu participar de eventos, publicar artigos e melhorar o meu currículo, sendo esse um apoio que vai além da assistência acadêmica.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Política de Educação Superior-Mariluce Bittar (GEPPEPES-MB), agradeço pelas discussões, pelo partilhar das pesquisas e experiências. É sempre um prazer estar entre vocês.

Agradeço às amigas cultivadas no decorrer da minha formação enquanto pós-graduanda, Mauro e Luciana. Agradeço às amigas que ultrapassaram as barreiras acadêmicas por se tornaram amigas de sessões de filmes de terror, de cafeterias superfaturadas, de viagens, de sonhos e confidências. A Vini e Tati meu muito obrigada pela amizade, pelos conselhos e compartilhar de experiências com Vini, e em especial a Tati, que é a minha pessoa, é sempre possível aprender com ela e tem as palavras que preciso ouvir.

Agradeço ao meu noivo, Ayrton, pela paciência, pelos finais de semana que não pude estar ao seu lado para estar me dedicando à pesquisa, mas que sempre me viu como uma mulher forte e capaz, mesmo em momentos que eu me desacreditava.

Por fim, agradeço a minha família, que me apoia a distância e cada vez que vou até lá me sinto amada e sei o quanto eles têm orgulho do que tenho construído por aqui.

EPÍGRAFE

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

(Discurso proferido por Sojourner Truth, 1851)

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa História, Política, Educação. Mais especificamente, está associada ao projeto Inclusão, acesso e permanência na educação superior: políticas e trajetórias. Nesta investigação identificamos como objeto as políticas de acesso à educação superior pública para as mulheres negras, uma vez que o acesso de estudantes negras à educação superior possui demarcadores sociais que podem interferir no modo como elas chegam nesse nível educacional. Esta tese tem como objetivo geral analisar a relação entre as políticas educacionais e o acesso das mulheres negras à educação superior no período de 2012-2022. Tem como objetivos específicos: identificar as políticas educacionais que podem interferir no acesso das mulheres negras à educação superior; desvelar as condições sócio-históricas do acesso das mulheres negras à educação superior no Brasil; evidenciar as especificidades do acesso de mulheres negras à educação superior considerando ingressantes, concluintes e áreas dos cursos escolhidos. Essas condições sócio-históricas são identificadas nesta tese a partir de categorias de análises interseccionais como: raça, gênero e classe, pois compreendemos que esses fatores interligados projetam obstáculos na condição social ao qual as mulheres negras seguem submetidas e conseqüentemente essas desigualdades são reproduzidas, dificultando a superação dessas vulnerabilidades, que afetam diretamente seu processo educacional. Assim, no decorrer desta investigação, mobilizam-se conceitos que se referem a aspectos universais e a singularidades do objeto de pesquisa. A metodologia foi desenvolvida por meio de pesquisa do tipo exploratória, com a coleta de dados bibliográficos e documentos, a partir do método materialismo histórico-dialético. Os resultados apontaram que as políticas de educação superior promulgadas nas últimas décadas e, em particular, a política de cotas têm contribuído para o acesso de mulheres negras nesse nível educacional. Esse acesso ainda ocorre de modo desigual quando comparado ao acesso de mulheres brancas, principalmente quando observado o acesso em áreas consideradas elitizadas. A pesquisa ainda evidenciou que as chances de uma mulher negra concluir a educação superior é menor do que a de mulheres brancas, desvelando uma urgente demanda por estratégias e investimentos que contribuam para a permanência, com planejamentos para além de recursos financeiros, mas que se materializam concomitantemente em ações de acolhimento e mudanças curriculares que de fato contribuam para promover a inclusão dessas estudantes no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Política Pública; Política Educacional; Cotas; Ação Afirmativa.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), in the research line 'History, Politics, Education'. More specifically, it is associated with the project 'Inclusion, access, and permanence in higher education: policies and trajectories'. In this investigation, we identify as our object the public higher education access policies for Black women, given that the access of Black female students to higher education carries social markers that may influence how they reach this educational level. This thesis aims to analyze the relationship between educational policies and the access of Black women to higher education during the period from 2012 to 2022. Its specific objectives are: to identify educational policies that may affect the access of Black women to higher education; to uncover the socio-historical conditions surrounding the access of Black women to higher education in Brazil; and to highlight the specificities of Black women's access to higher education, considering new entrants, graduates, and the areas of the courses chosen. These socio-historical conditions are identified in this thesis through intersectional analytical categories such as race, gender, and class, as we understand that these interconnected factors create barriers in the social conditions to which Black women are subjected. Consequently, these inequalities are reproduced, hindering the overcoming of such vulnerabilities, which directly impact their educational process. Thus, throughout this investigation, we mobilize concepts that refer both to universal aspects and to the specificities of the research object. The methodology was developed through exploratory research, using bibliographic and documentary data collection, based on the historical-dialectical materialist method. The results indicated that higher education policies implemented in recent decades—particularly the quota policy—have contributed to the access of Black women to this educational level. However, this access still occurs unequally when compared to that of white women, especially regarding entry into areas considered elitist. The research also revealed that the likelihood of a Black woman completing higher education is lower than that of white women, revealing an urgent demand for strategies and investments that support not only access but also permanence, with planning that goes beyond financial resources, materializing in actions of inclusion and curricular changes that truly promote the integration of these students into the academic environment.

Keywords: Public Policy; Educational Policy; Quotas; Affirmative Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de vagas ofertadas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18-24 anos (2022)	128
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro 1 – Estratégias com viés de expansão para a educação superior	56
Quadro 2. Organização dos cursos por áreas gerais de acordo com a CINE Brasil (2018)	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxa de matrícula da educação básica em 2021 por raça/cor	73
Gráfico 2. Total de ingressantes e concluintes por reserva de vagas na educação superior pública.....	85
Gráfico 3. Porcentagem de ingresso e conclusão de mulheres negras na educação superior por reserva de vagas.....	85
Gráfico 4. Evolução da representatividade das mulheres negras entre os 10% com maiores rendimentos do trabalho.....	109
Gráfico 5. Evolução da taxa de desemprego por grupos de gênero e raça.....	110
Gráfico 6. Rendimento médio por grupos de gênero e raça.....	112
Gráfico 7. Ingresso de mulheres nas universidades públicas do Brasil (2012-2022)	129
Gráfico 8. Conclusão de mulheres nas universidades públicas do Brasil (2012-2022)	131
Gráfico 9. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Norte (2012-2022)	137
Gráfico 10. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Nordeste (2012-2022).....	140
Gráfico 11. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Sudeste (2012-2022).....	143
Gráfico 12. Mulheres negras ingressantes e concluintes na educação superior na Região Centro-Oeste (2012-2022).....	147
Gráfico 13. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Sul (2012-2022).....	150
Gráfico 14. Total de mulheres ingressantes por reserva de vaga com ênfase para as mulheres negras (2012-2022).....	194
Gráfico 15. Total de mulheres concluintes por reserva de vaga com ênfase para as mulheres negras (2012-2022).....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Grandes áreas que as mulheres pretas, pardas e brancas ingressaram na educação superior (2012-2022).....	135
Tabela 2. Grandes áreas em que as mulheres pretas, pardas e brancas tem ingressado na Região Norte (2012-2022).....	138
Tabela 3. Grandes áreas que as mulheres pretas, pardas e brancas tem ingressado na Região Nordeste (2012-2022).....	142
Tabela 4. Grandes áreas que as mulheres pretas, pardas e brancas têm ingressado na Região Sudeste (2012-2022).....	145
Tabela 5. Grandes áreas em que as mulheres pretas, pardas e brancas têm ingressado na Região Centro-Oeste (2012-2022).....	148
Tabela 6. Áreas gerais em que as mulheres pretas, pardas e brancas têm ingressado na Região Sul (2012-2022).....	151
Tabela 7. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública do Brasil (2012-2022).....	182
Tabela 8. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública do Brasil (2012-2022).....	182
Tabela 9. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Norte (2012-2022).....	183
Tabela 10. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Norte (2012-2022).....	183
Tabela 11. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Nordeste (2012-2022).....	184
Tabela 12. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Nordeste (2012-2022).....	184
Tabela 13. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Centro-Oeste (2012-2022).....	185
Tabela 14. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Centro-Oeste (2012-2022).....	185
Tabela 15. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sudeste (2012-2022).....	186
Tabela 16. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sudeste (2012-2022).....	186
Tabela 17. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sul (2012-2022).....	187
Tabela 18. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sul (2012-2022).....	187
Tabela 19. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas no Brasil.....	188
Tabela 20. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas no Brasil (2012-2022).....	188
Tabela 21. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Norte (2012-2022).....	189
Tabela 22. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na região Norte (2012-2022).....	189
Tabela 23. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Nordeste (2012-2022).....	190

Tabela 24. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Nordeste (2012-2022)	190
Tabela 25. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Centro-Oeste (2012-2022)	191
Tabela 26. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Centro-Oeste (2012-2022)	191
Tabela 27. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sudeste (2012-2022)	192
Tabela 28. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sudeste (2012-2022)	192
Tabela 29. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sul (2012-2022)	193
Tabela 30. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sul (2012-2022)	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria Geral da União
CINE	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DETRAE	Divisão para Erradicação do Trabalho Escravo
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FGV	Fundação Getulio Vargas
GEPPE/MB	Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Isced	International Standard Classification of Education
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MS	Mato Grosso do Sul

MP	Medida Provisória
MVCI	Mortes Violentas por Causa Indeterminada
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEM	Programa Estudantil de Moradia
PIA	População em Idade Ativa
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNSIPN	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
PPF	Plataforma Política Feminista
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Propepe	Programa de Permanência Parental na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SISU	Sistema de Avaliação Unificado
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UHC

União dos Homens de Cor

UNESCO

Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

Relato de experiência enquanto mulher negra na educação superior	19
INTRODUÇÃO	24
Abordagens teóricas e método da pesquisa.....	31
Procedimentos e etapas da pesquisa.....	37
A estruturação das seções	40
1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS	42
1.1 O papel dos movimentos sociais e do Estado no fomento de políticas educacionais em um contexto neoliberal.....	43
1.2 As políticas educacionais e o processo de expansão da Educação Superior	50
1.3 Itinerários do acesso à instrução educacional da população negra brasileira	68
1.3.1 Ações afirmativas na educação superior: lutas, resistências e articulações para as mulheres negras	75
2 AS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL	90
2.1 O enegrecer do feminismo e interseccionalidades: as articulações acerca das categorias gênero, raça e classe.....	92
2.2 O lugar social das mulheres negras	100
2.3 A situação socioeconômica das mulheres negras.....	106
2.3.1 O mercado de trabalho e situação econômica das mulheres negras.....	107
2.3.2 Violência contra a mulher: uma questão racial	115
2.3.3 A saúde das mulheres negras	117
2.3.4 Mulheres negras e a pandemia da Covid-19	121
3 O ACESSO DAS MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2012-2022)	126
3.1 O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil	127
3.2 O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior nas cinco regiões do Brasil.....	136
3.3 Intersecções entre as políticas educacionais e o acesso das mulheres negras à educação superior: tendências e perspectivas	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	182

Relato de experiência enquanto mulher negra na educação superior

Embora o título desse segmento promova a alusão de algo particular desta autora, acreditamos que o mesmo itinerário atinja outras estudantes negras a partir de elementos da coletividade que perpassam os caminhos das pessoas negras no Brasil, e particularmente das mulheres negras, por meio das demarcações socioeconômicas que nos atravessam e concatenam as experiências distintas, que por vezes camuflam o nosso silenciamento forçado com a justificativa da timidez.

Entre os labirintos que me fizeram chegar até aqui, a dificuldade de acesso à educação superior pode ser um dos fatores mais latentes que fazem com que a bandeira da superação dessas condições seja defendida nesta tese. Passei a maior parte da minha vida, até o momento do Mestrado, em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Chapadão do Sul é uma cidade voltada para a agricultura, assim, os cursos oferecidos na região são conseqüentemente voltados para essa prática. Ademais, as poucas universidades públicas da região apresentavam uma certa carência de variedade em cursos de graduação aos quais eu pudesse ter acesso.

Além desse fator, o constante sentimento de incapacidade de ingressar em uma universidade pública me impedia de prestar os processos seletivos e, caso passasse em alguma faculdade que fosse em uma cidade mais distante, a dificuldade seria financeira para me manter no local. Isso certamente viria a afetar a minha permanência na graduação. Além disso, naquela época eu ignorava a existência de políticas de assistência estudantil nas universidades públicas.

A minha família não teve uma trajetória de ingresso na educação superior, então talvez isso tenha contribuído para acreditar que aquele espaço não me pertencia, entre outros fatores da vida em sociedade. Acabei por fazer o vestibular em uma instituição privada em uma cidade próxima da minha, que por sinal tinha o curso que eu “queria”, que era a licenciatura em História. Afinal, somos instintivamente condicionados a cursar aquilo que se encaixa dentro das determinações estabelecidas pela sociedade e pelo capital.

Durante a graduação, a prefeitura de Chapadão do Sul (MS), levava os estudantes para a cidade vizinha de Cassilândia (MS) para cursar a faculdade, o trajeto de ida era feito em 1 hora e meia em média. Ingressei, em 2010, em um curso de quatro anos, paguei as mensalidades iniciais com o auxílio inicial do meu padrasto e depois com a renda do meu trabalho como empregada doméstica e babá. Nos dois anos finais, passei a fazer estágio em um projeto

socioeducacional na minha cidade e concomitante com o estágio passei a ocupar a função de monitora em uma creche privada.

Desde a graduação sempre pesquisei muito sobre Mestrado, lembro de um professor de Física no ensino médio falando que se eu quisesse seguir a carreira na educação deveria fazer uma pós-graduação. No entanto, eu não fazia muita ideia de como funcionava o curso, já que a iniciação científica não foi algo presente no meu ensino médio e nem na graduação, uma vez que a educação privada tem um foco mais mercadológico. Guardei esse sonho numa caixinha para tentar abrir posteriormente.

Concluí a graduação, em 2013, e ingressei no mercado de trabalho como professora de História, em 2014, na cidade em que meus avós passaram a residir. Paraíso das Águas (MS) foi onde aprendi de fato o que era uma sala de aula e me debruçava em leituras intermináveis a fim de passar conteúdos de qualidade aos estudantes. Lecionei um ano em Paraíso das Águas e fiz o processo seletivo para dar aula na minha cidade, consegui algumas aulas na prefeitura e em uma escola privada, assim, retornei à Chapadão do Sul.

Depois de quatro anos em sala de aula, a vontade de ingressar em um curso de Mestrado que eu tinha desde a graduação retornou. Decidi, em 2017, fazer os processos seletivos de algumas instituições a fim de entender como funcionava. A princípio pensei na possibilidade de fazer o curso de Mestrado em Educação em Jataí (GO), que fica mais próximo da minha cidade e que o edital da instituição tinha saído primeiro que as demais cidades escolhidas. Porém, durante a leitura do edital, identifiquei que um dos requisitos era apresentar o atestado de proficiência em língua estrangeira no ato da inscrição do processo seletivo, o que eu não tinha. Assim, não fiz a inscrição nessa instituição, mas guardei essa informação para buscar a proficiência e estar apta para o processo seletivo do ano seguinte.

Dentro da rota de proximidade da minha cidade, outra possibilidade era fazer em Paranaíba, o curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Fiquei no aguardo para que o edital de seleção saísse. Nesse processo de espera, saiu o edital para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no *campus* de Rondonópolis. Decidi fazer, mesmo sendo um pouco mais distante que o meu objetivo inicial.

De modo concomitante saiu também o edital de seleção da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), também no Programa de Pós-graduação em Educação. Assim, submeti o projeto aos dois programas, mesmo com a incerteza da vaga, a não aprovação também seria para mim um aprendizado.

O meu projeto de pesquisa na ocasião era investigar o ingresso no mercado de trabalho de estudantes negras/os egressas/os da política de cotas. Minha participação no processo de seleção da UFMT acabou sendo interrompida por rasuras na primeira etapa. Por fim, ainda tinha a UFMS para tentar; caso não passasse, a experiência de participar neste ano já teria me ajudado muito para melhorar a proposta de projeto e submeter no ano seguinte.

No processo de seleção da UFMS, eu ainda estava me sentindo rasa e confusa com relação à pesquisa que eu propunha, bem como com o alinhamento dela aos projetos de pesquisa com as/os possíveis orientadores. Conforme as etapas foram passando, fiquei feliz em saber que havia passado na prova escrita, na análise do projeto e chegado até a etapa da arguição.

Lembro que no momento da arguição uma das perguntas feitas pela banca era se eu participava de algum grupo de pesquisa. Eu nunca havia participado, não sabia como funcionava, não havia tido esse acesso ao longo da graduação. Outra pergunta foi sobre onde eu havia feito a minha formação, eu respondi automaticamente “em Cassilândia” e não falei da instituição porque eu tinha receio de que o fato de ter vindo de uma educação privada fosse me colocar mais atrás ainda em uma fila de pessoas que pareciam estar bem mais aptas que eu para ocupar aquela vaga. O sentimento de não pertencer àquele espaço ainda estava ali, a gente tenta sufocar, mas parece que ele não vai embora.

Por sorte, pelo destino ou por meio da intervenção divina, o meu projeto se alinhava com as políticas de educação superior, recorte principal das pesquisas da minha orientadora e eu fui aprovada. No entanto, precisava passar pelo processo de mudança de cidade e as dificuldades da permanência no curso, mas não deixei que o medo me impedisse.

Pedi demissão da escola privada que me encontrava e com o acerto de lá e das aulas que tinha na prefeitura, arrisquei e me mudei para Campo Grande. Minha grande preocupação inicial era como faria para me manter, se conseguiria uma bolsa de pesquisa ou aulas para trabalhar, mas estava disposta a qualquer tipo de trabalho que me permitisse continuar esse sonho.

Um mês depois do início do período letivo, consegui uma bolsa de pesquisa, o que me deu um alívio econômico e me permitiria concluir o curso. Posteriormente, no meio do ano, consegui algumas aulas em uma escola privada e complementei com o valor da bolsa para me manter.

Após as primeiras orientações, decidimos trocar o projeto de pesquisa sobre as/os egressas/os cotistas e passei a investigar o perfil socioeconômico das/os estudantes negras/os cotistas da UFMS, título que deu origem a minha dissertação. Foi essa oportunidade de ingresso

que me trouxe muito mais do que eu esperava. As leituras-base para o desenvolvimento da minha dissertação me permitiram me aproximar das minhas origens e promoveu em mim um letramento racial que eu ainda não tinha.

Foi durante o Mestrado, ao desenvolver a minha dissertação, que compreendi como esses fatores exteriores atrelados à raça tinham impactado a minha trajetória de vida. Foi um momento de despertar de memórias de experiências racistas vivenciadas na infância e na adolescência no ambiente escolar e posteriormente no meu ingresso ao mercado de trabalho. Ali que eu compreendi que a culpa de tudo que tinha passado não era minha.

As pesquisas as quais eu tive acesso sobre o processo de identificação das/os estudantes negras/os eram naquele momento para mim uma descoberta de uma parte minha que a sociedade sempre tentava me fazer camuflar. Embora sempre me reconhecesse como mulher negra, foi essa pesquisa inicial que de fato me despertou uma consciência ativa do que é ser uma mulher negra neste país. Dessa maneira, passei a valorizar a minha negritude e a pesquisa que aqui “finalizo” é uma reafirmação do desabrochar e da continuidade desse meu processo, de me tornar negra.

Lembro muito bem do meu primeiro processo de apagamento da minha identidade negra como criança e adolescente da década de 1990 e início dos anos 2000. Quando alisei o meu cabelo crespo e fui para escola com o cabelo novo escorrido, as meninas bateram palmas, e eu fiquei feliz por ser “aceita”, mal sabia eu e elas o tamanho do racismo estrutural que nos rondava. Alisei o cabelo por muitos anos a ponto de nem me lembrar como ele era, mas, após a conclusão do Mestrado, decidi deixá-lo florescer.

Quando fiz o corte conhecido como *big chop*, que é a técnica utilizada para tirar as partes alisadas revelando o cabelo natural, foi libertador e empoderador me reconhecer e ainda me sentir bem com o meu cabelo. Quando entrei na aula naquela semana, meus alunos me elogiaram pela mudança. Depois, em uma reunião de familiares, uma mãe até veio falar comigo que o filho tinha dito que eu cortei o cabelo e que ele tinha adorado. Em um outro momento após as aulas, uma estudante veio e disse que estava orgulhosa de mim por eu estar voltando às minhas raízes e uma outra estudante, alguns meses depois, me entregou um bilhete dizendo que eu a inspirava a gostar mais dos seus cabelos crespos.

Por isso, digo que a pós-graduação e a pesquisa fizeram muito mais do que me formar enquanto pesquisadora: proporcionaram a reconstrução da minha identidade, que havia sido apagada pelo racismo, e contribuíram para o reconhecimento da minha trajetória e das minhas raízes. Atualmente sou professora de História, concursada na educação básica, na Rede Estadual de MS. Ingressei nesse concurso por meio da política de cotas e percebo a diferença

que faço naquele ambiente, uma referência para as/os estudantes negras/os. Mesmo não sendo uma profissão elitizada, há poucas/os professoras/es negras/os na escola que estou no momento. Sendo eu quem possui mais fenótipos negros (cabelo crespo, pele preta, lábios carnudos e nariz com o dorso mais largo), tenho buscado desenvolver uma educação antirracista por meio de projetos como uma forma de distribuir o conhecimento que apreendi aos longos desses anos de pesquisa.

Finalizo dizendo que iniciei meus estudos na pós-graduação *stricto-sensu* pensando na construção de um currículo mais rico, na ânsia por mais conhecimento, nas possibilidades de crescimento profissional e no ingresso na docência universitária. Todavia, ganhei mais do que um título, ganhei a compreensão da minha identidade enquanto mulher negra.

INTRODUÇÃO

O acesso das mulheres negras à educação superior no Brasil perpassa por condições socioeconômicas que interferem diretamente em seu ingresso e conclusão nesse nível educacional. Essas condições podem ser identificadas a partir de categorias de análises pertinentes a esta pesquisa, como: raça, gênero e classe, pois, compreendemos que esses fatores interligados projetam obstáculos na condição social à qual as mulheres negras seguem submetidas.

Entre as justificativas para o desenvolvimento deste estudo, o contexto de desigualdade do acesso à educação superior é o que mais se destaca no sentido de que embora as mulheres representem o grupo que mais tem acesso à educação superior no Brasil – quando se faz uso de interseccionalidades como gênero, raça e classe como categorias de análises –, os resultados denotam um acesso à educação superior mais vulnerável em comparação ao das mulheres brancas¹.

O acesso à educação superior das mulheres, em 2021, na faixa etária de 25 a 34 anos, correspondia a 25,1% em comparação aos homens na mesma faixa etária, que equivale a 18,3%. Essa diferença também se repete em outras faixas etárias. Na idade de 35 a 44 anos, as mulheres correspondem a 24,4% de acesso em comparação aos homens, que possuem 17,3% (IBGE, 2019).

Quando utilizamos a categoria de análise gênero e raça, o resultado de acordo com o IBGE (2019) é que o acesso das mulheres brancas à educação superior é 2,3 vezes maior do que o das mulheres negras, correspondendo respectivamente a 23,5% em comparação a 10,4% das mulheres negras.

Em uma nota informativa do Ministério da Igualdade Racial (MIR), em setembro de 2023, esses dados foram atualizados. Todavia, os resultados demonstram que o sistema educacional brasileiro ainda contribui para a manutenção das desigualdades raciais. De acordo com as informações apresentadas, a porcentagem de mulheres negras com educação superior completa foi de 14,70%, em comparação aos 29% das mulheres brancas, sendo que as mulheres negras sem instrução educacional correspondem a 7,40% e as mulheres brancas equivalem a 4,30% (Brasil, 2023).

¹ A justificativa ao eleger as mulheres brancas para promover comparações com as mulheres negras ao longo da pesquisa se faz devido à categoria de análise gênero e por serem o grupo dentro dessa categoria que mais se aproximam com relação ao quantitativo populacional segundo raça/cor das mulheres negras.

Apesar das desigualdades educacionais na educação superior apresentarem nas últimas décadas uma redução, devido à implementação de ações afirmativas, dentre outras políticas de cunho social e educacional inclusivas, ainda existem barreiras que são projetadas como obstáculos no acesso das mulheres negras à educação superior, que se articulam de forma interseccional e dificultam ainda mais a superação dessas suscetibilidades e a permanência delas nos cursos de graduação.

As desigualdades socioeconômicas que permeiam a vida de mulheres negras são reproduzidas na sociedade capitalista e isso afeta diretamente em seu processo educacional. Cabe ressaltar que nem todas/os conseguem obter esse acesso à educação em seus diferentes níveis e nas mesmas circunstâncias, pois as condições históricas, políticas, culturais, sociais e econômicas interferem no modo como a educação é ofertada e impacta diretamente na construção do conhecimento a ser assimilado por cada indivíduo.

Ao longo desta investigação, ao fazer a busca de dados em fontes abertas e em pesquisas públicas, encontramos dificuldades em identificar nesses estudos recortes interseccionalizados, ou seja, que possibilitassem o acesso aos dados segmentados em suas averiguações, pois em vários levantamentos publicados por vezes aparece a categoria de análise raça/cor (pretas/os, pardas/os, indígenas, brancas/os e amarelas/os) ou só o gênero (homens e mulheres) de modo isolado e não agrupado.

Informações divulgadas desse modo nem sempre permitem a possibilidade de averiguar a situação do acesso em sua totalidade, fazendo com que os grupos mais vulneráveis fiquem invisibilizados nas pesquisas. A partir da identificação de que mais da metade do acesso à educação superior são de mulheres, observa-se uma ampliação nas últimas décadas. Contudo, essas pesquisas não respondem quem são essas mulheres, ou o quanto dessa porcentagem no acesso são de mulheres negras e dentro desse grupo quantas são pretas e pardas.

Ao investigar o acesso à educação superior e desagregar as mulheres negras na pesquisa por raça/cor (pretas e pardas), as desigualdades tendem a se apresentar de modo mais latente em comparação com mulheres não negras, dado que “[...] As mulheres pretas ainda se encontram em desvantagem em relação às mulheres pardas, e, muito mais em relação às brancas” (Santos, 2012, p. 134). A partir dessas desigualdades, podemos tecer estratégias para a transformação da situação das mulheres negras na sociedade brasileira, mesmo que os efeitos sejam sentidos de forma paulatina, algo há de ser modificado.

Para além desses apontamentos, consideramos ainda a importância das mulheres negras na sociedade brasileira. De acordo com o último censo demográfico do IBGE (2023), 56% da população brasileira se autodeclara negra (pretas/os e pardas/os). Desse total, 22,3% são

homens pardos e 5,3% são pretos. Com relação às mulheres, 23% são pardas e 5,3% são mulheres pretas, correspondendo a 28% da população negra brasileira.

Essas mulheres constituem uma das principais forças de trabalho do país, mas mesmo compondo uma boa parcela da população brasileira, são as que mais se situam às margens da sociedade, nem sempre têm acesso aos seus direitos básicos e aparecem nas posições mais vulneráveis nas pesquisas sociais (IBGE, 2023). Por isso, consideramos essa investigação relevante a fim de identificar e dar visibilidade em um panorama de nível nacional e regional sobre a situação do acesso dessas estudantes à educação superior pública, mediante as políticas de educação superior preconizadas.

O acesso à educação superior no Brasil desde o início do século XXI passou por um processo de reconfiguração intenso; as políticas sociais e educacionais fomentadas a partir do princípio de autonomia universitária e por meio das ações do Estado, pressionado pelas movimentações sociais, contribuíram nas primeiras décadas deste século para um cenário de mudança nos *campi* das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras.

A implementação de programas como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e a Lei de Cotas n.º 12.711, em 2012, alterada a partir da Lei n.º 13.409, a Portaria Normativa n.º 13 de 2016, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, entre outras medidas, contribuíram para o aumento de vagas nos *campi* universitários e para um início do processo de democratização do acesso aos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades federais.

Nesse sentido, o *locus* deste estudo são as universidades públicas brasileiras, tendo como base a pesquisa realizada por meio do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Por conseguinte, o recorte que respalda essa discussão é o acesso de mulheres negras ingressantes, concluintes e as áreas escolhidas por elas nos cursos de graduação na modalidade presencial das cinco regiões brasileiras.

O recorte temporal de 2012 a 2022 compreende um período de dez anos, sendo o ano inicial da pesquisa escolhido devido ao sancionamento da Lei de Cotas n.º 12.711/2012. Apesar de o acesso pelas cotas ser implementado nos processos seletivos apenas a partir de 2013, entendemos que o período de uma década possibilita visualizar de um modo mais abrangente a evolução do acesso das mulheres negras à educação superior. Ademais, pretendemos estabelecer correlações dos dados gerais com a política de cotas devido à importância do recorte

temporal estabelecido, que marca o primeiro ciclo de dez anos da implementação dessa ação afirmativa.

Embora consideramos que o contexto social de todas as mulheres na sociedade brasileira seja relevante, principalmente devido ao modelo patriarcal de sociedade no qual elas foram inseridas, ao fomentarmos um estudo acerca dos elementos que envolvem o acesso da mulher negra à educação superior, não temos como objetivo desconsiderar a luta e as condições de vulnerabilidade de outras mulheres, que também mesmo não sendo negras podem se encontrar em condições de pobreza, violência doméstica, violência de gênero, entre outros incidentes, desprotegidas da segurança e dos direitos humanos que o Estado deveria proporcionar a elas.

Nesta tese, entendemos que a mulher negra perpassa por mais obstáculos ao longo de sua trajetória, a princípio por ser mulher em uma sociedade patriarcal, em seguida por ser negra em uma sociedade racista e, enfim, por ser pobre em um contexto econômico que vigora o capitalismo neoliberal. Esses obstáculos contribuem para reproduzir e perpetuar a pobreza da população negra. Nesse sentido, frisamos que a posição social ocupada pelas mulheres negras é fruto de um sistema opressor e não da sua incapacidade, e é em virtude dessas conjunturas que as categorias de análise gênero, raça e classe são basilares neste estudo.

A partir das discussões até aqui apresentadas, fundamenta-se a tese de que as políticas educacionais no âmbito da educação superior, embora não sejam políticas focais para as mulheres negras, têm contribuído para o aumento do seu ingresso na educação superior. Contudo, esse acesso ainda é feito de forma desigual, dado que as políticas educacionais vigentes não são pensadas para ter um potencial de alterar as condições históricas e sociais vigentes em suas estruturas.

As mulheres negras têm o seu acesso à educação superior atravessado por fatores interseccionais², a qual aqui optamos por salientar: o gênero, a raça e a classe. Esses elementos socialmente estruturados impedem que as políticas públicas universais alcancem essas mulheres da mesma forma que outros indivíduos, dificultando a chegada delas à educação superior.

Por conseguinte, elegemos como problemática desta pesquisa a seguinte indagação: Quais as relações que podem ser estabelecidas entre as políticas educacionais implementadas

² A interseccionalidade nesta tese é entendida a partir da perspectiva de Crenshaw (2002) ao salientar que a união de determinadas condições sociais e históricas produzem e reproduzem situações de opressões sobre determinados grupos sociais. Para a autora, “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras [...]” (Crenshaw, 2002, p. 177).

nas duas últimas décadas e em particular a política de cotas com o acesso das mulheres negras à educação superior?

Cabe assim compreendermos como as políticas públicas educacionais fomentadas interferem no acesso de mulheres negras à educação superior, em virtude de que essas políticas se resultam principalmente das articulações das movimentações sociais que pressionam as ações a serem promovidas por intermédio do Estado, que atua sob uma lógica neoliberal.

Na perspectiva das justificativas e problemática da pesquisa, para esta investigação destacamos como objetivo geral: Analisar a relação entre as políticas educacionais e o acesso das mulheres negras³ à educação superior no período de 2012-2022. Elencamos como objetivos específicos: 1. Identificar as políticas educacionais que podem interferir no acesso das mulheres negras à educação superior; 2. Desvelar as condições sócio-históricas do acesso das mulheres negras à educação superior no Brasil; 3. Evidenciar as especificidades do acesso de mulheres negras à educação superior considerando ingressantes, concluintes e áreas dos cursos escolhidos. Para tanto, identificamos as políticas de acesso à educação superior pública para as mulheres negras como objeto desta pesquisa.

As políticas seguem institucionalizadas a partir da historicidade dos fatos, sendo definidas, ativadas ou desativadas a partir da trajetória da sociedade ou das ações do Estado vigente. Portanto, a materialização das políticas públicas de caráter social neste estudo são compreendidas como resultados dos anseios de uma parcela da sociedade (Azevedo, 2004).

O campo das políticas opera a partir dos jogos de poderes, a luta de classes determina as posições ocupadas pelos distintos grupos sociais, onde o Estado inserido na lógica neoliberal é pressionado pelos movimentos sociais e/ou pelas reivindicações da população a atuar. Nesse aspecto, compreender as ações governamentais nos últimos anos, o fomento de políticas públicas, ou a falta delas, é essencial para alvejar os objetivos específicos desta tese (Souza, 2016).

Por isso, ao discorrermos sobre o acesso de mulheres negras à educação superior, entendemos que o acesso⁴ é materializado a partir da tríade ingresso, permanência e conclusão do curso com qualidade, sob a lógica de que concluir o curso significa que a estudante obteve

³ Ao promover um estudo acerca das questões que se projetam sobre as mulheres negras que interferem no seu acesso à educação superior, não desconsideramos as condições de vulnerabilidade de outras mulheres. Seja em condições de pobreza, violência doméstica ou violência de gênero nas suas mais diversas formas, salientamos que elas devem ser denunciadas e combatidas.

⁴ Nesta pesquisa distinguimos o termo “acesso” de “ingresso”, considerando o acesso como uma concepção mais ampla que engloba três dimensões interconectadas: ingresso (admissão inicial), permanência (manutenção da/o estudante no curso) e conclusão (finalização do curso com). Essa abordagem integral reconhece que o acesso não se limita apenas à entrada no curso, mas também envolve a trajetória completa da/o estudante até a diplomação.

êxito e conseguiu obter o diploma. Desse modo, aquela estudante que ingressou em um curso de graduação, mas não conseguiu concluir, não obteve o acesso, apenas o ingresso, tendo a sua trajetória acadêmica interrompida.

Na perspectiva de Veloso e Maciel (2015), existe uma relação intrínseca no ingresso, permanência e na conclusão do curso com qualidade que deve ser analisada da dimensão geral à singular. Outrossim, embora algumas pesquisas compreendam o acesso à educação superior como sinônimo de ingresso, em consonância com as autoras e com os conceitos debatidos pelo Eixo 5 da Rede Universitas, concebemos a importância de investigar esses fenômenos de forma articulada, não sendo analisados de forma isolada ou descontextualizada.

Com relação ao modo utilizado para se referir às mulheres negras, levamos em consideração aquelas pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas no questionário respondido pelo INEP, como forma de compilar o censo educacional. Ressaltamos que em alguns momentos do texto faremos a diferenciação entre pretas e pardas para apresentar os dados quantitativos, que expressam condições específicas de cada grupo, embora ao longo deste estudo seja recorrente o uso do termo negra para se referir ao agrupamento de mulheres pretas e pardas.

O uso dessa terminologia ocorre em consonância com o que é utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para se referir às pessoas autodeclaradas como pretas e pardas⁵. Historicamente, a autoidentificação como pardo foi construída ao longo dos anos como um mecanismo para que as/os ex-escravizados ou libertos se aproximassem da branquitude numa tentativa de serem melhor aceitos socialmente. Assim, as pessoas autodeclaradas como pardas também são identificadas como negras (Garcia, 2007).

Essa tentativa de afastamento das raízes da negritude está associada ao racismo à brasileira, sendo instituído como fruto de anos de discursos que promulgavam a ideia de que a miscigenação racial do país era harmoniosa. O não reconhecimento do racismo no Brasil gerou o que mais tarde foi identificado por “mito da democracia racial”, caracterizado pela negação do racismo presente no Brasil ao anunciar que não havia conflitos entre as diferentes raças que compõem a população brasileira.

⁵ A utilização da classificação por raça/cor no IBGE é de pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Essa definição passou a ser utilizada a partir de 2000, em virtude de que categorias como cor ou raça poderiam ser interpretadas de forma diversa, tanto que antes dessa padronização apareciam termos ditos pela população como morena, cor de jambo, entre outras. Segundo os critérios do IBGE “Quem responde ‘branca’ não necessariamente está entendendo a categoria como uma categoria de sua ‘raça’ assim como quem responde ‘preto’ – que por definição trata-se de uma categoria de ‘cor’ – pode estar, no seu entendimento, respondendo a um atributo de sua ‘raça’ ou origem racial, o que torna a questão complexa. Ou seja, como a questão envolve elementos de atribuição de ‘identidade’ e ‘percepção’ não se pode controlar objetivamente o que cada categoria representa subjetivamente para cada entrevistado e que trazem reflexos sobre a sua resposta” (Brasil, 2010).

O racismo à brasileira caracteriza-se por uma manifestação velada e dissimulada, frequentemente negada ou minimizada sob pretextos de cordialidade e miscigenação. Essa forma de racismo é muitas vezes ignorada ou tratada como inexistente, sendo prática discriminatória empurrada para debaixo do tapete social. A origem desse fenômeno está profundamente enraizada no mito da democracia racial, conceito que ganhou força com a publicação de *Casa-Grande & Senzala* (1933) por Gilberto Freyre.

Na obra, Freyre descreve uma convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas no Brasil colonial, sugerindo que a miscigenação teria gerado uma sociedade livre de conflitos raciais. No entanto, essa visão romantizada desconsidera as profundas desigualdades e violências estruturais que marcaram e ainda marcam as relações raciais no país. Ao promover a ideia de uma democracia racial, o discurso freyriano contribuiu para a negação do racismo sistêmico, dificultando o reconhecimento e o combate às desigualdades raciais persistentes na sociedade brasileira.

O que se constata é que o racismo no Brasil é estrutural. Esse tipo de racismo é originário da estrutura social que tange ao modo como as relações são construídas nas mais diversas esferas, como: na área jurídica, na família, na política, na economia, entre outros elementos que compõem as estruturas sociais. Logo, o racismo estrutural deve ser entendido como um elemento presente nas diferentes camadas da sociedade e, como um reflexo de uma sociedade racista, permeia suas estruturas (Almeida, 2019).

Por exemplo, o fato de poucas pessoas negras ocuparem ou frequentarem espaços de poder, muitas vezes percebido como algo natural, denota o racismo estrutural, e são elementos como esse que contribuem para reproduzir desigualdades em todos os espaços da sociedade, fazendo parte de um processo social, político e histórico. Nesse viés, “O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p. 34).

Neste estudo, compreendemos que o racismo no Brasil é estrutural porque influencia significativamente a forma como a sociedade se organiza. O conceito de racismo estrutural refere-se precisamente a essa interferência sistêmica, uma vez que afeta não apenas as relações sociais, mas também a constituição dos sujeitos sociais. Por essa razão, torna-se mais difícil implementar políticas de ação afirmativa, já que estas desafiam as estruturas sociais enraizadas.

O fato de o racismo poder ser identificado como parte da estrutura social não significa que se deva isentar de culpa os indivíduos ou grupos racistas. Cabe a essas pessoas refletirem sobre os seus atos e adotarem atitudes antirracistas na prática. Embora o racismo esteja presente

de forma estrutural na sociedade, isso não deve servir de álibi para a sua perpetuação (Almeida, 2019).

Essa tomada de consciência deve transformar os indivíduos em seres cada vez mais responsáveis em combater essa prática. Para Almeida (2019, p. 34), “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

Mediante essas asserções, para se ter uma melhor visualização do modo como as estudantes negras têm acesso à educação superior, na estruturação e apresentação dos dados, optamos por apresentar de modo fragmentado o acesso de pretas e pardas, uma vez que o número de pessoas autodeclaradas pardas⁶ no país é maior do que o número das que se autodeclararam pretas e apresentar os resultados do acesso de ambas categorias juntas poderia causar a invisibilidade da situação do ingresso, permanência e áreas gerais em que as mulheres pretas têm tido mais acesso. Para além desse fator, o racismo instituído no Brasil é fenotípico, de modo que, quando mais escura a tez ou mais fenótipos negros um indivíduo carregue, maior as chances desta pessoa sofrer racismo.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), na Linha de Pesquisa História, Políticas. Educação, mediante a orientação da professora Dra. Carina Elisabeth Maciel, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB), ao qual essa pesquisa está interligada.

Esta investigação segue integrada aos respectivos projetos de pesquisa: “Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção” e “Acesso, Permanência e Evasão na Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção” e “Acesso, Permanência e Evasão na Educação Superior: políticas e práticas nas instituições e trajetórias” desenvolvida em parceria com o Eixo 5 – Acesso, Permanência e Expansão da Educação Superior da Rede *Universitas/Br*.

Abordagens teóricas e método da pesquisa

O método de abordagem do objeto abrange os preceitos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (2008) por compreender que a condição social da mulher deve ser identificada a partir da estrutura instaurada pelo sistema capitalista em que as classes

⁶ Entre as mulheres negras (pretas e pardas), as pardas correspondem a 81% deste grupo (Brasil, 2023).

dominantes *versus* classes dominadas reproduzem antagonismos sociais. Embora os estudos de Marx (2008) não abordem especificamente sobre as condições das mulheres negras, concebemos que a história, a condição social, econômica e a opressão sistemática sobre essas mulheres determinam que a maioria das mulheres negras constituem a classe dominada.

Nesse sentido, as mulheres negras correspondem a uma das principais bases da mão de obra no país, sendo submetidas a situações vulneráveis e nem sempre superadas com facilidade. Haja vista que “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social e política [...]” (Marx, 1987, p. 30). Assim, nem todas conseguem acessar aos seus direitos por meio de políticas universais e mesmo com as mudanças de políticas de governo ao longo das décadas na história do Brasil, elas continuam ocupando com frequência espaços subalternizados socialmente.

Tais fatos suscitam reflexões sobre a situação de marginalidade à qual essas mulheres estão condicionadas. Embora o neoliberalismo estimule o individualismo na superação das condições sociais por meio de um discurso igualitário, é sabido que a história coletiva nos atravessa de modo histórico e social distinto. Logo, a liberdade é inexistente, pois não é possibilitada aos indivíduos a viabilidade de uma escolha particular, ao nascer já existem circunstâncias que lhes são impostas e as escolhas são feitas a partir dessas condições que são materializadas de modo preestabelecido pelos legados do passado. Por isso “[...] a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos” (Marx (2011, p. 26).

Essa situação imposta acaba por afetar toda a população negra. Afinal, esses legados são transmitidos aos seus filhos, muitos dos quais são criados por mães solo. Como representam a base desse grupo social, as barreiras impostas pelo capital contribuem para a reprodução da situação de marginalidade entre os negros. Isso acontece porque a produção e a reprodução são determinantes para as condições materiais e históricas em que ocorre o movimento das classes sociais (Engels, 2006).

Devido ao fato de que a situação de marginalidade das mulheres negras não é superada, não por um acaso, as políticas públicas que chegam até elas causam poucos impactos e, por conseguinte, é conveniente manter esse grupo como mão de obra barata e desqualificada. Destarte, a dificuldade no acesso à educação superior dessas mulheres deve ser identificada como um projeto capitalista neoliberal a fim de manter a comunidade negra na subordinação e consequentemente capitalizar a partir da exploração de força de trabalho.

Cabe ressaltar que apesar de o fator econômico ser a infraestrutura para as análises construídas a partir do materialismo histórico-dialético, não é o único determinante.

Entendemos que o acesso das mulheres negras à educação superior, embora seja impactado pelas condições econômicas, não se articula individualmente, existem vários elementos estruturais que interferem nesse acesso, como: o capitalismo, o racismo estrutural, o gênero, a classe, o patriarcalismo, os movimentos sociais e as suas lutas, a política e o modo de governo, entre outros componentes que preponderam sobre a trajetória acadêmica dessas mulheres, e que se concatenam com o sistema econômico vigente no país (Engels, 2006).

Nesse aspecto, o modo como tem se conduzido a análise dos dados obtidos por meio desta pesquisa considera o movimento histórico, as condições concretas e as contradições sociais, bem como as questões econômicas e políticas inseridas no sistema capitalista a partir da lógica neoliberal, em virtude de que as relações humanas são desenvolvidas e se inserem em estruturas que são determinantes para as condições materiais que envolvem o acesso de mulheres negras à educação superior.

O método, na concepção de Santos Filho e Gamboa (1995), é o caminho para a absorção e compreensão do conhecimento e para Frigotto (2010, p. 84) é “a perspectiva materialista histórica, [...] vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto [...]” para embasar as análises pertinentes. É por meio das categorias do materialismo histórico dialético que direcionamos as experimentações científicas para a busca do conhecimento concreto, tal como para novas elaborações e concepções em torno do objeto de pesquisa.

As principais categorias utilizadas nesta investigação, com o objetivo de compreender como os fenômenos sociais influenciam a vida das mulheres negras, são: trabalho, contradição, totalidade, gênero, raça e classe. Embora outras categorias sejam discutidas ao longo desta tese, essas são as mais pertinentes para desvelar o movimento em evidência. Por interpretar que essas categorias agem de forma conexas e não isoladas, buscamos relacionar essas categorias com a condição social, política e econômica que determina a história das mulheres negras.

Salienta-se que não temos o intuito de tecer profundas discussões acerca dessas categorias, visto que outras pesquisas já se debruçaram sobre elas. Optamos por destacá-las com o objetivo de compreender como essas categorias se relacionam tanto com o objeto (as políticas de acesso à educação superior pública para as mulheres negras) quanto com as sujeitas da pesquisa (mulheres negras).

Se para Marx (2003) os seres humanos existem a partir das suas relações sociais e essas são constituídas a partir do trabalho⁷, que é toda a ação humana sobre a natureza e o elemento básico para a satisfação das necessidades materiais dos indivíduos, essa categoria já evidencia um dos obstáculos à ascensão socioeconômica dessas mulheres, pois elas são condicionadas a ocuparem carreiras que nem sempre possuem uma alta remuneração e/ou são posições de subordinação. Ou seja, nem sempre existe uma valorização da força de trabalho das mulheres negras, conseqüentemente, este elemento acaba por impedir que elas ocupem um cargo mais alto ou uma posição de privilégio na sociedade.

A manutenção do controle e exploração da força de trabalho dessas mulheres é justificada por uma ideologia dominante, vinculada ao patriarcalismo e ao racismo à brasileira. As relações sociais entre capitalistas e operários são ideológicas e ao colocá-las em prática, seguem o interesse de uma classe, que por conseguinte é a dominante e opera em favor de manter as mulheres negras em uma condição de exploração (Cury, 1985).

Considerando o movimento de garantia de direitos em uma sociedade capitalista, a contradição se expressa por meio da materialização de práticas individualistas. Neste viés, a sociedade capitalista é contraditória⁸ ao materializar um discurso individualista e libertador. No que tange ao acesso das mulheres negras à educação superior, essa sociedade aparece quando destacamos que todos devem ter acesso à educação, contudo, nem sempre esse acesso é materializado do mesmo modo para os mais diversos indivíduos. Considerando que todos somos iguais perante a lei, no que se refere a garantia de direitos básicos, a luta de Classes permanece visível e tensiona o acesso a esses direitos. O racismo estrutural, constitui parte das condições deste embate que provoca rupturas sociais e econômicas.

Apesar desse movimento social acontecer e melhorias serem fomentadas a partir de políticas sociais, no caso dessa investigação, por meio de políticas de acesso à educação superior, essas estratégias nem sempre são suficientes para superar as condições estruturais

⁷ “O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana” (Marx, 2003, p. 211).

⁸ “Na sociedade, as mudanças se devem principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova” (Tse-Tung, 2009, p. 36).

impostas por tantos anos, uma vez que não é do interesse dos capitalistas promover o fim das desigualdades sociais, dado que “[...] na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio” (Cury, 1985, p. 38).

Com relação à totalidade, é por meio dela que interpretamos que um objeto de pesquisa não deve ser pensado de modo isolado, mas sim identificar como as contradições sociais afetam esse objeto em sua totalidade. À vista disso, buscamos ao longo desta tese investigar como as mulheres negras são afetadas por diversos fatores socioeconômicos, pois o que determina o acesso delas à educação superior ou a falta desse acesso são elementos gestados na contradição da sociedade em que elas vivem.

No que concerne ao gênero, para Scott (1998, p. 15), pode ser definido como “[...] A organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade”. Portanto, neste estudo a análise que se constrói sobre o gênero o relaciona como um elemento da estrutura social, utilizado pelas diferentes sociedades de modo histórico e cultural de acordo com as suas particularidades.

O que se entende é que a sociedade utiliza essa determinação de modo a dividir as funções sociais, construindo hierarquias entre a diversidade dos grupos que compõem essa categoria, doravante essa categoria acaba sendo utilizada para criar sistemas de opressão em favor de um grupo dominante. Carloto (2001, p. 202) discorre que “[...] A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas”.

Assim, a utilização dessa categoria de análise contribui diretamente para entender como a opressão e a dominação construídas sobre o gênero pela sociedade brasileira se projetam no ingresso e permanência das mulheres negras na educação superior.

Sobre a categoria raça⁹, a utilização deste termo já havia sido empregada na perspectiva biológica e como um elemento étnico-cultural. Do ponto de vista teórico, nesta investigação levamos em consideração o uso da terminologia como um elemento político, cunhado sob a

⁹ Nesta investigação corroboramos com as discussões pertinentes ao conceito de raça ao entendê-la como um instrumento de manipulação e opressão social. Assim, manter o uso do termo é uma forma de reconhecer essa categoria construída socialmente e como uma forma de resistência e luta pelo fim da espoliação racial, no país. Nesse aspecto, concordamos com Silva *et al.* (2023, p. 423) ao destacarem que “No meio científico contemporâneo, é possível compreender que na área da genética humana e biomolecular há a ideia de que não existe raça. Já no meio social, ela ainda persiste como uma ficção no imaginário das pessoas, o que faz perpetuar as relações racistas. Assim, militantes e cientistas antirracistas usam o termo raça para colocá-lo na agenda social e política contra as relações de dominação e exclusão”.

lógica da modernidade com o objetivo de justificar a exploração de um grupo sobre o outro, bem como naturalizar a segregação e discriminação entre os seres humanos (Almeida, 2019).

A categoria classe, foi gestada a partir dos estudos de Marx e Engels (2007) nas relações de produção. Interpretamos a classe como um produto da sociedade capitalista, determinada a partir da divisão da sociedade na revolução industrial entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem a sua força de trabalho. Essa divisão contribui para gerar mais uma forma de desigualdade ao fragmentar os seres humanos de acordo com as funções que desempenham.

A luta de classes não se isola do mercado de trabalho, passa a influenciar outras esferas sociais em razão da ideologia disseminada pela classe dominante, no sentido de que “As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominante apreendidas como ideias, portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Essa forma de dominação é feita de modo consciente pela classe dominante e deve ser entendida como uma forma de garantir que esse grupo continue nessa posição de privilégio. Dessa maneira, essa categoria atravessa o acesso das mulheres negras à educação superior, afinal, a classe social que elas ocupam condiciona o tipo de acesso que elas terão no meio educacional, bem como as possibilidades de permanência e conclusão do curso escolhido.

Por fim, destacamos que a interseccionalidade nesta pesquisa é entendida como uma ferramenta analítica que contribuirá junto ao método materialismo histórico dialético para compreender como a intersecção entre gênero, raça e classe impactam na vida socioeducacional das mulheres negras. Embora a escolha dessas três categorias seja comumente feita por pesquisadores que usam referencial teórico semelhante, outras categorias podem ser utilizadas para abordagens interseccionais, como nacionalidade, idade, etnia, entre outras, por interpretar que o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica contribui para melhor identificar os problemas sociais, bem como atender as lutas reivindicadas por esse grupo em específico (Collins; Bilge, 2021).

Em vista disso, a interseccionalidade permite refletir e desenvolver análises de uma maneira mais profunda, de modo a entender como os elementos da infraestrutura seguem conectados à superestrutura e contribuem para reproduzir vulnerabilidades e dificuldades para a superação de obstáculos, principalmente para aqueles grupos que ocupam a base da pirâmide social.

Procedimentos e etapas da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa documental, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi realizada em duas etapas: 1. pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, livros e artigos; 2. pesquisa documental em legislações, documentos oficiais, censos, etc. Essas etapas permitiram analisar os elementos que contornam o objeto de pesquisa, tais como:

- Pesquisas acadêmicas (teses, dissertações, livros e artigos) que discorrem sobre o acesso das mulheres negras à educação superior;
- Levantamento da legislação, das políticas sociais e educacionais, implementadas nas últimas décadas.
- Coletar, a partir dos dados do Censo de Educação Superior promovido por meio do INEP, os quantitativos de ingressantes e concluintes de mulheres negras à educação superior, no período de 2012 a 2022, a fim de ser utilizado como fonte principal deste estudo.

Para além do uso de pesquisas nacionais que podem corroborar com este estudo, como a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), o Censo Demográfico do Brasil, a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), que são pesquisas realizadas pelo IBGE, o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, realizado pelo IPEA, as pesquisas da Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), entre outras estudos exploratórios que contribuam para atender os objetivos desta investigação.

Os critérios de inclusão deste estudo são aquelas produções acadêmicas, a legislação, os documentos e pesquisas públicas que concernem sobre a situação socioeconômica e o acesso de mulheres negras à educação superior, bem como as políticas educacionais que podem interferir nesse acesso. Os critérios de exclusão são os documentos, a legislação e as políticas que não possuem correlações com o acesso das mulheres negras à educação superior.

A princípio realizamos um balanço de produção a fim de identificar os paradigmas do conhecimento que cerceiam as discussões sobre o acesso das mulheres negras à educação superior. Para tal, selecionamos como descritores os respectivos termos: 1. Acesso, 2. Mulheres Negras, e 3. Educação Superior, a ser investigados em teses, dissertações, livros e artigos científicos que viessem a contribuir para analisar o objeto de pesquisa.

As buscas foram feitas nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – Oasisbr e Scielo. Devido ao volume de produções, foram utilizados filtros a fim de afunilar as discussões que estivessem mais alinhadas com o foco desta investigação, selecionando, portanto, por: 1. Área de Concentração – Educação; 2. Área de Avaliação – Educação; 3. Área de Conhecimento – Educação; 4. Grande Área de Concentração – Ciências Humanas.

As principais temáticas encontradas com esses descritores tangem sobre o cotidiano de estudantes negras nos ambientes universitários, as desigualdades de gênero e raciais na educação, as questões que envolvem a invisibilidade da mulher negra na educação superior, bem como o fortalecimento da identidade negra ao ingressar em um curso de graduação. Salientamos que houve um volume significativo de produções acerca da política de cotas a partir da promulgação da Lei n.º 12.711/2012.

Após a análise e leitura das produções escolhidas, uma das conclusões que se pode destacar é que os estudos são consistentes em identificar que o acesso das mulheres negras à educação superior tem crescido nos últimos anos. Contudo, ainda existem diversos fatores que perpassam o acesso e a permanência delas nesse nível educacional e que dificultam a superação de condições de suscetibilidade social. Nesse panorama percorrem questões estruturais como: discriminação racial e de gênero, classe, capitalismo, pobreza estrutural, racismo estrutural e institucional e desigualdade de gênero, que preestabelecem o lugar social das mulheres negras. Ademais, ao desagregar as mulheres negras por cor (pretas e pardas), identificamos que o acesso das mulheres pardas é relativamente maior do que o das mulheres pretas.

No que tange ao processo de desenvolvimento desta tese, a princípio, buscamos identificar a viabilidade da pesquisa por meio dos resultados apresentados pelo Censo da Educação Superior, que consiste em um levantamento censitário desenvolvido anualmente pelo INEP, vinculado ao MEC. O levantamento feito pelo INEP coleta dados importantes das IES públicas brasileiras que permitem a construção de um panorama da situação da educação superior no Brasil, principalmente no que concerne aos cursos, discentes e docentes.

O Sistema e-MEC corresponde a uma ferramenta eletrônica de organização de registros de cursos e IES e se configura como a principal base de materiais sobre a educação superior. Essas informações são utilizadas para o levantamento do Censo da Educação Superior ao coletar dados como matrículas, concluintes, vagas ofertadas, cursos, docentes, infraestrutura, bem como a organização acadêmica e administrativas das diversas IES do país, sejam elas públicas ou privadas, abrangendo os cursos presenciais e a distância, e em seus diferentes graus

(licenciatura, bacharel e tecnólogo) e nível acadêmico (graduação, pós *lato sensu e stricto sensu*).

O desenvolvimento do Censo da Educação Superior é importante por permitir identificar a situação da educação superior no Brasil, de modo que se possa desenvolver a partir dos desdobramentos e análises dos resultados novas políticas públicas ou aprimorar as já existentes a fim de que contribuam para a melhora desse nível educacional no país. Para essa investigação, foi acessada a página do INEP e, a partir da ficha disponibilizada pelo instituto, foi possível identificar as informações que poderiam ser extraídas e a viabilidade de desenvolvimento desta tese.

A escolha de fazer uso dos dados do Censo da Educação Superior se justifica mediante a confiabilidade da fonte e por se tratar de um diagnóstico amplo e de caráter nacional que ao longo dos anos tem contribuído para mapear a situação da educação superior pública no Brasil.

O INEP divulga anualmente um relatório dos principais resultados obtidos. Identificado como Sinopses Estatísticas da Educação Superior, traz parte das informações obtidas com o levantamento do Censo, contudo, nesses dados não foi possível identificar a quantidade de ingressantes, concluintes e áreas do curso que as mulheres negras têm escolhido, pois os resultados são apresentados compilados em uma categoria específica identificada apenas por meio da raça/cor dos estudantes e não em conjunto com o sexo. Assim, é impossível identificar o acesso das mulheres negras, por isso, optamos por fazer a solicitação desses dados ao INEP.

A partir da orientação disponível no site do INEP, a solicitação dos dados do Censo da Educação Superior foi feita pelo Sistema Eletrônico de Informação (e-SIC) vinculado ao Fala.br, plataforma desenvolvida pela Controladoria Geral da União (CGU), que fomenta o acesso dos cidadãos brasileiros as informações ou outras manifestações que sejam de caráter positivo ou negativo. Esse é um direito conquistado pelos brasileiros que permite a obtenção de informações pertinentes ao seu país e órgãos públicos, e está regulamentado pela Lei de Acesso à Informação n.º 12.527 de 18 de novembro de 2011.

Na demanda submetida ao INEP foram solicitados os dados do período de 2012 a 2022 referentes ao acesso à educação superior de modo discriminado de mulheres por raça/cor nas redes públicas, apenas nos cursos de graduação presenciais, a nível nacional e por regiões do Brasil. Além disso, solicitamos que os dados enviados tivessem como recorte aquelas estudantes que tiveram acesso por meio da ampla concorrência e por meio da política de cotas a fim de fazer cruzamentos com os dados posteriormente. Também pedimos a grande área e os cursos em que as estudantes negras têm “optado” por ingressar.

A submissão da proposta foi aceita e o material foi enviado via tabelas no *Excel*, a partir das quais foram aplicados filtros a fim de selecionar os dados a serem utilizados na pesquisa. Em seguida, foi feito o cruzamento das informações e cálculo das porcentagens de modo a identificar a proporção de ingressantes e concluintes negras na educação superior. Também fizemos o cálculo das porcentagens do total de ingressantes e concluintes em cruzamento com o acesso por meio da política de cotas a fim de elaborar os gráficos expostos na última seção desta tese.

A estruturação das seções

No que concerne à estruturação da tese, foi dividida em três seções que visam atingir os objetivos específicos destacados anteriormente. Assim, a segunda seção, “Políticas de educação superior no Brasil: democratização e ações afirmativas”, têm como escopo identificar as políticas educacionais que podem interferir no acesso das mulheres negras à educação superior. Para tal levantamento, foram analisados e debatidos as articulações dos movimentos sociais, o papel/função desempenhados pelo Estado e o contexto de luta e resistência para a materialização e continuidade das ações afirmativas para negras/os no país.

Essa seção segue estruturada com três subtítulos: “O papel dos movimentos sociais e do Estado no fomento de políticas educacionais em um contexto neoliberal”; “As políticas educacionais e o processo de expansão da educação superior” e “Itinerários do acesso à instrução educacional da população negra”.

A segunda seção, intitulada “As condições sócio-históricas das mulheres negras no Brasil”, tem como eixo as condições sócio-históricas do acesso das mulheres negras à educação superior no Brasil e o intuito de auxiliar na compreensão da situação social, econômica e educacional que essas mulheres são submetidas e como essas condições interferem em seu acesso às universidades. Assim, dividimos a seção em quatro subtítulos respectivamente: “O enegrecer do feminismo e interseccionalidades: as articulações acerca das categorias gênero, raça e classe”; “O lugar social das mulheres negras” e “A situação socioeconômica das mulheres negras”.

Por fim, a terceira seção, que traz como título “O acesso das mulheres negras à educação superior: uma investigação por meio dos dados do Censo da Educação Superior (2012-2022)”, tem como *locus* analisar as especificidades do acesso de mulheres negras à educação superior considerando ingressantes, concluintes e áreas dos cursos escolhidos por mulheres negras em cursos de graduação presenciais na educação superior pública no período de 2012-2022.

A seção foi dividida em três componentes: “O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil”; “O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior nas cinco regiões do Brasil”; “Intersecções entre as políticas educacionais e o acesso das mulheres negras à educação superior: tendências e perspectivas”. Em seguida, temos as considerações finais e as referências que embasaram esta tese.

Esperamos que esta investigação contribua junto com outras pesquisas para a análise do acesso das mulheres negras à educação superior pública e para que as instituições, o Estado e os movimentos sociais pensem em conjunto estratégias que contribuam para garantir o ingresso, a permanência e a conclusão das mulheres negras nesse nível educacional a fim de que essas mulheres possam impactar toda uma nova geração de pessoas negras e contribuir para minimizar as disparidades sociais. Todavia, compreendemos que muitas estruturas ainda devem ser superadas para além dos fatores que esta pesquisa se propôs a discutir.

1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

A partir da compreensão de que as mulheres negras correspondem a um dos grupos que compõem a população brasileira, é pertinente identificar como as políticas fomentadas nas últimas décadas interferem em seu acesso à educação superior. Compreender o contorno político e socioeconômico que as atravessam é basilar a fim de assimilar como têm se direcionado as políticas de educação superior no país.

Uma das principais formas de materialização da luta dos movimentos sociais é por meio de políticas públicas, que estão associadas ao movimento histórico, às condições econômicas, e à maneira como a sociedade se estrutura, dado que o modo como ela está organizada delimita o caráter e a forma que as políticas serão implementadas por parte do Estado inserido na lógica neoliberal. Na política educacional também não é diferente, as políticas estão alinhadas às estratégias internacionais e sofrem interferências econômicas, para tal, se faz necessário compreender como esses fatores interferem nas políticas de educação superior materializadas no Brasil nos últimos anos.

Por conseguinte, o objetivo dessa seção é identificar as políticas educacionais que podem interferir no acesso das mulheres negras à educação superior. Para esse fim, as discussões feitas nessa seção abordam a influência das ações e movimentos do Estado na materialização das políticas públicas, considerando os diferentes grupos sociais, os organismos internacionais e o próprio capital em seu contexto neoliberal.

Buscamos entender o processo de expansão da educação superior no Brasil, resultando na implementação de novas estratégias de acesso e permanência a partir do aumento dos *campi* e das vagas na educação superior pública, entendendo essa estratégia como um processo de democratização desse nível educacional.

Por fim, debatemos a trajetória de acesso da população negra à educação e o processo de implementação das políticas de ação afirmativa na educação superior, evidenciando o ingresso e a conclusão das mulheres negras nos cursos de graduação por meio da política de cotas, sendo essa uma estratégia significativa para o acesso de pessoas negras aos cursos de graduação e como justiça social pelo processo de interdição educacional imposta na trajetória histórica desse grupo social.

1.1 O papel dos movimentos sociais e do Estado no fomento de políticas educacionais em um contexto neoliberal

O desenvolvimento das políticas públicas, embora materializado a partir da pressão de movimentos sociais e pelo modo como a sociedade se constitui em diferentes períodos, segue orientações de caráter internacional. De modo não isolado, no âmbito da educação, as políticas implementadas são orientadas com base nos documentos de organismos multilaterais internacionais, dos quais o Brasil é signatário e interferem no modo como as políticas no interior do país são fomentadas.

Nos últimos anos, os interesses internacionais são um dos principais elementos que interferem no modo como a política educacional brasileira é constituída. É nesse sentido que se entende que o processo de implantação de políticas públicas perpassa questões para além dos direitos básicos da população e a sua mobilização, tal qual a atuação do papel do Estado no desenvolvimento dessas políticas, que entram em conflito com o modo como o mercado econômico é regulamentado no contexto neoliberal (Deitos; Sobzinsk, 2015).

As ideias neoliberais seguem o pressuposto de que “[...] as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio sendo um elemento vital do pensamento neoliberal [...]” (Harvey, 2008, p. 17), que permite assim a livre concorrência e as propriedades privadas como estímulo. O Estado neoliberal, neste estudo, é entendido a partir da perspectiva de Harvey (2008), para quem o Estado, em teoria, deve ser o responsável por garantir o direito às liberdades individuais, ao livre mercado, às propriedades privadas de modo que se articule para garantir as suas individualidades.

Na concepção neoliberal, o Estado deve prover por meio de arranjos institucionais que contribuam para que ele possa competir por novas posições como entidade mediante outros Estados no contexto da globalização. Ademais, para os neoliberais, cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, entendidos como talentos empreendedores ou incompetências pessoais. Dessa forma, defendem o governo pelo regime da maioria, ou seja, um governo que defenda a democracia e a proteção social a grupos vulnerabilizados é uma ameaça aos direitos individuais, à concorrência e à competitividade que alimentam o pensamento neoliberal (Harvey, 2008).

De acordo com Fernandes (2013), os neoliberais entendem que os gastos públicos com políticas sociais levam à crise do Estado e como estratégia defendem a asserção do Estado mínimo para o social, ao qual o governo deve ser levado a reduzir os gastos com políticas sociais. Em contrapartida, quando as ações do Estado contribuem para os empreendimentos

empresariais de grande porte, é identificado como um elemento positivo, tendo como orientação a ideia de Estado máximo para o capital. Desse modo, “O Estado neoliberal é necessariamente hostil a toda forma de solidariedade social que imponha restrições à acumulação de capital” (Harvey, 2008, p. 85).

Para os neoliberais, o gasto do dinheiro público com políticas públicas é identificado como um desperdício, ou como uma forma de distribuição de renda, algo sem retorno financeiro ao Estado. Por isso, acreditam que a crise do Estado é oriunda desses gastos. Para eles, “[...] a crise em geral é do Estado mal gerenciado, interventor, benevolente e incapaz. No caso específico do Estado brasileiro, ele é burocrático, patrimonialista, clientelista e assistencialista, entre outros adjetivos” (Fernandes, 2013, p. 41).

Isso posto, é por meio desse discurso que os braços do Terceiro Setor passam a operar ao identificar que o Estado “não consegue exercer as suas atribuições”, onde ao “[...] passar o controle político-ideológico para as organizações públicas não estatais, apenas financiando-as, ele transfere, também, a coordenação e a regulação dessas organizações para o mercado” (Peroni, 2003, p. 10).

No entendimento de Montañó (2008, p. 255) “A descentralização administrativa, a privatização e a transferência para o “terceiro setor” das respostas às sequelas da “questão social” repercutem negativamente no aumento tendencial do nível de desemprego, na precarização das condições de trabalho [...]”. Por conseguinte, a transferência da renda estatal ao terceiro setor contribui para deslegitimar a luta da população por direitos básicos, passa a ideia de que o terceiro setor é benevolente ao fazer o social e isenta o estado da responsabilidade em promover políticas públicas eficazes que possibilitem o atendimento às necessidades básicas.

Esse modo de regulamentação contribui para a manutenção de uma sociedade desigual. O aumento das desigualdades é uma das consequências do livre mercado, o sistema capitalista entende essa disparidade econômica e de classe entre os indivíduos como algo basilar para a continuidade dessa estrutura lucrativa, uma vez que a riqueza nesse sistema é gerada a partir da exploração de um grupo sobre o outro. Contudo, é apresentada e justificada na lógica neoliberal como meritocracia ao identificar que o fato de um trabalhador não conseguir se projetar economicamente ou mudar a sua condição de vida é resultado do seu fracasso individual por não se empenhar o suficiente (Castel, 2003).

Ao longo do processo de transformação da forma de exploração do trabalhador desde o processo de industrialização do século XVIII, observamos o trabalhador perder o seu poder de controle sobre aquilo que produzia para os capitalistas. Por conseguinte, atualmente, o

trabalhador foi reduzido a um produto da sociedade, manipulado pelas suas necessidades básicas de sobrevivência em um sistema que não lhe retribui o real valor da exploração de sua mão de obra. Assim, o que se entende é que o trabalhador “[...] é o elo essencial no processo de industrialização nascente, mas está condenado a trabalhar para se reproduzir [...]” (Castel, 2003, p. 415).

O papel do Estado e o modo como a ideologia da classe dominante se manifesta interferem nas lutas e disputas entre as classes e as ideias dominantes são oriundas das classes que detêm o poder econômico, sendo, portanto, para Marx e Engels (2007, p. 47),

A expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

É nesse contexto que se entende que o trabalhador vive em estado de subordinação na sociedade capitalista, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe ao ser alienado pela ideologia de grupos dominantes. E ao não conseguir se conscientizar enquanto classe trabalhadora, é explorado por um sistema, não se une de forma robusta o suficiente para se rebelar, o que contribui para a construção de hierarquias sociais, competitividade interclasses, que enfraquece a luta da classe trabalhadora, e por conseguinte, fortalece os capitalistas que se beneficiam dessa não organização.

A relação social constituída pela apropriação do trabalho de uns por outros, através da divisão do trabalho e da propriedade privada, é uma relação de dominação, em que dominantes e dominados vivem um processo de constante enfrentamento, num “medir forças”, cujas expressões e formas podem ser as mais diversas: no processo de trabalho, nas relações familiares, nas condições de moradia, de educação etc. Assim também os níveis de luta podem ser individuais e/ou coletivos, mais ou menos organizados, mais ou menos provisórios, mais ou menos estabelecidos, pois são as condições históricas das relações de forças entre as classes que podem definir as expressões e as formas de luta (Druck, 2018, p. 70).

A relação de classe se estabelece a partir da produção e apropriação do trabalho na sociedade capitalista, onde as individualidades são anuladas e o ser humano passa a ser medido de acordo com aquilo que ele pode ofertar à sociedade. A diferença entre a exploração do homem, da mulher ou de crianças para os capitalistas se dá apenas em qual terá um valor de troca melhor a fim de que amplie seus lucros a partir da mais-valia. Assim, nas sociedades

capitalistas, “As relações sociais são constituídas pelas relações de propriedade, isto é, a classe proprietária existe em oposição e dependência da classe não proprietária e vice-versa. Ambas se constituem nesta relação” (Druck, 2018, p. 74).

As ações do Estado para com a população em condições de vulnerabilidade são identificadas pelos neoliberais como “proteções sociais”, entendidas como uma forma de não incentivo à individualidade, produtivismo e competitividade tão convenientes para a lógica da exploração. Portanto, na percepção desse grupo, a necessidade da interferência do Estado na promulgação de políticas públicas induz a ociosidade (Azevedo, 2004).

Embora as redefinições da atuação do Estado sejam pertinentes, visto que a sociedade não é estática e constantemente passa por processos de transformações, essa orientação não deve fugir da proposta constitucional que outorga a garantia de direitos sociais à população. Em seu Artigo 6º, pontua: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Contudo, nas discussões neoliberais analisadas por Harvey (2008), esses economistas têm como estímulo a liberdade de mercado, a propriedade privada e a competitividade, vistas como essenciais para o funcionamento desse sistema, logo, tendem a converter os direitos sociais básicos e regulamentados na legislação como operações benevolentes. É nesse aspecto que Azevedo (2004, p. 12) discorre:

Defensores do “Estado Mínimo” os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista.

Essa crise do capital, que é vista pelos neoliberais como a crise do Estado, reforça a afirmação na concepção desse grupo, da necessidade de intervenção por meio da privatização e atuação do terceiro setor. Para Draibe (1993), a estratégia consiste em descentralizar para privatizar e concentrar, de modo que as políticas sociais fossem promulgadas apenas em caráter emergencial ao longo desse processo de apropriação do Estado se destinando ao setor privado.

Isso acontece porque o Estado é operado a partir de uma relação de poder da classe que detém o maior peso econômico e não é de seu interesse atuar de forma democrática, logo, se reestrutura e continua no poder, a fim de garantir a sua soberania. Nesse aspecto, as políticas sociais sancionadas não possuem o impacto de alterar a condição estrutural social daquele

indivíduo, apenas “ameniza” suas demarcações sociais, todavia, o mantém na base da hierarquia social como uma força de trabalho barata. Maciel (2020, p. 177-178) ressalta:

É em face da função exercida pelo Estado, nesse contexto globalizado, que a elaboração das políticas sociais, em que o discurso de inclusão é utilizado, faz-se necessária minimizando, assim, os efeitos do capitalismo e destinando a alguns grupos considerados excluídos do acesso a condições básicas, mas sem alterar as condições estruturais do modo de produção que produzem, entre outros efeitos, o desemprego crônico e a pobreza endêmica. Essa contradição, na qual o discurso da inclusão se sustenta, é uma condição social, reforçada pelas políticas estatais e pela realidade social construída vigente.

Dessa maneira, é a partir das ações regulamentadas e implementadas pelo Estado de bem-estar social e como ele opera em benefício do capital que as políticas públicas e inclusivas devem ser entendidas, afinal. “As desigualdades sociais são fraturas sociais presentes e geram condições que demandam políticas denominadas de inclusão [...]” (Maciel, 2020, p. 117), políticas e programas que são fomentados em um contexto neoliberal.

Nesse sentido, a operacionalização do Estado de bem-estar social pode ser identificada nas respectivas modalidades,

[...] os serviços sociais, como a seguridade, saúde, educação, habitação e previdência e a regulamentação e regulação estatal das atividades privadas. Nestes dois casos, o Estado foi envolvido na acumulação, não somente para proteger, mas também para criar as condições necessárias para a acumulação capitalista (Fernandes, 2013, p. 40).

À vista disso, que a luta dos movimentos sociais deve ser engajada para a elaboração de políticas públicas, dado que as conjunturas do capital tendem a tomar o que é de direito básico do acesso da população em prol da lucratividade. Logo, o Estado, ao ser cobrado pelos cidadãos, se sente pressionado a fazer o mínimo possível a fim de evitar possíveis agitações públicas. De acordo com Castel (2003), a interferência do Estado ocorre a partir da necessidade de regulação no sentido de “equilibrar” as desigualdades sociais e garantir a coesão coletiva entre as classes dominadas e dominantes.

Para tal, as políticas públicas sofrem interferências desses movimentos sociais, econômicos internacionais e históricos, sendo, portanto, resultado das expressões sociais vigentes dentro do contexto econômico e político estabelecido. Nesse viés, o conceito de política de governo e de Estado nesta tese é entendido a partir da concepção de Oliveira (2011, p. 329) ao salientar que:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças

de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Entendemos, portanto, que as políticas promulgadas pelo Estado tendem a ser mais permanentes, uma vez que passam por várias instâncias e não são criadas ou alteradas para atender as especificidades de cada plano de governo dos presidentes eleitos que tomam a posse do poder Executivo. As políticas de governo tendem a ser mais flexíveis, dado que são criadas a partir do projeto de governo que cada ocupante do poder Executivo implementa ao desenvolver o seu plano de governo para o país.

As políticas públicas são identificadas como ações ou programas do Estado, implementados a partir das necessidades e mobilizações da sociedade. Elas podem ser classificadas como políticas universais, quando contemplam toda a população (um exemplo no Brasil é o Sistema Único de Saúde – SUS), ou como políticas focalizadas, quando se destinam a um público específico, que não teria acesso garantido apenas por meio de uma política universal.

Em virtude de que as condições que atravessam as trajetórias de determinados grupos, são distintas, logo, nem sempre políticas universais conseguem atender a todos do mesmo modo. Ademais, as políticas focalizadas, como as ações afirmativas, possuem um período de vigência, como a política de cotas nas instituições federais de educação superior no Brasil.

Para Draibe (2001, p. 17), uma política pública é “[...] a que se desenvolve em esferas públicas da sociedade — e não no plano privado e interno das instituições ou organizações da sociedade”. Ou seja, políticas que são desenvolvidas para usufruto da população, ressalta que “Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não-governamentais, sempre e quando preservado o caráter público acima referido”.

A política social deve ser entendida como “[...] um processo dinâmico resultante da relação conflituosa entre interesses contrários, predominantemente de classes, que tem se colocado, como mostra a história, a serviço de quem maior domínio exercer sobre ela” (Pereira, 2011, p. 86). Portanto, o Estado Social advém das lutas entre as classes sociais, da contradição presente no interior do Estado, das lutas e do *modus operandi* do sistema capitalista, ao qual dará origem às políticas sociais. Logo,

Há, portanto, na dinâmica do funcionamento do Estado capitalista a existência de contradições, assim configuradas: a máquina estatal serve amplamente aos interesses da classe dominante, mas a sua própria universalização exige que ele dê atenção à sociedade como um todo. Assim, da mesma forma que ele

ajuda a explorar os trabalhadores, têm de atender às suas reivindicações (Pereira, 2011, p. 123).

Nessa investigação compreendemos que as políticas públicas não devem ser avaliadas e até mesmo elaboradas por meio de um viés unilateral, mas sim definidas e implementadas a partir da pressão multifacetada do contexto social do país/região em que ela será proposta.

Corroborando com Behring e Boschetti (2007, p. 39), ao identificar que “[...] as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado”. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, isto é, devem ser analisadas de forma dialética, a partir dos contextos de vivência social que fazem com que essa relação contraditória das classes dominantes *versus* dominadas exista, levando em consideração as lutas levantadas pela classe trabalhadora, pressionando o Estado a promover as políticas sociais. Mesmo que elas não possibilitem modificar a sua condição de exploração, essas estratégias acabam contribuindo para instituir limites aos lucros dos capitalistas.

Ademais, Souza (2006, p. 25) afirma que “[...] as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”. Dessa forma, concebemos a necessidade de que as políticas sociais e educacionais implementadas contemplem em seu escopo um caráter inclusivo e interseccional em virtude de que as questões sociais que afligem a sociedade não se originam de apenas uma demarcação social. Logo, “[...] não há como pensar a política social, desvinculada das influências das políticas econômicas” (Cordeiro, 2017a, p. 54).

Cabe destacar que entre essas conjecturas que contribuem para promover essas opressões, não existem hierarquias, todas as intersecções contribuem diretamente para condicionar determinado público a uma conjuntura de submissão. Portanto, inferimos que as diversas interseccionalidades duplicam ou triplicam a situação de marginalidade vivenciada.

A conjuntura das políticas públicas se articula por meio de jogos de poder, de diferentes grupos interessados, bem como da relação de dominação social. As condições entre classes contribuem para condicionar as mulheres negras a grupos sociais desiguais, e essas desigualdades determinam a posição em que cada um desses grupos ocupam na sociedade, sendo o Estado o organismo responsável por mediar esses antagonismos interclasses. Em virtude disso,

Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e para, além disso, as

relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social. Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re)agem em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo (Souza, 2016, p. 77).

As políticas públicas não são fomentadas apenas a partir daquilo que o Estado considera ser necessário à população, e sim por meio da articulação e pressão de movimentos sociais, bem como dos anseios e demandas reivindicadas pela população no geral. Portanto, ao se tratar da educação superior, as políticas de acesso e expansão são resultantes do discurso de inclusão que seguem as propostas estabelecidas em um mundo globalizado e neoliberal, apresentadas por organismos multilaterais que se manifestam por meio do discurso da inclusão quando ressaltam “[...] que os sujeitos terão maior acesso à escolarização, desenvolvendo ações para qualificar a mão de obra nacional, favorecendo o desenvolvimento econômico do país, de acordo com os interesses estrangeiros e nacionais” (Maciel, 2009, p. 49).

É nesse sentido que no próximo item discorreremos sobre as políticas educacionais e o processo de expansão da educação superior, entendendo que os movimentos que contribuem para a implementação de políticas educacionais vão além dos interesses em promover uma educação superior pública de qualidade e acessível.

1.2 As políticas educacionais e o processo de expansão da Educação Superior

As políticas educacionais se transformaram nas duas últimas décadas do século XXI em consonância às necessidades e lutas da população, sendo vistas como importantes estratégias para o processo de expansão¹⁰ da educação superior, que resultou no aumento do número de vagas e, conseqüentemente, no aumento no acesso de grupos que até então poucos ingressaram nesse nível de ensino.

¹⁰ O processo de expansão da educação superior se caracteriza a partir da promulgação de políticas públicas de educação superior que contribuíram para investimentos em novos *campi* e conseqüentemente em novos cursos e vagas. No que tange à educação superior pública, foi financiada principalmente a partir da promulgação do Reuni (2007). Nos planos de reestruturação e expansão, foram desenvolvidas estratégias que viessem a fazer com que as instituições de educação superior conseguissem expandir seus espaços e que conseqüentemente conseguissem alcançar um maior número de pessoas. Assim, foram desenvolvidas estratégias para a materialização dessas políticas de reestruturação e assistência aos estudantes na educação superior pública. Para Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 151), o REUNI pode ser considerado “O maior projeto público de expansão da educação superior, sendo o responsável pelo aumento de 60,5% das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2012”.

Em contradição, enquanto discutimos as benfeitorias e possibilidades de mudanças na trajetória socioeconômica desses indivíduos, os quais muitos são os primeiros de suas famílias a ingressarem num curso de graduação, existe uma máquina em seu *modus operandi* ativamente criando e modificando o modo como a educação superior é ofertada. Nessa perspectiva, compreendemos que:

Uma política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade de um momento histórico e é concebida nas determinações mais universais que **advém do sistema orgânico do capital**, a partir de suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional (Deitos; Sobzinsk, 2015, p. 112, grifo nosso).

Levando em consideração o contexto histórico e político que moldou as políticas de educação superior no Brasil em uma concepção mais inclusiva, cabe aqui destacar o modo como nesta tese percebemos a relação do conceito de inclusão com as políticas públicas de educação superior. Garcia (2004) salienta que desde 1990 o termo inclusão já era empregado nas políticas sociais para se referir àqueles grupos excluídos socialmente e que se encontravam em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Desse modo, seria por meio dessas políticas inclusivas que algumas barreiras deveriam ser derrubadas; contudo, a autora salienta que o objetivo não seria, de fato, a resolução das mazelas sociais. “[...] o objetivo é um nível básico de inclusão com auxílio de infraestrutura de suporte, condições de trabalho e bens coletivos, prevenindo e minimizando os mecanismos que causam exclusão social” (Garcia, 2004, p. 26), contribuindo assim para minorar a situação de vulnerabilidade imposta.

O conceito de acesso à educação superior na perspectiva de Veloso e Maciel (2015) pode ser entendido a partir da articulação entre o ingresso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade,

As definições no que se refere à compreensão sobre acesso e permanência evidenciam tais contradições: o acesso é materializado como ingresso e não como uma relação que compreenda ingresso, permanência e sucesso escolar; em detrimento de tal condição é possível identificar o desenvolvimento de programas específicos para permanência. A separação entre as diferentes estratégias demonstra a falta de políticas que fortaleçam as IES, ou mesmo a falta de uma política para a educação superior e que considerem o acesso indissociável da permanência, uma vez que o objetivo destas seria o sucesso escolar, ou seja, a conclusão dos cursos de graduação (Veloso; Maciel, 2015, p. 245).

As políticas promulgadas sobre o ingresso, permanência e expansão da educação superior podem ser vistas como estratégias e devem ser pensadas de modo integrado, pois uma complementa a outra, sendo, portanto, elementares e indissociáveis. Além desse fator, cabe

destacar como esses indicadores podem ser apresentados em pesquisas educacionais. Podemos analisar o ingresso considerando indicadores como a oferta de vagas, a forma de seleção e o tipo de ingresso, sendo esse elemento considerado a etapa inicial do acesso (Silva; Veloso, 2010).

A permanência pode ser entendida como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes e que precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade, que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania (Cordeiro; Cordeiro, 2015).

O acesso de grupos considerados historicamente excluídos precisa ir além do ingresso, devendo primar pela permanência desses estudantes de forma que estes possam concluir o curso. Cordeiro (2017a, p. 4) destaca que isso “[...] é pensar a permanência de estudantes para que tenham condições não só socioeconômicas, mas pedagógicas e culturais, de concluírem seus cursos”.

Permanecer na educação superior e concluí-la são ações determinadas por vários elementos e envolvem recursos humanos e econômicos, conjunto que representa, cada vez mais, esforços institucionais e o desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da educação superior pública. Assim, um meio de analisar a permanência, conforme a concepção de Silva e Veloso (2010), pode ser utilizando os dados da matrícula, a taxa de diplomação e os programas de permanência existentes nas universidades.

Na mesma perspectiva, Souza e Rezende (2023, p. 42) discorrem sobre a necessidade de políticas de permanência:

O ponto de partida desse contexto educacional de expansão da educação superior exige que se pense em mecanismos para permanência e consequente conclusão do ensino superior, o que torna as políticas de manutenção qualitativa na formação do sujeito no curso ou instituição tão importante quanto as políticas de ingresso. Como consequência, a necessidade de políticas que favorecessem a permanência desse ingressante fez-se urgente para “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”.

No que tange à conclusão do curso com qualidade, considerada a etapa final do acesso à educação superior. Para seu estudo podem ser utilizados dados de categoria administrativa, organização acadêmica, a titulação, o corpo docente, a escolha do curso, a avaliação institucional, a produção da pesquisa, a autonomia político-pedagógica e financeira, entre outras (Silva; Veloso, 2010).

Embora essas políticas sejam eficazes e busquem contribuir para o acesso à educação superior, Souza e Rezende (2023) ressaltam que existem outros fatores que podem interferir na permanência desses estudantes para além daqueles que buscam ser minimizados por políticas e estratégia de acesso à educação superior. Como o capitalismo, que influencia a permanência das/os estudantes, outras condições envolvem elementos que superam tanto as desigualdades e exclusões do nosso modelo social quanto a organização cultural das universidades, englobando questões relacionadas ao ingresso, à permanência e à qualidade da formação oferecida.

Essas políticas que se caracterizam como de acesso e expansão no âmbito da educação superior são oriundas do discurso inclusivo em um contexto neoliberal, que segue operando a partir de uma lógica econômica, ao considerar incluído aquele que produz ou consome, logo, “A inclusão social se apresenta como um discurso que justifica ações que favorecem o desenvolvimento de condições de vida para que as pessoas possam produzir e consumir, sendo então incluídas na sociedade capitalista” (Maciel, 2020, p. 179).

Com isso, entendemos que a preocupação não está na garantia de direitos básicos e na concretização de uma vida digna, mas, sim, em formar indivíduos produtivos o suficiente para integrar a força de trabalho relevante pelo mercado e consumir os produtos do capital. Isso ocorre porque a política fomentada não fornece condições suficientes para uma mudança significativa no modo de vida imposto aos grupos vulneráveis, já que tal transformação não é conveniente ao sistema, que se sustenta nas vicissitudes sociais impostas.

Para alcançar tal compreensão, recorreremos aos escritos de Chauí (1999) sobre a educação superior, comparando como esse nível educacional era oferecido desde sua origem até sua configuração atual. As universidades eram consideradas instituições sociais que, a partir do século XVIII, passaram a ser independentes de interferências estatais diretas ou religiosas. Essas instituições possuíam legitimidade entre seus princípios e autonomia com o objetivo de construir conhecimento científico e formar cidadãos críticos e reflexivos. Contudo, essa proposta foi alterada pelas novas configurações econômicas para que essas instituições favoreçam o capital.

Sguissardi (2015) aponta que esse processo de transformação se intensificou no Brasil, a partir da década de 1990, com a mudança da educação de um direito básico para uma mercadoria, mediada por um Estado reformado que representa os interesses de entidades privadas. Esse desempenho é conhecido como mercantilização da educação. Por conseguinte, Silva Júnior e Sguissardi (2013, p. 121) ressaltam que “As políticas de liberalização da economia dos países emergentes, em especial o Brasil, resultaram na abertura de seus mercados ao investimento estrangeiro e, desta maneira, no aumento do fluxo de capital externo direto”.

Logo, a partir da entrada de capital, as universidades passam a alterar os seus propósitos para ocupar um novo espaço social no âmbito de uma educação internacionalizada e baseada em *rankings* universitários, a competição do mercado passa a ser aplicada à educação superior também, as previsões para o futuro das universidades desde o início deste século não eram positivas em uma concepção não mercadológica, “[...] indicam uma tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia” (Silva Júnior; Sguissardi, 2013, p. 120).

É nesse momento que as universidades deixam de ser uma instituição social e passam a atuar como uma organização social, tendo esse processo de transformação instaurado em dois estágios, o primeiro seria o da universidade funcional, tendo como foco a formação rápida para o mercado de trabalho,

A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho (Chauí, 1999, p. 5).

Essa adaptação do modelo de universidade em prol do mercado de trabalho traz consigo mudanças internas também, portanto, para a Chauí (1999), a segunda fase seria a da universidade operacional, estando, assim, “[...] voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” (Chauí, 1999, p. 5). Isso significa que a preocupação em promover a formação crítica e o conhecimento científico abre espaço para que essas instituições sejam geridas como empresas, e, portanto, com metas a serem atingidas, sendo destinadas ao setor privado, uma vez que nesse processo de “modernização” a educação enquanto mercadoria passa a ser um serviço não exclusivo do Estado.

De fato, a universidade viu o seu espaço reduzido a uma condição meramente econômica, o conhecimento científico foi tomado pelo capital como investimento e as áreas que não promovem um conhecimento científico visto como lucrativas tendem a ser desvalorizadas. Não obstante, essa conversão das universidades não se concatena isoladamente, fazem parte de um alinhamento social, econômico e político, dentro da relação estabelecida com o Estado republicano e democrático, que vivencia o auge da interferência e interesses capitalistas, trazendo uma nova perspectiva de universidade na concepção de Chauí (2003).

Assim, refletir sobre as inclinações que permeiam a implementação das políticas de educação superior é necessário para entender quais são os interesses em jogo e como, de algum modo, mesmo de forma contraditória, grupos em condição de vulnerabilidade, como as mulheres negras, podem ser incluídos ao longo desse processo.

O termo democratização deriva da palavra democracia, originada na Grécia antiga e associada ao direito de maior participação política da população. No contexto da educação superior, o princípio é semelhante: ao entendermos a educação como um direito universal, compreendemos que o acesso à educação superior também deve seguir esse ideal. Assim, quando o Estado implementa políticas que promovem a expansão dos *campi* e o aumento do acesso, interpreta-se que está em curso um processo de democracia.

Dessa forma, “Democratizar o acesso significa repensar e reorganizar as estratégias de permanência, com o objetivo de favorecer o sucesso e a conclusão dos cursos” (Souza; Maciel, 2016, p. 200). A democratização da educação superior, com perspectiva de universalização desse nível de ensino, pode ser entendida, portanto,

[...] como uma exigência da sociedade moderna ou mesmo da chamada sociedade do conhecimento e, além disso, um direito social numa sociedade de direitos que aprofunda o processo democrático, tornando-o substantivo e real. O homem dotado de saberes, conhecimentos, habilidades pode efetivamente constituir-se como intelectual que colabora na criação e recriação do poder, tendo em vista o pleno exercício da cidadania, daí a importância da democratização do acesso ao ensino superior e dos compromissos sociais e políticos que devem marcar uma formação autônoma, crítica e cidadã (Oliveira; Bittar; Lemos, 2010, p. 256).

A democratização da educação superior passou a ser entendida a partir da materialização de políticas públicas que contribuíram para o fomento do ingresso na graduação de grupos que antes quase não tinham acesso a esse nível de ensino. Todavia, ainda devemos questionar, segundo Bittar, Almeida e Veloso (2007, p. 13), “[...] até que ponto as políticas de acesso garantem, de fato, a democratização da educação superior”. Esse tipo de indagação nos acende um alerta quanto à real democratização do acesso, sobretudo para os cursos e áreas consideradas mais prestigiadas socialmente, bem como em relação à permanência e à qualidade do ensino ofertado.

Democratizar o acesso à educação superior significa superar as condições socioeconômicas que afetam a permanência dos estudantes e promover medidas que corroborem para a igualdade de oportunidades a partir das especificidades dos estudantes. Nesse viés, os termos democratizar e democratização são compreendidos como lutas complementares, mas não sinônimas (Lima, 2023).

No mesmo viés, de acordo com Oliveira *et al.* (2008, p. 84), para que a perspectiva de uma real democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil ocorra, é imprescindível uma ampliação dos “[...] investimentos da União e dos Estados na oferta desse nível de ensino, bem como promover um aumento dos gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação e ensino”. Uma vez que o acesso à educação básica de qualidade também interfere no acesso à educação superior, bem como no aproveitamento do curso.

Diante das discussões estabelecidas acerca das políticas fomentadas no âmbito educacional, em decorrência de um processo que entendemos como o início de uma paulatina democratização da educação superior, destacamos, no quadro a seguir, as principais estratégias que contribuíram para o processo de expansão e ampliação das vagas nas instituições de educação superior brasileiras.

Quadro 1. Quadro 1 – Estratégias com viés de expansão para a educação superior

ACÇÕES	LEI/DECRETO/PORTARIA/ANO
Conselho Nacional de Educação (CNE)	Lei n.º 9.131/1995
Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB)	Lei n.º 9.394/1996
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	Lei n.º 10.558/2012
Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa	Lei n.º 10.168/2000
Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES)	Lei n.º 10.260/2001
Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei n.º 10.172/2001
Programa Universidade para todos	Lei n.º 10.558/2002
Programa Universidade para todos (PROUNI)	Lei n.º 11.096/2005
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Decreto n.º 6.094/2007
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Decreto n.º 6.096/2007
Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Decreto n.º 7.234/2010
Sistema de Avaliação Unificado (SISU)	Portaria Normativa MEC n.º 2/2010
Lei de Cotas	Lei n.º 12.711/2012
Programa Bolsa Permanência (PBP)	Portaria Normativa n.º 389/2013
Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei n.º 13.005/2014

Política de Cotas na pós-graduação	Portaria Normativa n.º 13/2016
------------------------------------	--------------------------------

Fonte: Organizada pela autora a partir das Leis e Decretos promulgados (2023).

O Quadro 1 se inicia com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído em 1995. Optamos por partir dele devido ao seu objetivo de colaborar com outras entidades na deliberação e assessoramento do MEC na formulação de programas educacionais e no aconselhamento de medidas no mesmo âmbito. Para isso, o CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior com o intuito de que esse conselho seja uma forma de representação popular na melhoria da educação no país (Brasil, 1995).

Em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsável pelo início do processo de implementação de políticas identificadas como de inclusão na educação superior, embora as reformas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso tenham favorecido mais o setor privado.

A LDB foi elaborada com o objetivo de orientar a educação nacional ao estabelecer que “A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). A educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, art. 2º).

Essas orientações das responsabilidades com a educação pública, bem como sua finalidade, que é promover uma educação voltada para a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho, não diferem das discussões já apresentadas, nas quais se afirma que a educação brasileira se volta para a formação de mão de obra. No que concerne à educação superior, não é colocada entre os seus princípios como algo essencial. Contudo, em um país que pensa no progresso e no desenvolvimento científico nacional, inserir essa modalidade como básica seria fundamental.

Em seguida, temos a promulgação do Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa por meio da Lei n.º 10.168/2000, “[...] cujo objetivo principal é estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo” (Brasil, 2000, art. 1º), ou seja, as empresas são convidadas por meio de projetos a estabelecer parceiras com os projetos de pesquisas das instituições universitárias e centros de pesquisa, o que denota uma abertura e direcionamento para o mercado.

Nesse contexto político, foi feita a reformulação do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) por meio da Lei n.º 10.260/2001. Esse programa tem como objetivo conceder um financiamento para que os estudantes tenham condições de acessar a educação superior privada em cursos presenciais ou a distância, sejam eles tecnológicos, de graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, por meio de critérios previamente determinados por lei (Brasil, 2001).

A aprovação do PNE por meio da Lei n.º 10.172/2001 é um outro marco para a educação nacional. Com plano de revisão a cada dez anos, tinha entre os seus principais objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; **a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência**, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001, grifo nosso).

No governo de Fernando Henrique Cardoso uma iniciativa com o objetivo de contribuir para o acesso de negros e indígenas à educação superior foi organizada por meio da Medida Provisória n.º 63/2002, sancionada por meio da Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002, que criou “o Programa Diversidade na Universidade”.

O Programa Diversidade na Universidade tinha a finalidade de desenvolver estratégias para grupos em condição de vulnerabilidade, em particular para a população indígena e negra brasileira. Financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a lei já destacava a possibilidade de que os recursos financeiros pudessem ser destinados também às instituições privadas que atendessem aos requisitos do programa.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva foi outorgada por meio da Lei n.º 11.096/2005 o PROUNI, direcionado a educação superior privada (com ou sem fins lucrativos), a conceder bolsas de estudos parciais ou integrais (50% ou 25%) para estudantes interessados em ingressar nas instituições que aderem ao programa, em contrapartida, a instituição de educação superior tem isenção fiscal em tributos.

Embora parte do acesso à educação superior fomentado no governo Lula tenha uma contrapartida de implementação por via privada, sendo caracterizada por um movimento contraditório para um governo de esquerda ao beneficiar a educação superior privada com políticas como PROUNI e FIES, compreendemos que o discurso feito por esse governo é que mesmo por via privada. Os estudantes terão acesso à instrução educacional e conseguirão um diploma, portanto, entende esses programas como inclusivos (Maciel, 2020).

Na visão de Sguissardi (2006), essa seria uma outra forma de favorecer o capital ao destinar o dinheiro público para o capital privado, contribuindo para a expansão desse setor. Logo, “[...] o setor privado foi o que mais se expandiu nos últimos anos, isto é, o com fins lucrativos. Cálculos financeiros indicam que, com as modificações atuais, o custo dessas vagas em IES privadas – que priorizam as atividades de ensino e apresentam em geral baixa qualidade” (Sguissardi, 2006, p. 1043).

O autor destaca ainda que o projeto de expansão favorece a educação privada e ela não oferece cursos com a mesma qualidade da educação pública, ademais, não há a obrigatoriedade do fomento à pesquisa, o que denota uma formação exclusivamente para o mercado. Salienta que os gastos com essas políticas poderiam ser melhor empregados se fossem investidos na educação superior pública, haja vista que os investimentos acabaram por ser maiores “[...] do que o seriam para o Tesouro Nacional nas universidades públicas, que priorizam atividades de ensino e pesquisa e são, via de regra, de melhor qualidade. A utilização dos espaços ociosos dos campi das IFES teria sido muito menos onerosa” (Sguissardi, 2006, p. 1044). Logo, cumpriria com os projetos e demandas internacionais no âmbito da educação superior.

Nas suas investigações, Maciel, Lima e Gimenez (2016) ressaltam que existe um movimento desse governo que buscou se preocupar com as condições dadas para a permanência nos cursos de graduação ao dar ênfase para políticas que promovam o ingresso no primeiro mandato e no segundo destacam as políticas de permanência. Esses programas que contribuem para a expansão, o acesso e a permanência na educação superior “[...] seguem a lógica presente nas políticas de democratização e de inclusão em um sistema capitalista: mantêm a situação que gera tal condição, mas amenizam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas” (Veloso; Maciel, 2015, p. 45),

No contexto das políticas presentes no Quadro 1, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concebido em 2007 por meio do Decreto n.º 6.094, na gestão de Fernando Haddad, como ministro da Educação, apresenta uma estratégia de melhoria para a educação do país em todos os seus níveis de ensino com o objetivo de atender às esferas federal, estadual e municipal. O plano tem cinco bases fundamentais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. No que tange à educação superior, o PDE (2007) também apresentou elementos inclusivos, alinhando-se com as estratégias desse governo, garantindo:

I) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, II) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, III) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de

desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, IV) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e V) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico- tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (Brasil, 2007).

Em consonância com as propostas do PDE (2007) no sentido da expansão da oferta de vagas, foi elaborado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI pode ser identificado como “O maior projeto público de expansão da educação superior, sendo o responsável pelo aumento de 60,5% das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2012” (Mancebo; Vale; Martins, 2015, p. 151).

Entre os princípios das propostas de projeto submetidas pelas instituições de educação superior, um dos pontos basilares para integrar ao programa era a promoção de ações inclusivas, garantindo a igualdade de oportunidades. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2013, p. 140-141),

Os dados relativos ao período do REUNI, que tem por referência o ano de 2007, mostram vigorosa expansão de vagas e cursos de graduação presenciais. Apontam que entre os anos de 2007 e 2011 houve um incremento de 2.327 cursos e 311.544 novas matrículas ou 76,8% e 50,7%, respectivamente. A ampliação, nesse mesmo período, das funções docentes foi de 42,6%.

Em 2010, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto n.º 7.234, cujo objetivo era fomentar, além do ingresso promovido por outras políticas, estabelecer condições de permanência para aqueles que conseguissem acessar a educação superior pública. Isso porque apenas a promoção do ingresso não garante que o estudante consiga concluir o curso ou tenha acesso a uma educação de qualidade, visto que diversos fatores socioeconômicos podem interferir em sua permanência.

Antes da materialização do PNAES, no governo Lula, já existiam iniciativas de projetos voltados para a permanência, entre eles o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) e o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae), implementados respectivamente nos anos de 2003 e 2005 (Cunha Júnior, 2020).

As discussões que decorrem da PNAES geralmente são associadas a políticas assistencialistas e, de acordo com Gimenez (2017), essa discussão passa a ser necessária como um complemento do projeto de expansão da educação superior experimentado por meio das

estratégias de ingresso em curso. Para tal, “As reivindicações na trajetória das políticas estudantis levaram à criação de políticas e dispositivos legais para a sua implementação e/ou ampliação, a partir do reconhecimento de sua importância para a efetivação do direito à educação” (Gimenez, 2017, p. 178).

Em 2010, foi lançado o Sistema de Avaliação Unificado (Sisu), instituído a partir da Portaria Normativa n.º 2 do MEC. O programa buscou unificar em um sistema as vagas disponíveis nas universidades brasileiras, às quais os estudantes podem ter acesso por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora não seja de adesão obrigatória, essa estratégia viabiliza que estudantes de diferentes regiões do país se inscrevam para universidades de estados distintos, desde que estejam vinculadas ao Sisu, sem precisar se locomover até elas, facilitando o processo de seleção em termos de deslocamento e gastos. Nogueira *et al.* (2017, p. 63) salientam que o Sisu trouxe mudanças significativas, pois dinamizou o modo de se candidatar às vagas disponíveis. Assim,

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

No governo da presidenta Dilma, houve a continuidade das políticas inclusivas no âmbito da educação superior, com a aprovação da política de reserva de vagas para públicos específicos, que já era adotada em algumas universidades estaduais com critérios próprios e foi, por muito tempo, um dos principais símbolos da luta do movimento negro brasileiro. Assim, foi outorgada a Política de Cotas por meio da Lei n.º 12.711/2012.

A ação afirmativa determinou que 50% das vagas devem ser reservadas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, com ou sem recorte de renda mínima (um salário mínimo e meio) e para estudantes pretos, pardos, indígenas (Brasil, 2012), ademais, em 2016 foram incluídos os estudantes com deficiência na reserva de vagas por meio da Lei n.º 13.409 (Brasil, 2016).

Todavia, a materialização dessa política apenas em 2012 não deve deixar de ser questionada. A pesquisa realizada por Fernandes (2011) identificou que entre 1993 e 2005 foram encontradas 38 posições para que fossem discutidas e votadas que concernem a respeito das cotas para negros com estratégias diversas,

[...] entre elas, concessão de bolsas de estudo; estabelecimento de cota para negros, considerada uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; criação de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento das Ações Afirmativas, e alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para a população negra, indígena e oriunda de escolas públicas (Fernandes, 2011, p. 40).

Embora já existissem projetos de lei que reconheciam a necessidade de estabelecer ações afirmativas no Brasil, não houve por parte do governo federal, durante vários anos de diferentes governos, uma articulação que possibilitasse o fomento da política de cotas antes de 2012. As estratégias de ação afirmativa no país são moldadas em um campo de conflitos entre justiça e igualdade, e a política instituída foi formulada com base em estudos estatísticos da década de 90 do século XX, bem como na articulação de militantes de movimentos sociais.

Contudo, a demora em analisar essa demanda, que era um grande anseio de uma boa parcela da população, não pode deixar de ser vista como racismo estrutural. Isso, levando em consideração que desconsiderar uma pauta para a qual pesquisas já comprovam a carência das políticas até então estabelecidas – que resultam na desvantagem de acesso dos negros à educação superior e continuam garantindo o privilégio das classes dominantes – não é outra coisa senão a materialização do racismo estrutural presente nas esferas sociais brasileiras (Rosa, 2016).

O que se percebe é que, quando esses espaços são ocupados apenas por determinados grupos raciais que não representam as necessidades dos demais, esses grupos podem pactuar para garantir seus interesses, sejam eles políticos, culturais ou econômicos. Afinal, detêm o poder e impõem seus interesses ideológicos como um padrão dominante na sociedade

É nesse sentido que Bento (2002) ressalta a necessidade de se refletir sobre a herança da escravidão à branquitude, que goza desde então de espaços de privilégio, mas quando se trata de medidas destinadas à população negra, consideram as políticas de ação afirmativa como uma forma de “beneficiar” essas pessoas que foge do princípio de mérito na perspectiva neoliberal. Portanto, o que se entende é que preferem ignorar. Assim, “[...] Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo” (Bento, 2002, p. 3).

No mesmo sentido, Almeida (2019, p. 27-28) salienta que

O domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de

espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

O projeto que deu origem à política de cotas atual é oriundo do Projeto de Lei n.º 73 de 1999 da deputada Nice Leão. Segundo Fernandes (2011) e Rosa (2016), esse projeto não deixou de encontrar opositores, passando por várias instâncias e diversos relatores antes da alteração do texto final que viria a se materializar na Lei n.º 12.711, outorgada em 2012.

A implementação da política de cotas contribuiu significativamente, ao longo dos dez anos iniciais de sua vigência, para a promoção do ingresso de seu público-alvo na educação superior. Embora ainda distante de resolver todas as mazelas sociais que interferem na instrução educacional de um indivíduo, a ação afirmativa se destaca ao contribuir para o aumento do ingresso desse público na educação superior. Não obstante, por ser uma política pela qual as mulheres negras podem ser mais contempladas, destacamos no próximo subtítulo as articulações dessa política para esse grupo.

Sobre o Quadro 1, em 2013, no primeiro mandato da presidenta Dilma, foi criado pela Portaria n.º 389, de 09 de maio, o Programa Bolsa Permanência (PBP), sendo esse um auxílio financeiro aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como finalidade minimizar as mazelas sociais e étnico-raciais, contribuindo assim para a permanência no curso, tendo entre seus objetivos

I - Viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (Brasil, 2013, art. 3º).

No contexto da expansão e inclusão, cabe destacar o novo PNE, instituído por meio da Lei n.º 13.005/2014. Revisado a cada dez anos, o PNE teve vigência até 2024, estruturado em 20 metas. No documento, a meta 12 discorre sobre a expansão e o aumento das vagas ao salientar a necessidade de elevar a taxa bruta e líquida de matrícula em 50% e 33%, respectivamente, na educação superior.

Para tal, as estratégias estabelecidas assinalam a necessidade de melhoria das estruturas dos prédios das instituições públicas, ampliar a oferta de vagas no interior do país, elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais das universidades públicas para até 90%, expandir o FIES, ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos por meio de ação afirmativa, assegurar a acessibilidade, fomentar a mobilidade estudantil,

expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, entre outras estratégias a serem atingidas até 2024 (Brasil, 2014).

A meta 12 do PNE (2014) que trata da educação superior destaca a necessidade do aumento das taxas de matrículas, em particular a partir das políticas de ação afirmativa vigentes, as quais denotam a conexão entre as políticas estabelecidas nesses governos, especialmente os de Lula e Dilma, e que contribuíram para o cenário atual, no qual já é possível perceber as mudanças. Esse contexto está em conformidade com Ristoff (2014, p. 726) quando o autor evidencia que as “[...] enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos desse nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação”.

Por fim, em 2016 foi sancionada a Portaria Normativa n.º 13, que institui a política de cotas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Contudo, sua aplicação não seguiu o mesmo caráter da Lei de Cotas; portanto, cabia às universidades materializar as cotas ou não, bem como definir a forma como essa reserva de vagas seria implementada.

A revisão da Lei de Cotas foi concluída, em 2023, em uma redação dada pela Lei n.º 14.723/2023, que inclui a reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu* para pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, o que deve ser considerado um progresso nessa perspectiva. Cabe tanto às IES quanto ao Estado estabelecer ações que promovam a permanência e a conclusão desses grupos com qualidade.

Nesse sentido, é possível observar que as políticas propostas nesses governos foram implementadas de forma complementar uma à outra com a finalidade de alcançar as metas de acesso, permanência e expansão da educação superior, presentes em seus escopos. Logo, podemos entender que as investigações sobre o acesso à educação superior não podem deixar de levar em consideração o modo como cada uma delas interfere em seu objeto de pesquisa.

Não obstante, após o golpe sofrido pela presidenta Dilma em 2016, a administração do país passou para as mãos de Michel Temer e o processo de expansão da educação superior não é mais ampliado, de modo que os programas não são retirados, contudo, não há investimento para que continuem com a mesma demanda de crescimento. Conforme Fonseca (2018, p. 306), “A educação parece ter sido classificada como mera despesa, e não a investimentos para as futuras gerações e mesmo para a economia que ambiciona dar um salto de qualidade”.

Por conseguinte, a expansão do setor privado de educação superior continua. Mancebo, Junior e Oliveira (2018, p. 08) ressaltam as medidas que o governo direcionou neste âmbito: “O governo tem alterado leis, decretos, portarias e resoluções, dando maior liberdade de

atuação às empresas privadas que atuam no campo da educação, além de buscar favorecer o acesso aos recursos do fundo público, por meio do FIES e do PROUNI”. Para além dessa preocupação, os recursos para o processo de expansão dessas universidades já não são mais os mesmos, aquelas que estavam tecendo suas estratégias e contando com as verbas prometidas por programas como o REUNI e PNAES foram as instituições mais afetadas.

O orçamento do ano de 2017 viu acontecer, pela primeira vez em décadas, uma diminuição nominal no orçamento das universidades públicas. Esse fato é particularmente grave por pelo menos duas razões: a maioria das universidades está ainda em meio a processos de expansão de seus campi e as maiores despesas de todas as universidades são na manutenção de contratos e serviços que não “congelam” e nem se reduzem, mas que todos os anos são reajustados (Fonseca, 2018, p. 304).

Essa preocupação com o orçamento da educação superior aumentou em decorrência da aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, que institui um novo regime fiscal e um teto de gastos em áreas sociais, tendo como base o orçamento utilizado no ano de 2016 por um período de 20 anos, reajustados pelos índices de inflação anual (Brasil, 2016).

A preocupação decorre do fato de que esse reajuste não é suficiente para atender às demandas que não acompanham a inflação do país, tendo em vista que o orçamento destinado às instituições públicas, em particular à educação superior, é voltado para a manutenção de laboratórios de pesquisa, os equipamentos e a manutenção básica dos prédios, como limpeza, produtos de higiene, água e luz.

Esses elementos são basilares e contribuem diretamente para a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para Santos, Musse e Catani (2020, p. 10), “No que diz respeito ao financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) as consequências são draconianas. Com a EC 95/16 não há espaço para a expansão ou sequer para a própria manutenção das IFES [...]”, logo, se identifica um processo de desmantelamento das universidades públicas, não vistas como um investimento, mas sim como um gasto que precisa sair das responsabilidades do Estado.

Ou seja, existe em curso um direcionamento que não é recente, mas segue muito ativo, para a privatização da educação superior. No governo subsequente, a situação de calamidade da educação superior pública é intensificada. Araújo e Macedo (2022, p. 9) salientam ainda que:

Além dos cortes orçamentários relacionados às despesas correntes, o desmonte também se dá por outro conjunto de normativas que impedem e/ou dificultam a execução das atividades da universidade, em especial o intercâmbio entre pesquisadores no plano nacional e internacional que ocorre em eventos, missão de estudos, visitas técnicas, entre outros espaços acadêmicos. A constituição de redes de relacionamentos e de projetos de

pesquisa são fundamentais para a criação e/ou consolidação de competências em áreas do conhecimento e, assim sendo, necessitam de condições mínimas para que essa dinâmica se materialize. É o caso da Portaria n.º 2.227, de 31 de dezembro de 2019, que entre outras coisas, restringia a participação de pesquisadores em feiras, fóruns, seminários, congressos e grupos de trabalho.

Levado adiante o curso de desmonte das universidades públicas em prol da entrada do capital nesse setor, do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que constantemente, em seus discursos, buscou descredibilizar as universidades públicas e a ciência, não se esperava o fomento de estratégias de expansão ou melhorias. Contudo, os cortes orçamentários sofridos por essas instituições, para além do congelamento oriundo da Emenda Constitucional n.º 95, ocasionaram uma intensa onda de resistência pela manutenção da educação superior pública. Araújo e Macedo (2022) analisam o período por meio dos cortes feitos nos orçamentos das instituições de educação pública e constataram que:

[...] quando se analisa o orçamento da Subfunção Ensino Superior no governo Bolsonaro verifica-se que há de forma progressiva uma redução no orçamento autorizado nos anos analisados. A redução de orçamento chega a 15,32% no ano de 2021 em relação ao ano de 2019 (6,53 bilhões). E, se não bastasse uma redução no orçamento autorizado, constata-se que há também uma redução na execução financeira indicando uma outra forma dos cortes se processarem, pois nem mesmo o recurso autorizado é gasto.

Mesmo sabendo que o projeto de privatização da educação superior brasileira está em curso desde o final do século passado, ficaram evidentes no governo Bolsonaro os interesses da extrema direita e a articulação para com o setor privado. Na concepção de Leher (2020, p. 61), “O estado maior do capital se aproximou do bolsonarismo por compreender que, na cena política brasileira, somente ele poderia levar adiante, sem travas, a destrutiva agenda ultraneoliberal”.

Essa estratégia de desmantelamento via corte dos recursos públicos destinados à educação superior fica bem evidente quando é apresentada a proposta do programa “Future-se”, divulgado em julho de 2019.

O programa tinha como fachada promover a autonomia financeira para as instituições de educação superior públicas ao estabelecer parcerias em contratos de gestão com empresas, de modo a captar recursos privados para investir em suas respectivas unidades. Com três eixos estruturantes: 1. Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2. Pesquisa e Inovação; 3. Internacionalização, o programa materializou a interferência de empresas privadas no processo educacional, na gestão das instituições e no direcionamento de pesquisas vistas como lucrativas, sucateando as ciências humanas, por exemplo, área vista como não produtiva economicamente.

Embora a proposta do Future-se não seja obrigatória, todo o contexto imposto às instituições de nível superior a partir da crise promovida pelos cortes de gastos nesse setor faria com que as instituições de educação superior se vissem obrigadas a aderir às propostas do programa, haja vista que nas palavras de Santos, Musse e Catani (2020, p. 11), “As diversas medidas já instituídas ou apresentadas, como o projeto lei que institui o programa Future-se, têm como finalidade explícita sufocar financeiramente as universidades para, então, constrangê-las a aderir ao salve-se quem puder do mercado”.

Corroboramos com Leher (2020, p. 77) ao mencionar que esse projeto segue uma lógica neoliberal, portanto, “O intento de refuncionalizar as universidades para ajustá-las ao padrão de acumulação neoliberal e capitalista dependente, por meio do Future-se, é coerente com os preceitos da guerra cultural que, como visto, possui um braço ultraneoliberal”.

Para além da proposta do Future-se, que não se materializou em decorrência do severo posicionamento contrário de universidades e entidades competentes, o governo de Bolsonaro ainda encaminhou uma Medida Provisória, a (MP) n.º 979, a qual definia:

Ao titular da pasta nomear reitores pró-tempore em 19 universidades e institutos federais cujos mandatos vão se encerrar em 2020; a revogação da Portaria n. 13/2016, que estimulava a implementação de ações afirmativas para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na pós-graduação; e o Projeto de Lei – PL n. 3076/2020, que institui o Programa Institutos e Universidades Inovadoras e Empreendedoras–Future-se (Santos; Musse; Catani, 2020, p. 15).

A MP n.º 95 deixa muito elucidadas as intenções do governo, como interferir na autonomia universitária e no processo de eleição democrático da escolha de reitores. Ademais, evidencia o seu posicionamento político racista ao tentar impedir a indução da política de cotas na pós-graduação.

Nesse aspecto, os anos de governo de Jair Bolsonaro proporcionaram um maior direcionamento da educação superior para o mercado privado por meio de estratégias de sucateamento desses bens públicos. Esse processo só não foi intensificado devido à potência das manifestações sociais que seguiram na resistência e luta contra as políticas antidemocráticas instauradas. Ademais, diante do contexto, não houve, nesse governo, propostas de aumento ou expansão do número de vagas nesse nível educacional. Não foram levadas em consideração as metas e estratégias previstas no PNE (2014); a política conduzida apenas contribuiu para nos afastarmos das metas previstas em seu escopo.

Doravante, nas eleições presidenciais de 2022, Luís Inácio Lula da Silva retornou como Presidente da República para um mandato que vai de 2023 a 2026. Embora a educação superior

tenha sido induzida, nas últimas décadas, para uma tendência mercadológica, há expectativas de melhorias nesse setor devido ao fato de o governo não apresentar o mesmo caráter extremista do seu antecessor.

Mediante essas discussões sobre as políticas de educação superior pública, e por esta pesquisa tratar do acesso de mulheres negras à educação superior brasileira, compreendemos que a política de cotas, devido ao seu recorte racial, é a que mais se aproxima do público-alvo desta tese. Embora não represente a única possibilidade de acesso para esse grupo, optamos por ressaltá-la no item a seguir.

1.3 Itinerários do acesso à instrução educacional da população negra brasileira

Ser negra/o no Brasil envolve uma questão política que transcende a política partidária, embora essa também seja de grande importância. Para Valente (1996), trata-se de uma problemática mais ampla, relacionada às dinâmicas sociais e às relações de poder que moldam a sociedade. Para que essas questões sejam efetivamente enfrentadas, é fundamental que as relações humanas sejam reconhecidas e compreendidas em sua complexidade.

Quando essas relações são marcadas por preconceito e discriminação racial, é necessário que sejam identificadas, admitidas e confrontadas para que ações concretas possam ser tomadas com o intuito de coibir tais práticas e penalizar aqueles que as perpetuam. Esse processo de conscientização e combate ao racismo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa (Valente, 1996).

Assim, discutir o acesso educacional da população negra é sempre um movimento de reivindicação mediante os itinerários de interdição educacional aos quais os negros foram submetidos no país,

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente (Gonçalves; Silva, 2000, p. 134).

Uma vez que o papel de submissão ao qual os negros foram impostos no passado fragilizou a escolarização tradicional proporcionada por vias democráticas, o acesso negado a esse grupo fez com que eles tivessem que buscar alternativas autônomas a fim de obter conhecimento. Os reflexos desse veto se projetaram na educação da população negra brasileira até os dias atuais e, conseqüentemente, em sua situação socioeconômica.

Afinal, embora a educação não proporcione uma total mudança na condição ou classe social do trabalhador, o acesso ao ensino sempre foi sócio-historicamente associado a uma melhoria na condição econômica do indivíduo pelo fato de que um diploma poderia proporcionar um salário maior, associado a uma qualificação profissional.

Contudo, para as/os negras/os, nem sempre essa melhoria vem acompanhada do diploma. Existem outras implicações e obstáculos, como o racismo estrutural e institucional, o capital cultural estabelecido entre os grupos, e a necessidade de manter uma massa de desempregados que compõem o exército de reserva a serviço do capital. Portanto,

Conhecer a história da educação do negro significa, dentre outras coisas, a necessidade de adentrar esses diferentes tipos de escolarização e educação, como espaços de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afro-brasileira. Conseqüentemente, a invisibilidade social é desnaturalizada, fazendo emergir as diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social (Garcia, 2007 p. 36).

De modo amplo, a história do acesso das mulheres negras à educação é narrada a princípio sem a distinção de gênero, uma vez que tanto elas quanto os homens negros eram submetidos ao escravismo em suas diferentes formas, e “[...] é sempre bom lembrar que a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo” (Munanga; Gomes, 2016, p. 110).

No campo educacional, um Decreto Imperial do período de governo de D. Pedro II (1840-1889), n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, determinava que os escravizados não teriam permissão para acessar as escolas, bem como limitava o acesso dos ex-escravizadas/os na medida em que este decreto também mencionava que o ingresso deles nas escolas estava condicionado à disponibilidade de horários dos professores.

Essa é apenas uma das políticas que negavam o ingresso dos negros às escolas brasileiras, e o fato de nem os negros libertos poderem frequentar as escolas e ficarem dependentes da disponibilidade de tempo dos professores já é uma evidência de que não havia uma preocupação por parte do Estado em, de fato, incluí-los e lhes permitir condições de vida em igualdade em virtude do racismo à brasileira proliferado na sociedade colonial.

Alguns anos mais tarde, ainda no governo de D. Pedro II, o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, determinava que a população negra poderia vir a estudar, contudo, apenas no período noturno, o que viria a ser um mecanismo de manutenção da reprodução, a fim de continuar dificultando o acesso dos negros à educação e ao mesmo tempo de mantê-los como mão de obra barata, embora esse seja um período marcado pela massiva presença de imigrantes

no país, oriundos da política de imigrantes promovida pelo Estado como consequência do projeto de embranquecimento¹¹ da população brasileira.

Mediante o fomento de obstáculos à escolarização, muitos negros/as escravizados aprenderam por meio da resistência. Para Silva e Araújo (2005), habilidades como a leitura e a escrita puderam ser aprendidas pelos escravizados que trabalhavam nas casas dos senhores ao observarem as/os filhas/os dos patrões sendo alfabetizados e aqueles que aprendiam se transformavam em professores dos demais.

A partir do momento que uma parcela da população negra conseguiu mais autonomia, passou a organizar colégios, institutos e escolas próprias que pudessem atender à população negra, como o Colégio Perseverança (1º colégio feminino) e o Colégio Cesarino. Ambos foram fundados em Campinas e, de acordo com Cruz (2005), foram instituídos para escolarizar as crianças negras da cidade.

No mesmo viés, podemos destacar o surgimento de várias outras escolas nesse período que surgiram sem qualquer iniciativa ou financiamento por parte do Estado, representando, de fato, uma forte estratégia de resistência da população negra, que naquele momento já compreendia a importância do estudo para o avanço das pautas que promoveriam mudanças para o grupo no Brasil.

Outras escolas como a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo. Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (Cruz, 2005, p. 28).

Esses movimentos já podem ser associados com a compreensão de que a luta por melhores condições de vida e por políticas públicas que de fato cheguem até a população negra se consolidaria no país a partir da presença de negros em espaços de poder. Essas posições só seriam conquistadas por meio de uma melhoria na qualificação profissional. Nas asserções de Gomes (2012), a educação era uma das pautas prioritárias naquele momento, “[...] pois o

¹¹ A política de embranquecimento racial da população brasileira foi defendida pelo Dr. João Batista Lacerda no Congresso das Raças em 1911. Sua tese defendia que o Brasil não teria “evoluído” mediante a sua grande miscigenação racial. Desse modo, importar imigrantes brancos promoveria, ao longo dos anos, um branqueamento da população negra após três gerações, diminuindo assim a miscigenação no Brasil e consequentemente o número de negros no país, contudo, o fato de a população negra no Brasil corresponder a mais de 50% da população demonstra que o estudo foi construído apenas dentro da lógica racista estruturada e sem uma base científica (Schwarcz, 2011).

analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho [...]” (Gomes, 2012, p. 736).

Um dos principais instrumentos de luta política da população negra após a abolição foi a utilização da imprensa negra. Esse setor, nas concepções de Cruz (2005), Moura (1989), Domingues (2007), González e Silva (2000), serviu para informar e construir críticas da sociedade brasileira que se construía, sendo um dos principais veículos a lutar contra a discriminação racial que assolava a comunidade negra. Foi a partir da imprensa que campanhas de alfabetização incentivaram as famílias negras a levarem os seus filhos para as escolas.

Uma vez que, mesmo após a abolição e a elevação dos negros brasileiros como cidadãos, essa mudança no modo como a legislação brasileira via esse grupo não foi suficiente para a garantia de direitos mínimos, ou seja, a liberdade não simbolizou a abertura de um caminho mais fácil ou democrático para que a coletividade negra atingisse a almejada qualificação profissional.

A áspera estrada do negro pela conquista da cidadania começava. Julgando-se cidadão, pensando poder invocar os seus direitos, o egresso das senzalas teve uma grande decepção. A sua cidadania nada mais era do que um símbolo habilmente elaborado pelas classes dominantes para que os mecanismos repressivos tivessem, possibilidades de elaborar estratégia capaz de colocá-lo emparedado num imobilismo social que dura até os nossos dias (Moura, 1989, p. 64).

Mesmo após mais de dois séculos de abolição no Brasil, os negros ainda não possuem direitos iguais aos brancos na prática, os diversos casos de racismo estrutural evidenciados nos jornais e redes de socialização diários são a prova de que a igualdade racial nesta nação ainda segue sendo construída de modo paulatino e, doravante, com retrocessos sociais e políticos.

Em outro viés, Fonseca (2018) salienta que novas pesquisas têm buscado reforçar a presença de pessoas negras nas escolas. A historiografia da educação no país frequentemente se manifestou a partir da invisibilidade da presença de estudantes negros nos espaços escolares ao levar em consideração que pessoas escravizadas não teriam a permissão de frequentar esses espaços.

O que o autor ressalta é que mesmo que escravizados não pudessem frequentar as escolas mediante a legislação da época, havia ainda a população negra liberta e que a ampliação de pesquisas recentes denota que embora existisse a interdição educacional, esta não deve ser generalizada. “A ampliação das investigações, inclusive a expansão dos locais investigados, demonstra que essas interdições devem ser perscrutadas, mas que não podem invalidar outras possibilidades acessadas pela população negra” (Fonseca, 2016, p. 56).

Assim, refletimos sobre o quanto esse processo educacional se materializou por meio da resistência, e a situação educacional da população negra na atualidade, embora provida de direitos, ainda carrega consigo os resquícios do passado. Ou podemos dizer que, convenientemente, se remodelou para permitir uma inclusão que não lhes permitisse a ocupação de espaços tão distantes das margens sociais.

A análise do processo através da questão educacional revela que havia, durante a segunda metade do século XIX, uma consciência da importância da educação como fator de inclusão social. O que nos permite dizer entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível aos indivíduos oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os ex-escravos de forma absolutamente marginal na sociedade a partir do trabalho livre (Fonseca, 2000, p. 119).

Um dos grupos políticos que se articulou e continua ativo, lutando pela educação dos negros, é o Movimento Negro. Ao defender a necessidade de as/os negras/os ocuparem os mais diversos espaços sociais, essa representatividade é uma demanda em virtude do fato de mostrar que esse grupo pode, sim, ocupar também espaços de poder, e não apenas posições submissas e atribuídas a elas/es socialmente.

A trajetória do Movimento Negro brasileiro é marcada por sua resistência histórica. Antes mesmo de surgirem as demandas por uma Educação Antirracista, esse movimento sempre se manteve firme na luta contra as opressões que se abateram sobre o grupo. A fim de promover a sua presença no meio educacional, foi necessário um esforço coletivo, pois acreditavam que a educação não seria a única, mas poderia vir a ser uma das ferramentas basilares no combate às opressões raciais presentes na sociedade brasileira, dadas as profundas raízes do racismo, tanto estruturais quanto institucionalizadas (Pereira; Mwewa, 2024).

Em decorrência de novas oportunidades, uma das iniciativas do Movimento Negro era justamente apoiar a formação de intelectuais. Para Gonçalves e Silva (2000), aumentar o nível de instrução educacional era uma estratégia, ou seja, uma alternativa a fim de “[...] incutir nos indivíduos a ideia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 141).

Em consonância com as lutas do Movimento Negro, Domingues (2007) destaca o surgimento do grupo “União dos Homens de Cor” (UHC), organização fundada em 1943 por João Cabral Alves, no estado do Rio Grande do Sul, que destacava, em seus objetivos, a importância de os negros saírem da subalternidade.

A ideia do movimento era aumentar o acesso dos negros à educação e, conseqüentemente, elevar seu nível intelectual, de modo que possibilitasse à comunidade negra

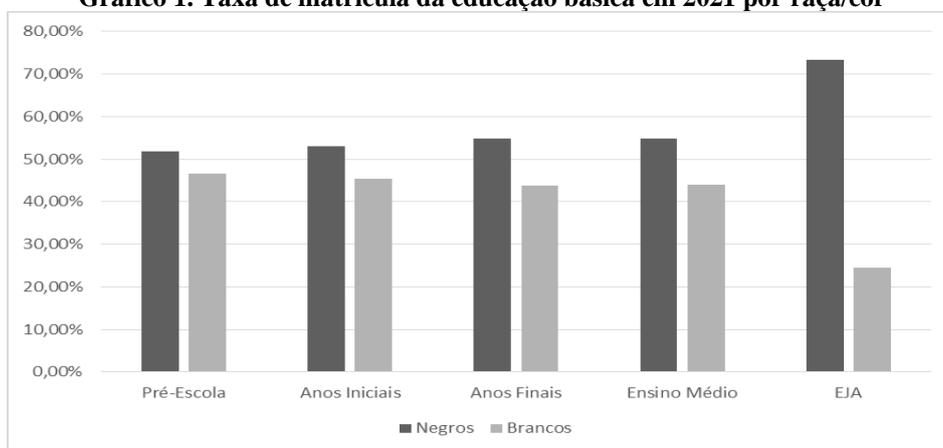
ingressar em posições mais elevadas, bem como na área administrativa do país. Compreendemos que, ao ocupar esses espaços de poder, a construção de políticas sociais para a população negra seria melhor realizada, especialmente por aqueles que compreendem o que é ser negro no Brasil (Domingues, 2007).

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos/as negros/os brasileiras/os, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto a outra têm origem longínqua em nossa história. Portanto, o conjunto de movimentos sociais que se mobilizaram em prol das/os negros/os na sociedade não pensavam de modo diferente com relação à importância da instrução educacional, por isso a constante luta, divulgação e a importância de crianças negras frequentarem as instituições de ensino, uma vez que em seu passado lhes foi negado esse acesso.

Assim, pensar em como se tem sido construído e repensado o acesso das/os negros/os à educação básica ao longo dos tempos se faz necessário para entender os fatores que implicam no seu acesso à educação superior, embora haja na Constituição de 1988 e na legislação do país a garantia de acesso à educação para todos, nem sempre ela é materializada do mesmo modo para as camadas mais vulneráveis da sociedade, nas quais se encontra uma elevada parcela da população negra.

Para esse fim, buscamos por meio do Censo da Educação Básica (2021) identificar a situação das matrículas da população negra neste nível educacional. Encontramos os seguintes resultados:

Gráfico 1. Taxa de matrícula da educação básica em 2021 por raça/cor



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo da Educação Básica (2021).

Por meio do Censo de Educação (2021) elaborado pelo INEP, identificamos que a população negra é a que mais está presente nas instituições de ensino da rede pública, desde a pré-escola até o ensino médio. Observamos também um há grande número de estudantes negros

que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondendo, em 2021, a 73,4% de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino, que visa à conclusão da educação básica.

Comparando ambos os resultados da educação regular com a EJA, compreendemos que em anos anteriores esse mesmo movimento acontece, fator que pode estar associado a não conclusão da educação básica por esse grupo na idade vista como a adequada, ou seja, embora a população negra seja a que mais está matriculada na educação pública no ensino regular, nem sempre esse grupo consegue concluir na modalidade regular, o que os leva a buscar a EJA.

Em 2019, o IBGE publicou uma PNAD específica para a educação. Os resultados do estudo trouxeram elementos significativos para se pensar a educação no país, principalmente a condição de desigualdade educacional que assola a população negra. Na pesquisa em questão, cerca de 71,7% dos estudantes que evadem à educação básica são negros e essa evasão acontece aproximadamente a partir dos 15 anos, que é a idade em que esses jovens deveriam estar ingressando no ensino médio.

A principal justificativa deles era a de que precisavam trabalhar para sobreviver, principalmente entre os estudantes do sexo masculino, já para as estudantes a gravidez na adolescência segue sendo um motivo significativo para a interrupção dos estudos. Além desses dois fatores, um terceiro se destacou, que seria o fato de ter que cuidar dos afazeres domésticos ou cuidar de uma outra pessoa.

A taxa de frequência escolar líquida dos estudantes do ensino médio por raça/cor em 2019 foi de 79,6% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas negras correspondeu a 66,7%. A taxa de conclusão do ensino médio das mulheres negras correspondeu a 67,6%; em contrapartida, das mulheres brancas foi de 81,6%, e, com relação aos homens negros, o resultado foi mais abaixo, apenas 56,2% deles concluem o ensino médio em comparação a 72% dos homens brancos que conseguem concluir (PNAD, 2019).

Compete ainda a este estudo relacionar esses resultados, em particular o do acesso ao ensino médio, com a educação superior, o que será discutido no próximo subtítulo, visto que embora a população negra seja a maioria matriculada no ensino médio público, na educação superior, por muito tempo, esses resultados não se concatenaram na medida em que a educação superior pública no Brasil sempre foi frequentada por um grupo racialmente branco e de classe econômica mais alta. Por isso há a necessidade de aplicar, neste nível educacional, as políticas de ação afirmativa como meio de contribuir para minimizar as diferenças entre os diversos grupos raciais e socioeconômicos que compõem o país.

É nesse aspecto que Carneiro (2005) chama a atenção para o termo exclusão/expulsão, que remete à dificuldade das crianças negras em permanecer no ambiente escolar. Essas

questões geralmente estão atreladas à sua racialidade, uma vez que afetam o acesso aos estudos desde a educação básica, seja pela falta de representatividade nos livros didáticos, seja pelo fato de que os planos de aula das/os professores nem sempre são adequados à sua realidade. Isso dificulta sua identificação com aquele espaço, agravado pelo bullying e pelo racismo recreativo cometidos pelas/os estudantes, que são frequentes em sala de aula.

Além disso, nem sempre há uma atuação adequada das/os profissionais da educação para lidar com essas situações. Primeiro, por fazer parte de uma sociedade estruturalmente racista, segundo, por em sua formação não lhe terem sido apresentadas pautas antirracista, e terceiro, pelo próprio indivíduo em si tratar a questão com indiferença.

Essa falta de acolhimento e identificação dos estudantes negros de que a escola é também um espaço que lhe pertence pode servir para justificar a evasão destes estudantes e a diferença nos resultados entre as/os negras/os e pessoas não negras, gerando uma situação de exclusão/expulsão da população negra da educação básica. Movimento esse que pode impactar no atraso ou na chegada deste grupo à educação superior.

Assim, a partir das discussões feitas nesta seção, ressaltamos a importância de estudos que busquem identificar os fatores que interferem no acesso das mulheres negras à educação superior. Os resultados dos debates e pesquisas expostas desvelam que as mulheres negras se encontram massivamente presentes em fatores que contribuem para que elas sejam colocadas em situações de risco, ou seja, mais vulneráveis.

Doravante, cabe neste estudo destacar que, se o acesso à educação superior pode contribuir para minimizar essa situação de espoliação social que acarreta mais desigualdades raciais e socioeconômicas, às quais as mulheres negras continuam sendo submetidas por meio do sistema de reprodução, é necessário entender que o passado de acesso restrito à educação da população negra ainda afeta diretamente esse grupo no presente. Portanto, é de suma importância discutir políticas educacionais e de ação afirmativa para esse grupo na educação superior.

1.3.1 Ações afirmativas na educação superior: lutas, resistências e articulações para as mulheres negras

Ao longo de sua trajetória, as mulheres tiveram e ainda têm que lutar para ocupar espaços de privilégio. No âmbito da educação superior, a história não seria distinta. No Brasil, em 1879, o direito de ingresso delas nas universidades foi conquistado após o imperador D. Pedro II autorizar. Em 1887, a primeira mulher ingressou em um curso de graduação na

Faculdade de Medicina da Bahia. Contudo, esse ingresso ocorria de forma paulatina e estava restrito a determinadas classes sociais (Santos; Moreira, 2020).

Existia dificuldade para a mulher branca ingressar nesse nível de ensino, para as mulheres negras, que não tinham acesso nem à educação básica, seria ainda mais difícil. Ademais, são poucas as informações obtidas na época sobre esse ingresso. Santos (2012) salienta que, até 1990, embora os estudos identificassem desigualdades no acesso à educação superior, não faziam, em suas pesquisas, recortes que permitissem identificar a condição de acesso por gênero e raça, fator que contribuía para a invisibilidade desses grupos nas pesquisas e, conseqüentemente, para a real identificação das desigualdades de acesso.

Entretanto, duas mulheres se destacam como pioneiras a ingressar na faculdade: Antonieta de Barros e Enedina Alves, que, dentro de um contexto de luta e resistência, conseguiram obter a diplomação. Antonieta de Barros, filha de ex-escravizada, atuou como professora de Língua Portuguesa e Literatura, a primeira mulher negra eleita deputada estadual, em 1934, em Santa Catarina. Enedina Alves Marques, formou-se em Engenharia Civil, em 1945, no estado do Paraná, um curso majoritariamente ocupado pelo sexo masculino. Ela foi a primeira mulher negra engenheira do país e a primeira a ingressar nesse curso na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O acesso delas à educação superior certamente abriu margens para que as mulheres que são referenciadas nesta tese pudessem ocupar os espaços acadêmicos e defender as produções que a embasam. Mulheres negras que atuam como professoras, cientistas e escritoras, como Nilma Lino Gomes, têm desempenhado papéis fundamentais na sociedade. Gomes, por exemplo, ocupou o cargo de Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2015 e, posteriormente, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. Além dessas funções, exerceu cargos e realizou contribuições significativas ao longo de sua trajetória profissional.

Outro destaque como grande intelectual dentro do Movimento Negro são os escritos e a luta de Lélia Gonzalez (1935-1994), uma referência do movimento de mulheres negras brasileiras, que, entre outras obras, escreveu o livro *Lugar de negro*, em 1982, junto com Carlos Hasenbalg, livro esse que mesmo após pouco mais de 40 anos nos traz reflexões atuais que ainda não foram superadas. Lélia se configurou como uma intelectual que promovia mais contato com a comunidade, rompendo a bolha da academia. O livro *Por um feminismo afro-latino-americano*, organizado por Flávia Rios e Márcia Lima, lançado em 2020, é um compilado de obras, discursos e palestras dessa grande ativista ao longo de sua trajetória.

No mesmo viés, destacamos que a trajetória de Petronilha Gonçalves na educação brasileira é marcada por uma intensa e consistente atuação na promoção da equidade racial e de gênero. Como intelectual, pesquisadora e professora, ela tem contribuído significativamente para a consolidação de uma educação antirracista, com ênfase na valorização das identidades negras e na denúncia das desigualdades estruturais que afetam a população negra brasileira, especialmente as mulheres negras. Recentemente ela foi homenageada com o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em reconhecimento à sua jornada.

Considerada como uma das principais pensadoras do país no âmbito do feminismo negro, Sueli Carneiro, doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), além de se destacar como escritora e ativista antirracismo, é fundadora do Instituto da Mulher Negra e do portal Geledés. Em uma palestra de Angela Davis ao Brasil, a filósofa e ativista destacou a importância da leitura da produção dessas intelectuais como referência no feminismo negro brasileiro, e que inclusive os Estados Unidos deveriam fazer uso desses escritos e que nós brasileiras/os deveríamos fazer mais uso dessas obras (Trevisan, 2019).

Essas são algumas, entre tantas outras, pesquisadoras que se destacam na área da educação para as relações étnico-raciais, na luta contra o racismo, na defesa da política de cotas, em estudos sobre o feminismo negro, sobre o acesso e a permanência de pessoas negras na educação superior, entre outras esferas da pesquisa que envolvem os conflitos, as lutas e as conquistas das questões raciais no Brasil. Destacam-se: Conceição Evaristo, Karla Akotirene, Luiza Bairros, Jurema Werneck, Maria José de Jesus Cordeiro, Djamila Ribeiro, Eugênia Portela Marques, Maria Beatriz do Nascimento, entre outras.

Esse processo de mudança e alteração do cenário atual brasileiro de direitos e conquistas para a população negra, mesmo que de forma paulatina, também se deve à luta de muitas dessas mulheres negras, que passaram a reivindicar e ocupar outros espaços. Para Pereira e Mwewa (2024, p. 145), “Essa inserção de intelectuais negras/os nestes espaços efetivam uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade brasileira, pois em suas pesquisas e práticas tratam a temática étnico-racial com a devida seriedade”. Assim como as precursoras Antonieta e Enedina, essas mulheres são referências para a continuidade dos esforços coletivos no combate ao racismo para as futuras gerações, que têm conseguido obter acesso às universidades públicas.

O cenário da educação superior, embora tenha passado por um processo de expansão nas últimas décadas, resultando em um aumento no ingresso de pessoas negras nos cursos de graduação, ainda não se consolidou em termos de equidade. Nesta pesquisa, compreendemos

que o acesso à educação superior continua marcado por desigualdades de classe, gênero e raça. Além disso, é fundamental considerar outros fatores que podem impactar a permanência e a continuidade dos estudos.

Conforme ressalta Aquino (2015, p. 12), “[...] a presença das mulheres negras no ensino superior não está relacionada apenas à cor, mas também ao nível econômico, à pobreza e à origem familiar. São fatores que impedem o ingresso dessas mulheres nas universidades”.

Apesar de as mulheres negras não serem um dos recortes específicos da política de cotas na educação superior, entendemos que elas podem ser representadas nessa ação afirmativa por meio do recorte racial. Por conseguinte, discutir os caminhos desta lei e sua materialização se faz importante para analisar o acesso delas à educação superior pública, tendo em vista que é uma das principais políticas de acesso à educação superior que pode interceder pelo acesso dos negros nesse nível educacional.

As ações afirmativas são identificadas como uma soma de estratégias cujo objetivo é atingir grupos que nem sempre são alcançados por políticas universalizantes, ou seja, políticas que não são focais. Logo, compreendemos por políticas de ação afirmativa aquelas que são destinadas a grupos específicos e que por questões históricas, econômicas e sociais sofrem em suas jornadas algum tipo de discriminação na sociedade e lhes são projetados maiores obstáculos que dificultam a superação da condição preestabelecida.

Essas políticas possuem em seu escopo uma ação reparatória e não tem a função de alterar a condição socioeconômica do seu público-alvo, contudo, fornecem subsídios a fim de minimizar a condição estrutural imposta a esses grupos, são medidas que possuem caráter temporário. Na concepção de Bonfim (2008), as políticas de ação afirmativa concorrem com a lógica da reprodução de hierarquias e desigualdades raciais ao buscar interceptar a exclusão racial gestada no sistema de ensino, por meio das estruturas sociais.

Na concepção de Fraser (2006), a população negra sofre de injustiça racial oriunda da concepção etnocêntrica europeia, assim como sofre de racismo cultural por ter os elementos ligados à sua ancestralidade cultural. Como consequência, são submetidos a condições de vulnerabilidade. A superação da construção social à qual o grupo é submetido passa por dois remédios entendidos como afirmação x transformação.

A afirmação são as estratégias e políticas que procuram resolver as desigualdades presentes na sociedade, contudo, sem alterar as estruturas que engendram essas condições. As transformativas são aquelas estratégias que buscam corrigir as causas das desigualdades, ou seja, buscam atingir o cerne do problema remodelando as estruturas sociais impostas, criando

o que a autora chama de dilema da redistribuição e do reconhecimento. Contudo, não faz a discussão dos efeitos da mudança de ambas as ações a curto ou longo prazo.

O resultado é que a política do reconhecimento e a política da redistribuição parecem ter com frequência objetivos mutuamente contraditórios. Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação do grupo, a segunda tende a desestabilizá-la. Desse modo, os dois tipos de luta estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra o outro (Fraser, 2006, p. 233).

O fato é que embora a política de ação afirmativa seja compreendida pela autora como algo que não altera as condições que contribuem para forjar essas desigualdades, essas políticas têm um potencial a longo prazo de alterações dessas condições. Pensando na política de cotas no âmbito do mercado de trabalho e na educação superior, concebemos que seja possível, mesmo que paulatinamente, que essas questões estruturais arquitetadas historicamente e remodeladas no racismo estrutural, por meio da resistência a algumas mudanças, devem sim ser sentidas na sociedade.

As políticas de ação afirmativa já foram implementadas em diversos países como na Índia, promovidas na década de 1950 do século XX, posteriormente implementadas na Malásia, Estados Unidos e África do Sul, que passaram a adotar medidas afirmativas sobretudo no mercado de trabalho e na educação com o intuito de reduzir as desigualdades raciais e de classe, alimentadas por anos de tratamentos desiguais e de exclusão social. O termo “ação afirmativa” foi utilizado primeiramente, em 1961, pelo então presidente John F. Kennedy de forma a impelir medidas afirmativas aos contratantes de projetos do Estado (Cordeiro, 2008).

Na década de 1960, ainda nos Estados Unidos, o movimento negro norte-americano passa a lutar pela igualdade no mercado de trabalho e por medidas de reparação histórica em virtude do passado escravista e, após a abolição, do processo de segregação racial imposto como lei nos estados do Sul do país. A luta do movimento negro norte-americano conseguiu garantir a ação afirmativa no mercado de trabalho, que posteriormente se estendeu para outros setores, como a política, a educação, as mulheres, bem como outros grupos que até então ocupavam posições à margem da sociedade (Moehlecke, 2002).

Embora a política de ação afirmativa de países como os Estados Unidos seja vista como referência para a ação afirmativa implementada no Brasil, na concepção de Moehlecke (2002), cada país deve adotar essa medida de acordo com a necessidade de seus cidadãos, uma vez que as demarcações sociais onde essas desigualdades são geradas nem sempre são as mesmas.

As estratégias para o combate às desigualdades raciais na concepção de Jaccoud e Beghin (2002) podem possuir três contornos característicos, ser repressivas, valorativas ou afirmativas. As repressivas direcionam ações a comportamentos, as valorativas surgem no

sentido de ressignificar e valorizar aspectos culturais até então subalternizados e, por fim, a afirmativa é realizada por meio de políticas públicas de caráter social e deve atuar no combate da reprodução de anos de tratamento desigual de um determinado grupo na sociedade. À vista disso, a definição de ação afirmativa que utilizamos nesta investigação é a elaborada por Moehlecke (2002, p. 2001) ao salientar que:

Podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Cabe ressaltar que o destaque deste subtítulo seja a política de ação afirmativa para pessoas negras na educação superior, enfatizamos que este não é o único público a ter acesso a esse tipo de política. Isso porque, a partir das condições materiais (sociais, econômicas e históricas), surgem as demandas por essas medidas de intervenção, que podem ser efetivadas para qualquer grupo que necessite, como: pessoas desfavorecidas economicamente, independentemente da raça/cor, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (LGBT+), entre outros grupos em condição de vulnerabilidade.

Para Munanga (2001, p. 31) as ações afirmativas “[...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação”. As principais estratégias de ação afirmativa implementadas no Brasil são no campo do mercado de trabalho e na educação superior.

Na educação superior brasileira, as universidades estaduais foram as primeiras a reservar cotas para negros, ainda em 2002, ou seja, dez anos antes da implementação da política de cotas como lei federal. De acordo com Cordeiro (2008, p. 45),

[...] na Universidade Estadual do Rio de Janeiro –UERJ em 2002, sendo modificada a lei em 2003, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB em 2002, com primeiro ingresso em 2003 e depois na UEMS, com primeiro ingresso também em 2003. Nesse ínterim, em junho de 2003, a Universidade de Brasília – UNB, por meio de seus conselhos, criou o programa de cotas, mas só o implantou em 2004.

O Brasil, por ser um país que por muito tempo defendeu a miscigenação racial e a falaciosa harmonia racial, desde o início da implementação de ações afirmativas para negros em universidades estaduais, antes da efetivação da Lei n.º 12.711/2012, já se debatia sobre a sua contrariedade. A principal crítica daqueles que se posicionam contra a política de cotas é com relação ao recorte racial, contudo, a proposta de implementar a ação afirmativa no país

não é uma política do século XXI. Essas estratégias fazem parte da legislação brasileira desde 1930, afirma Cordeiro (2008), sendo sancionada a Lei dos Dois Terços como medida de garantir postos de trabalhos majoritariamente para brasileiros, que eram discriminados pelos imigrantes por serem nativos.

Na área educacional, a primeira política classificada como ação afirmativa é a Lei do Boi, regulamentada pela Lei n.º5465/1968 e promulgada durante a Ditadura Militar. Atualmente se encontra revogada, contudo, na época, estabelecia a reserva de vagas nos cursos de agricultura e medicina veterinária ou em centros de educação agrícolas para produtores agrícolas ou seus filhos.

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela união, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (Brasil, 1968).

Logo, a política de cotas na educação superior não é a primeira política específica para um grupo. Ademais, a crítica que tange essa ação afirmativa não é em si pela reserva de vagas, mas o público ao qual ela se destina. O que gera incômodos para alguns é a reserva de vagas para negros, haja vista que uma das principais frases ouvidas é que “não deveria ter cota racial e sim social”. Esse tipo de crítica é proferido por pessoas que desconhecem a lei, considerando que um dos principais recortes da política de cotas é social ao delimitar a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, independentemente da raça/cor. O outro recorte da ação afirmativa determina a reserva de vagas com base na renda *per capita*.

Essa crítica sobre a reserva de vagas para negros tem caráter histórico e político na perspectiva de que as relações de poder são estruturais e a população negra sempre foi colocada em posições de desvantagens com relação à população branca e o racismo estrutural fornece conjunturas para que pessoas negras sejam discriminadas socialmente (Almeida, 2019).

A não aceitação da política de cotas deve ser vista como fruto do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, pois embora ideologicamente o discurso feito seja que ainda possui “dificuldade” em se enxergar como uma sociedade racista, na verdade, não tem interesse em se posicionar como sociedade antirracista, tendo em vista que existem pessoas se beneficiando da opressão dos negros brasileiros e do lugar social que a eles é imposto.

A implementação dessa ação afirmativa no Brasil rememora conferências como a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1968), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de

Discriminação Racial Realizada pela ONU, em 1995, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban (2001), entre outras ações internacionais nas quais o Brasil é signatário e que contribuíram para a discussão de estratégias e acordos mútuos entre os participantes na luta contra as desigualdades raciais.

Cabe ressaltar que é na Conferência de Durban (2001) que o Brasil reconhece a falta de políticas públicas para pessoas negras no país e que o “racismo à brasileira” tem impactado diretamente na vida socioeconômica deste grupo.

A ideia da implementação da política de cotas na educação superior é uma antiga luta do movimento negro que se fortaleceu no século XX, mas que se materializa apenas no século XXI, que desde muito cedo assentia que somente com o acesso à educação superior esse grupo teria condições de ocupar espaços que lhes foram negados no mercado de trabalho. Ocupar posições em espaço de privilégios é um dos meios de tentar modificar parte da estrutura desse sistema racista que tolhe a presença da população negra em espaços que não sejam o da subordinação.

Além disso, a implementação das ações afirmativas representa o reconhecimento do Estado da necessidade de desmistificar o mito da democracia racial brasileira, assim como evidencia a necessidade de promover a reparação histórica que explicitam as desigualdades raciais no país.

É nesse aspecto que entendemos que a política de cotas é oriunda da articulação do movimento negro, sendo o grupo principal na luta e de ações reivindicatórias em prol dessa medida como uma intervenção reparatória pela interdição educacional sofrida pelos negros brasileiros, mas que ainda persiste na atualidade esse contexto de desigualdade, sendo a política, portanto, uma das alternativas que visam contribuir para mitigar as condições de acesso desigual.

O objetivo inicial da luta pelas ações afirmativas para negros é fomentar a democratização racial nos processos seletivos das instituições de educação superior. Todavia, também podem vir a representar uma melhoria na condição socioeconômica desse grupo (Bonfim, 2008).

Mediante esses contornos, corroboramos com a asserção de Cordeiro (2013, p. 301) de que “Embora seja uma política de um Estado neoliberal, em uma sociedade capitalista, é inegável que a política de cotas vem promovendo maior acesso da população pobre, negra e indígena à educação superior”. Para tanto, cabe entender como a articulação dessa política instituída contribui para o ingresso das mulheres negras nesse nível educacional.

Por muito tempo, as investigações que discutiam e evidenciavam um contexto de desigualdades na educação superior desconsideravam a importância de analisar as variáveis presentes a partir da condição racial e de gênero. Logo, essas pesquisas contribuíram para invisibilizar as reais condições de ingresso, permanência e conclusão de grupos historicamente excluídos dessas instituições. Nesse aspecto, a adoção da política de cotas para negros no país pode ser representativa, em especial para as mulheres negras que têm a sua trajetória demarcada pelos estigmas sociais, levando, portanto, a entender que a política de cotas corrobora para o ingresso delas nos cursos de graduação (Santos, 2012).

Todavia, o fomento do ingresso das mulheres negras via política de cotas não soluciona todos as mazelas sociais, haja vista que se deve atentar para os cursos em que essas vagas têm sido ocupadas e ao modo como esse grupo é tratado no interior das universidades, uma vez que o racismo segue operando de modo institucional. De acordo com Bonfim (2008), são questões gestadas no seio social e que a ação afirmativa não poderia sanar, haja vista, por exemplo, a questão da “escolha” dos cursos que:

[...] se referiam à construção subjetiva do lugar a que o negro se supõe poder alcançar, ao capital escolar constituído por ele no nível básico de escolarização e às condições materiais de sua existência. Equivale dizer que a participação das “pretas” em cursos ditos femininos, de médio e baixo prestígio, tem relação com esses fatores para além do sistema de cotas. A alta escolarização (do sistema básico de educação formal) que estes jovens têm, dificilmente conduzirá, por si só, a alteração dessa situação, já que esse processo está eivado das discriminações hierárquicas que reflete a própria sociedade (Bonfim, 2008, p. 152).

A condição social estabelecida a essas mulheres desde a sua trajetória na educação básica, bem como o meio que as cercam são vistos como barreiras que impedem que elas ocupem os cursos em lugares de maior prestígio social não por sua incapacidade, mas sim pela existência de mecanismos de exclusão presentes no modo como determinados cursos são ofertados e que se articulam com as demarcações sociais e ainda operam com os efeitos das interseccionalidades raça, gênero e classe na escolha dos cursos.

Ademais, as pesquisas como de Bonfim (2008), Santos (2012) e Garcia (2007), entre outras bibliografias, denotam que o público que mais ingressou pela política de cotas é o de pessoas pardas, e no que tange ao gênero, os resultados não são distintos. Assim, cabe salientar que as estudantes autodeclaradas pretas encontram mais obstáculos em sua trajetória, pois são as mais impactadas pelo racismo estrutural devido ao fenótipo.

As pessoas negras autodeclaradas como pretas estão entre os grupos que pouco desfrutam de ações afirmativas. Notabiliza-se que a subalternização imposta às mulheres

negras, no passado e nas sociedades multirraciais, acaba por corresponder ao processo de exploração da população negra como grupo dominado. Na concepção de Bonfim (2008, p. 195), o que se destaca é que:

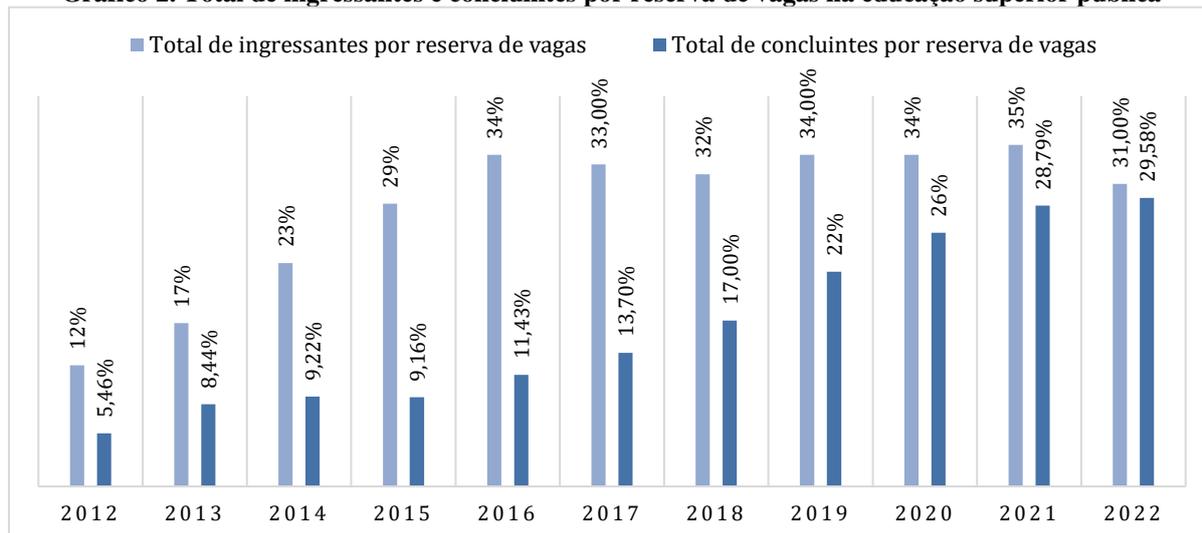
O racismo articulado ao sexismo, continua promovendo a monopolização racial dos recursos simbólicos e materiais, porém de modo mais atenuado. Frente a esse tipo de estrutura social, as mulheres negras, destacadamente as “pretas”, pela condição de gênero e pela condição racial que estão implicadas, têm maiores dificuldades em acessar tais recursos numa sociedade centrada no homem e nos indivíduos brancos. Assim, as mulheres negras, destacadamente aquelas de fenótipo mais próximo da africana ocidental, continuam sendo as que não desfrutam do poder nessa sociedade.

O que se percebe é que o passado das mulheres negras interditas do acesso à instrução educacional, não vistas como mulheres e tendo a sua força de trabalho explorada desde a infância, ainda é uma forte demarcação que complexifica a presença delas em cursos de graduação, principalmente em cursos mais elitizados.

Esses ecos do passado que persistem e nos fazem refletir sobre o porquê que ao longo dessas décadas ainda não foram pensadas estratégias focais para o acesso de mulheres negras em cursos de educação superior, sendo elas as principais responsáveis por chefiar os lares negros, a instrução educacional delas possibilitaria uma melhoria na formação social do país, um melhor amparo educacional de suas/seus filhas/os na educação básica e conseqüentemente na chegada delas/es à educação superior.

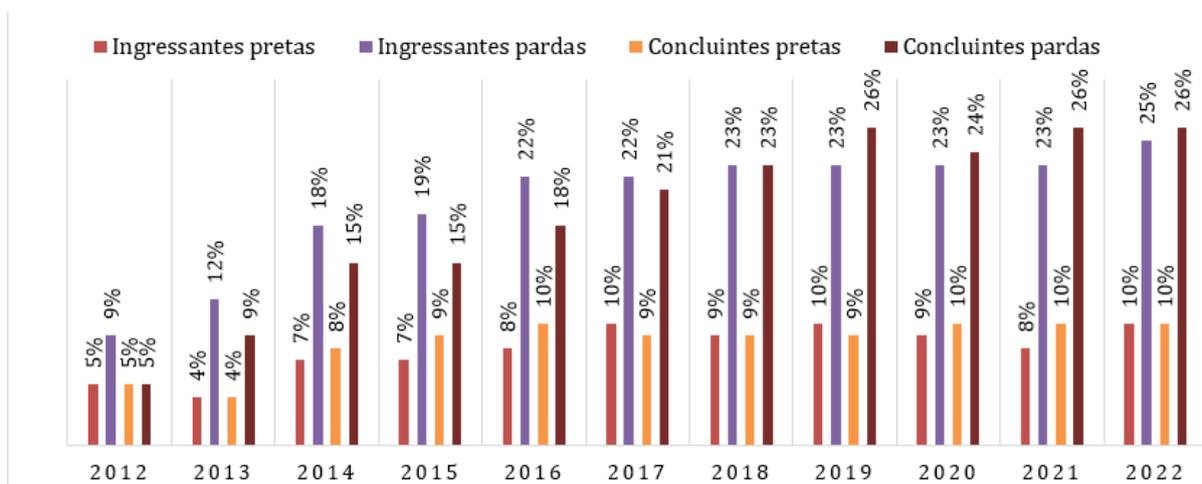
Para que essas transformações ocorram, Bonfim (2008, p. 196) entende que as ações afirmativas podem paulatinamente contribuir nesse processo de transformação, contudo, “[...] há que existir condições ímpares de concatenação de fatos históricos capazes de promover profundas transformações nas estruturas, instâncias e relações sociais, assim como das representações dos grupos sociais”.

Nesse viés, buscamos identificar por meio dos microdados do censo da educação superior a situação do acesso por meio da política de cotas, tendo em vista que 50% das vagas na educação superior devem ser reservadas às candidatas/os cotistas, de acordo com a Lei n.º 12.711/2012. A seguir, evidenciamos a porcentagem de ingressantes e concluintes por meio da reserva de vagas, sem o recorte racial presente na política de cotas.

Gráfico 2. Total de ingressantes e concluintes por reserva de vagas na educação superior pública

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

O Gráfico 2 salienta o processo de crescimento da política de cotas ao longo dos primeiros dez anos de implementação dessa ação afirmativa. O destaque do gráfico está na evolução da taxa de concluinte, uma vez que a política de cotas contribui para o ingresso, mas não garante nessa fase da lei a permanência. Observar esse aumento denota que uma parcela das/os estudantes cotistas têm conseguido chegar à etapa da conclusão do curso.

Gráfico 3. Porcentagem de ingresso e conclusão de mulheres negras na educação superior por reserva de vagas

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

Quando inserido o recorte de gênero e raça, observamos uma redução da porcentagem de concluintes que não se aproxima da porcentagem de ingressantes como apresentado no gráfico anterior, fato que reforça a discussão presente nesta tese de que o acesso das mulheres à educação superior é mais afetado mediante as interseccionalidades.

O ingresso das mulheres pardas por meio da política de cotas se sobressai com relação ao das mulheres pretas, ao qual a porcentagem de ingresso não ultrapassa a margem de 10%, fator que pode ser relacionado à quantidade de mulheres autodeclaradas pretas, bem como ao colorismo, visto que são estudantes mais afetadas pelo racismo estrutural.

Chamamos atenção para o quesito da cor. Na perspectiva de Carneiro (2011), a quantidade maior de pessoas autodeclaradas como pardas pode ser explicada para além de condições quantitativas ao pontuar que mesmo aquelas pessoas que possuem a pele mais retinta buscam um afastamento do termo preto, utilizado na classificação da população por raça/cor.

A rejeição à cor preta foi construída socialmente mediante a formação histórica e racista do país ao frequentemente associarmos essa cor a elementos negativos. Logo, aquela pessoa que mesmo lida socialmente como preta, ao responder um questionário sobre a cor de sua tez, tende a não escolher essa alternativa.

No Brasil, a valorização das peles claras dificulta a identificação racial. Isto é, mesmo que um negro dos Estados Unidos tente se passar por branco, este sabe da sua origem. No Brasil, o projeto de branqueamento é acompanhado pela aniquilação da subjetividade do negro e do indígena, de tal forma que este nega a sua cor/raça até para si mesmo, tentando se assemelhar ao branco/embranquecer-se (Góes, 2022, p. 10).

No mesmo viés, na concepção de Carneiro (2011, p. 54-55), “[...] todos que não desejam ser negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e esquecer de uma origem renegada”. O que a autora ressalta faz parte do processo de apagamento das características fenotípicas da população negra, oriunda do processo de colonização, que buscava eliminar tanto as contribuições da cultura africana no país, quanto procurava por formas de embranquecimento da população brasileira, desejando apagar traços característicos da identidade negra por meio do racismo com a promoção de uma ideologia manipuladora de hierarquia entre raça.

Ao observar os microdados recebidos após filtrar e calcular a proporção, foi possível identificar ainda que entre as/os ingressantes e concluintes cotistas¹², as mulheres são a maioria e que embora a ação afirmativa reserve 50% das vagas dos processos seletivos, elas ainda não foram preenchidas em sua totalidade.

No âmbito da educação, o que observamos é que ainda nos dias atuais, as/os estudantes negras/os enfrentam adversidades, seja por parte da sociedade que interdita sua chegada nesse nível de ensino, bem como pelo racismo institucional aliado a um currículo engessado ou a

¹² Gráfico disponível no Apêndice.

poucas políticas de permanência que não contribuam para a permanência das/os jovens nesse espaço. Garcia (2007, p. 79) discorre que “A educação é um campo constituído por relações de poder e subordinação, analisar como negros e brancos têm se comportado nestes espaços é de grande importância para verificar o peso destes conflitos no rendimento dos alunos”.

O aumento do ingresso de estudantes negros/as na educação superior deve ser visto como um elemento positivo, resultado de intensos debates e lutas. Com a política materializada, temos um significativo ganho social, visto que, antes da implementação da ação afirmativa, havia pouca representatividade de negros nas universidades. Mesmo que nem todos os que ingressaram pelas cotas ocupem cadeiras em cursos de maior prestígio social, o ingresso dessas pessoas nesse nível de ensino, no interior de suas famílias, têm representado a superação de um obstáculo até então intransponível por várias gerações.

Certamente, o efeito maior dessa política não se constitui no campo financeiro, mas sim em mostrar que a educação superior pública deve ser um espaço ocupado por todos. Ademais, concordamos com a assertiva de Cordeiro (2013) de que o acesso, a permanência e a conclusão da educação superior por mulheres negras, por mais que sejam sutis em alguns cursos, ainda devem ser identificados como um avanço social.

Outrossim, a conclusão do curso com êxito já pode ser vista como uma forma de mobilidade social. Embora o diploma não venha com a garantia de um emprego e de uma excelente remuneração que permita uma alteração na condição de vida desse indivíduo, pode ser considerado o rompimento de uma das estruturas impostas. Cabe, portanto, compreender posteriormente, por meio de novas pesquisas, se o diploma contribuiu de outras formas na vida das/os egressas/os, como a promoção da formação humana, a possibilidade de continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação e se promoveu melhoras na condição de vida (Cordeiro, 2013).

Após o primeiro ciclo de 10 anos, a Lei de Cotas foi revista e foi aprovado o Projeto de Lei n.º 5384/20, que alterou a Lei n.º 12.711/2012 por meio da redação dada pela Lei n.º 14.723/2023. Entre as mudanças apresentadas, a renda *per capita* familiar passou a ser de um salário mínimo, o que altera a proposta de um salário mínimo e meio de renda *per capita* prevista na primeira versão da lei. Foram incluídas/os estudantes quilombolas, o grupo antes poderia acessar a ação afirmativa por meio do recorte racial, contudo, ao criar uma linha específica, se credita a uma maior visibilidade do acesso desse público à educação superior.

A nova redação ainda ressaltou a prioridade no auxílio estudantil aos estudantes cotistas. As cotas na pós-graduação *stricto sensu* ganharam um espaço nessa lei, sendo destinadas ao mesmo público da política de cotas no âmbito da graduação. Antes a reserva de

vagas na pós-graduação *stricto sensu* não aparecia na lei, era regulamentada apenas pela Portaria Normativa de n.º 13, que induzia que as IES passassem a fomentar essas estratégias em seus processos seletivos. Por fim, entre as alterações está presente o caráter de continuidade ao qual ficou estabelecido, fazer uma revisão da política a cada dez anos e a criação de um sistema de monitoramento de ingresso anual¹³.

A aprovação dessas alterações deve ser celebrada como uma conquista pelos estudantes, movimentos sociais e defensores da política de cotas na educação superior. Essa vitória é especialmente significativa diante das constantes críticas à política e do receio de que sua continuidade fosse questionada durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Desde antes de sua eleição, Bolsonaro se posicionava contra as cotas raciais e, ao longo de seu mandato, manteve uma postura contrária às políticas de promoção da igualdade racial, uma vez que em seu governo “As cotas foram definidas como ‘coitadismo’, sendo permanentemente atacadas, inclusive por meio de caricaturas da imagem dos estudantes como drogados, pervertidos sexuais, baderneiros etc.” (Leher, 2020, p. 77). Não obstante, ao ter como Ministro da Educação, Abraham Weintraub, antes do anúncio de sua saída em junho de 2020, o então ministro revogou a Portaria Normativa n.º 13 de 2016, que indicava que as IES devem implementar ações afirmativas no âmbito da pós-graduação. Mais uma vez em um contexto de resistência de grupos políticos, movimentos sociais e membros de conselhos educacionais, a medida foi revogada e a Portaria Normativa n.º 13 seguiu em vigor.

Desse modo, o que se conclui nesta seção é que o cenário em que a educação superior está inserida como um campo lucrativo para os interesses mercadológicos, e que garantir a oferta de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade será uma tarefa árdua nas próximas décadas em virtude das negociações e articulações políticas no gerenciamento da oferta da educação superior pelo Estado em um contexto neoliberal.

Nesta tese, compreendemos que existe em curso um processo de democratização que, embora também atenda aos interesses mercadológicos, não deixa de contribuir para o aumento do acesso de grupos vulnerabilizados nesse nível educacional. Precisa de intensas alterações para que de fato ocorra um processo de democratização com qualidade e inclusivo. Contudo,

¹³ A criação de um sistema de monitoramento sobre o ingresso por meio da política de cotas é essencial para permitir a análise do acesso do público desta política à educação superior, haja vista que até então não houve por parte do governo uma pesquisa aprofundada que permitisse a identificação do panorama do acesso por meio da ação afirmativa no país, corroborando assim no sentido desta pesquisa para a ausência de dados em um âmbito nacional que permita de fato identificar a real situação do acesso de mulheres negras à educação superior por meio da Lei n.º 12.711/2012. Um relatório feito a pedido do Tribunal de Contas da União (TCU) havia identificado essa falha e relatou que houve omissão dos agentes envolvidos em não monitorar e avaliar a política ao longo dos anos (TCU, 2022).

essas transformações dependem da articulação de diversos fatores e de muitas lutas, e a consolidação dessas demandas é paulatina, a partir dos obstáculos impostos no contexto capitalista.

Ademais, identificamos que a ação afirmativa materializada na política de cotas é uma das principais políticas que contribuem para o acesso das mulheres negras à educação superior. Portanto, compreendemos a importância dessa política em articulação com estratégias de permanência que contribuam para a conclusão do curso escolhido por essas mulheres com qualidade.

Por conseguinte, na próxima seção, evidenciamos os fatores socioeconômicos que margeiam o cotidiano das mulheres negras no intuito de desvelar como esses demarcadores sociais podem interferir em sua chegada à educação superior.

2 AS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

A população brasileira segue em crescimento contínuo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população total no país corresponde a 203 milhões de pessoas, das quais pode se dizer que houve um aumento daqueles que se autodeclararam como negros, correspondendo atualmente a 56% da população brasileira em 2022. As mulheres negras correspondem a 28,3% desse grupo, e embora representem uma parcela significativa do quantitativo demográfico nesta nação, nem sempre têm os mesmos direitos de acesso aos serviços públicos e espaços sociais que as demais frações da sociedade brasileira.

Os números relativos ao censo populacional das/os negras/os no Brasil são significativos para se refletir sobre o modo como esse grupo é tratado no país. Apesar de representar a maior parcela da população, as/os negras/os ainda ocupam as piores posições quanto à qualificação profissional, renda, espaços no mercado de trabalho, entre outras categorias, que os configuram como o grupo social que mais se encontra em condições de suscetibilidade.

A pesquisa do IBGE denominada Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) elaborada com base na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) em 2021 denota que “A presença de pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades de Agropecuária (60,7%), na Construção (64,1%) e nos Serviços domésticos (65,3%), justamente em atividades que possuíam rendimentos inferiores à média nacional [...]” (SIS/IBGE, 2021, p. 24).

A população negra ocupa posições que têm um retorno financeiro menor devido ao fato de que nessas atividades não é necessária uma alta qualificação profissional, uma vez que a SIS/IBGE (2021, p. 25) indicou que “[...] as atividades econômicas com maiores percentuais de ocupados sem instrução ou com o nível fundamental incompleto, eram agropecuárias (59,1%), serviços domésticos (46,6%) e construção (40,1%)”.

As demais áreas investigadas que agrupam profissões com um rendimento salarial mais alto contam com uma participação maior de pessoas brancas, bem como representam, respectivamente, os setores do mercado de trabalho que exigem uma maior qualificação profissional, “[...] as ocupações exercidas em administração pública, educação, saúde, serviços sociais, informações financeiras e outras atividades profissionais, onde 54,3% e 41,8% dos trabalhadores, têm no mínimo o ensino superior completo” (SIS/IBGE, 2021, p. 25).

Ao tecermos um recorte para as mulheres negras, os resultados são ainda mais discrepantes. Nesse sentido, buscar compreender os elementos sócio-históricos que impactam a vida dessas mulheres é fundamental para entender o seu acesso à educação superior, bem

como delinear os caminhos para a construção de políticas públicas alinhadas às interseccionalidades que mais as afetam.

Embora esteja em curso um processo de mudança impulsionado pelas atuações do Movimento Negro, do Feminismo Negro e de outros movimentos que lutam pela questão étnico-racial no país, ainda é possível constatar que o sucesso de algumas mulheres negras, em comparação às demais, nem sempre se reflete na coletividade. Isso ocorre porque diversos fatores sociais continuam limitando as possibilidades de ascensão social de todo o grupo. O que se compreende diante dessas asserções é que no Brasil, o que opera:

[...] não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (Gonzalez, 2020, p. 35).

Dessa forma, essa seção inicial tem como objetivo desvelar as condições sócio-históricas das mulheres negras, no Brasil, a fim de compreender como essas condições se constituíram ao longo do tempo e se projetaram na vida social e histórica dessas mulheres negras no país, refletindo em seu acesso à educação superior.

Para tal, segue estruturada em três subtítulos, nos quais discutimos: sobre como gênero, raça e classe, em conjunto, se constituem como barreiras interseccionais que contribuem para dificultar a superação das condições sócio-históricas impostas às mulheres negras.

Debatemos ainda como a condição social atribuída às mulheres na sociedade patriarcal colabora para afetá-las e, quando se acrescenta o quesito raça à discussão, a situação dessas mulheres declina ainda mais ao serem colocadas em conjunturas piores do que a das mulheres brancas e a dos homens negros, sendo identificadas como o “outro do outro”, segundo Davis (2016).

Por fim, por meio de pesquisas como a SIS, PNAD Contínua, Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Feijó (2022), Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e relatórios públicos fornecidos pelo Ministério da Economia e pelo Ministério da Saúde, discutimos a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que se encontra a maior parcela das mulheres negras.

Na pesquisa em questão, foram destacados elementos básicos do modelo de estruturação social, como renda, trabalho, violência e saúde, que se configuraram como

importantes categorias de análise para elucidar a situação de opressão socioeconômica imposta às mulheres negras e como isso interfere no seu acesso à educação superior.

2.1 O enegrecer do feminismo e interseccionalidades: as articulações acerca das categorias gênero, raça e classe

“*E eu não sou uma mulher?*”¹⁴ O discurso proferido por Sojourner Truth, em 1851, na convenção *Women’s Rights Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos, o qual se apresenta na íntegra na epígrafe deste estudo, suscita uma intensa reflexão: a não visualização da mulher negra como mulher.

Essa visão foi preconcebida e forjada pela sociedade colonialista a fim de reproduzir a exploração da força de trabalho das mulheres negras, assim como também pelo próprio Movimento Feminista¹⁵, ao promover um discurso da categoria mulher como única, ignorando a pluralidade cultural, étnica e intragênero. É por isso que:

Ao repetir sua pergunta, “Não sou eu uma mulher?”, nada menos do que quatro vezes, ela expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres. Nem todas as mulheres eram brancas ou desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia. Sojourner Truth era negra – uma escrava –, mas não era menos mulher do que qualquer uma de suas irmãs brancas na convenção. O fato de sua raça e de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava sua condição de mulher. E, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média (Davis, 2016, p. 79-80).

Ao longo das décadas, o discurso universalista do Movimento Feminista em sua organização clássica (branca e ocidental) contribuiu para que outros grupos de mulheres não brancas não se vissem representadas em suas pautas, uma vez que a luta das mulheres negras não eram as mesmas das mulheres brancas.

É nesse aspecto que Carneiro (2003) propõe a utilização do termo enegrecimento do feminismo, de modo a evidenciar a necessidade de aprofundar as discussões sobre a trajetória e luta das mulheres negras em atividade e a própria ineficácia teórica do Movimento Feminista ao se propor a defender políticas universais para as mulheres, sendo que as conjunções e

¹⁴ Esse discurso foi proferido como uma intervenção na *Women’s Rights Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851, em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher. Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e que, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora (Pinho, 2014).

¹⁵ Cabe destacar que o objetivo deste estudo não é minimizar a importância que o Movimento Feminista teve ao longo de sua trajetória de luta política na conquista dos direitos das mulheres, todavia, é relevante compreender como as ações desses movimentos impactaram na vida social das mulheres negras por suas pautas políticas nem sempre serem as mesmas das mulheres brancas.

espaços sociais que cada uma delas ocupam em seu gênero, raça e classe não são as mesmas.

Para tanto, o termo:

Enegrecendo o feminismo é a expressão que viemos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracistas no Brasil (Carneiro, 2003, p. 118).

Assim, é por meio da dialética que buscamos nesta pesquisa entender as diversidades da categoria de análise mulher, visto que, no momento que as mulheres brancas iniciam sua luta para ter acesso ao mercado de trabalho, as mulheres negras há muito tempo já ocupavam funções neste setor, tendo sua mão de obra explorada, seja do trabalho escravizado no campo ou nas casas das senhoras brancas. Nesse mesmo viés, Truth, em 1851, em seu discurso declarava: “[...] olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher?” (Pinho, 2014).

É mediante essa asserção que se corrobora com as palavras de Gonzalez (2020, p. 36) quando ela nos apresenta que “[...] a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra”. Do mesmo modo os apontamentos de Ribeiro (2016, p. 100) denotam que na primeira metade do século XX “[...] enquanto àquela época, mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, as mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas [...]”.

As mulheres negras serviram e continuam servindo como um degrau na escada de sucesso de pessoas em posições de privilégio, que contratam a força de trabalho de mulheres negras por um valor ínfimo e que conseqüentemente contribuem para mantê-las num ciclo de pobreza, sem condições de superar a situação de miséria em que muitas vivem. Fatos como este deixam latente a necessidade de se reconhecer as questões intragênero que afligem o Movimento Feminista e que contribuem para a fragilidade de suas práticas políticas mediante o sistema capitalista, conforme afirma Carneiro (2003, p. 119) ao debater que:

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduz no feminismo é resultado de um processo dialético que, se, de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral

como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade e desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres.

Para tal, os movimentos sociais sem dúvida são eficazes na mobilização de políticas sociais e ao longo dos anos demonstraram que são um dos principais agentes de união entre as mais diversas lutas, uma vez que se constituem por meio de reivindicações materiais de determinados grupos e essas ações acabam por se transformarem em lutas simbólicas em comum, funcionando como um mecanismo de identificação para aqueles que compartilham dos mesmos anseios. Esses elementos que entram em confluência, na concepção de Scherer-Warren (2008, p. 506), são as demandas materiais na medida que “[...] têm como referência objetiva as exclusões e carências cotidianas dos sujeitos-base das lutas e são, portanto, histórica e espacialmente referenciadas”.

Os movimentos sociais são entendidos a partir da ligação estabelecida entre os grupos que se encontram nas mesmas situações de fragilidade e suas lutas resultam em ações reivindicatórias, a fim de que ocorra a materialização de políticas sociais e, entre outras ações públicas, que possibilitem a transformação da condição social dominante que os assolam (Scherer-Warren, 2008). Ou seja, os movimentos sociais se originam com o propósito de conseguir progressos contra as demarcações sociais do capitalismo, que são opressoras. Para tanto, não se poderia deixar de discutir que mesmo dentro de um grupo oprimido existem hierarquias e que estas tendem a se transformar em opressões.

Inclusive, aqueles indivíduos que ocupam as posições de privilégio se aproveitam dessas condições para se aproximarem de seus objetivos em detrimento da exploração daqueles que têm a sua força de trabalho expropriada para se manter as estruturas de poder, desencadeando assim uma perversa contradição, a qual permite que as conjunturas impostas pelo capital não se abalem com facilidade e que podem ser definidas como as lutas intraclasses, ou seja, lutas entre os membros de uma mesma classe social por construírem embates com pautas diferentes (Druck, 2015).

Nesta investigação, por classe compreendemos o conjunto de relações constituídas entre os seres humanos no qual se determina o modo de produção de mercadorias e os meios de apropriação de mão de obra da classe trabalhadora (Druck, 2015). Nesse aspecto, é possível identificar que um dos cerne de conflitos do feminismo e que contribui para a materialização de contradições internas na prática de suas lutas políticas se encontra nas concepções de Engels (2008), identificadas pelo autor como a concorrência. No que tange a este estudo, a concorrência intraclasses, ou seja, entre as mulheres,

A concorrência é a expressão mais completa da guerra de todos contra todos que impera na moderna sociedade burguesa. Essa guerra, uma guerra pela vida, pela existência, por tudo e que, em caso de necessidade, pode ser uma guerra de morte, não se trava apenas entre as diferentes classes da sociedade, mas também entre os diferentes membros dessas classes: cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que se lhes cruze o caminho e tente disputar seu lugar. Os operários concorrem entre si, tal como os burgueses. [...] Essa concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele. Daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande júbilo a cada derrota que consegue impor-lhes (Engels, 2008, p. 117-118).

À vista dessa concorrência assinalada por Engels (2008) e correlacionada com o contexto da luta intraclasses destacada pelo autor, compreendemos que é nessa perspectiva que Carneiro (2019) defende a necessidade de enegrecer o feminismo, é preciso que fique em evidência que o gênero é a categoria que une as mulheres. Todavia, existem dentro dessa categoria especificidades de lutas que contribuem para que o grupo seja fragmentado, contribuindo para a invisibilidade da luta das mulheres não brancas.

Embora o Movimento Feminista promova o discurso da não distinção entre as mulheres, de acordo com Teles (1999) é um movimento que luta contra uma opressão específica que assola todas as mulheres em todos os níveis de estruturas e atinge as diversas classes sociais, buscando questionar os elos de poder e opressão, propondo uma profunda transformação no modo de pensar e viver em sociedade que abranja os setores políticos e econômicos e que se opõe radicalmente aos padrões impostos pelo patriarcalismo.

No Brasil, o Movimento Feminista ganha contornos políticos durante o processo de industrialização do país, na segunda metade do século XIX, impulsionado pelas ondas do feminismo nos Estados Unidos e Europa, os quais adotaram pautas similares, como a luta por oportunidades no mercado de trabalho, melhores condições trabalhistas, acesso à moradia, direitos relacionados à maternidade, defesa da infância, criação de creches e acesso à educação (Teles, 1999).

Todavia, as discussões defendidas pelas feministas brasileiras nem sempre contemplavam as pautas de todas as mulheres que o gênero agrupa, inclusive o próprio uso do termo feminismo não era utilizado em virtude da estigmatização do movimento e do termo pelas ideologias dominantes.

Ao longo das atuações do Movimento Feminista brasileiro, as mulheres negras tiveram dificuldade em ter as suas pautas inseridas na agenda feminista. Suas falas, inclusive, eram/são

tomadas como sentimentalistas ou vitimistas quando destacam a sua invisibilidade associada à negritude, fato este que pode ser constatado nas palavras de Gonzalez (2020, p. 52-53):

Em recente encontro feminista realizado no Rio de Janeiro, nossa participação causou reações contraditórias. Até aquele momento, tínhamos observado uma sucessão de falas acentuadamente de esquerda, que colocavam uma série de exigências quanto à luta contra a exploração da mulher, do operariado, etc. A unanimidade das participantes quanto a essas denúncias era absoluta. Mas no momento em que começamos a falar do racismo e suas práticas em termos de mulher negra, já não havia mais unanimidade. Nossa fala foi acusada de emocional por umas e até mesmo de revanchista por outras; todavia, as representantes de regiões mais pobres nos entenderam perfeitamente (eram mestiças em sua maioria). Toda a celeuma causada por nosso posicionamento significou, para nós, a caracterização de um duplo sintoma: de um lado, o atraso político (principalmente dos grupos que se consideravam mais progressistas), e do outro a grande necessidade de negar o racismo para ocultar uma outra questão: a exploração da mulher negra pela mulher branca.

O feminismo no Brasil não buscou nos primeiros anos compreender a importância de integrar as pautas que articulam gênero, raça e classe em suas reivindicações. Esse fator acabou por contribuir para que as mulheres negras buscassem sustentação no Movimento Negro, uma vez que as suas lutas eram mais similares e é nesse contexto que Gonzalez (2020) concebe que a organização das ações das mulheres negras brasileiras se constituiu a partir do Movimento Negro, e não do feminismo, dado que era ali que se sentiam mais incluídas em virtude da questão racial.

É nesse aspecto que entendemos a existência de hierarquias no interior do Movimento Feminista, a não perceptibilidade das questões identitárias que figuram as opressões raciais e socioeconômicas não podem ser identificadas de outra forma, a não ser como uma tática que favoreceu e favorecem as mulheres não negras que se beneficiam desse sistema de opressão. Por conseguinte, ao não integrar uma determinada bandeira ao feminismo, por se tratar de algo particular à negritude feminina, denota a relevância de combater as estruturas de opressões e hierarquias intraclasses (Pereira, 2016).

Essa segregação entre os grupos é aflorada pelo racismo, que projeta na população negra a condição de inferioridade, onde a fala negra não é vista com credibilidade, a sua capacidade intelectual é subestimada, o mercado de trabalho em cargos de alto nível/remuneração não lhes abre as portas, as suas características fenotípicas são estereotipadas e associadas à criminalidade. Esse fardo, imposto às/aos negras/os no Brasil, projeta barreiras em níveis socioeconômicos e culturais em suas vidas coletivas e privadas.

Mediante essas questões que também ressaltamos a discussão da raça enquanto categoria de análise nesta pesquisa, em articulação com gênero e classe, promovendo uma

análise interseccional das condições sócio-históricas que incidem sobre as mulheres negras no Brasil. Na medida em que a sociedade faz do gênero e da raça alicerces para sustentar a lógica da dominação e exploração sobre esses grupos, nas palavras de Gonzalez (2020, p. 98), “[...] fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, para tanto, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra”, assim como os impactos disso em suas trajetórias.

À vista disso, que identificamos a relevância da perspectiva interseccional em análises de cunho social e econômico, uma vez que, ao tecer correlações entre os impactos do gênero, da raça e da classe, salientamos que as demarcações sociais que afligem as mulheres não são únicas e que a articulação dessas três categorias de análise tem cooperado de forma igualitária para a opressão das mulheres negras.

Na concepção de Crenshaw (2002), a abordagem de análise interseccional possibilita uma visão ampliada das questões estruturais que cerceiam as mulheres negras. Para tal, entendemos,

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Por conseguinte, gênero, raça e classe são categorias de análise indissociáveis para debater as condições sócio-históricas das mulheres negras na atualidade. Todavia, não se deve considerar uma interseccionalidade mais condicionante que a outra, mas compreender que, juntas, essas categorias se convertem em maiores obstáculos na vida das mulheres negras devido à estrutura de opressão à qual elas continuam submetidas. Logo, essas questões não podem ser explicadas por meio de uma abordagem unilateral.

Nesse viés, por meio da perspectiva interseccional, buscamos capturar as dinâmicas de interação entre os eixos que contribuem para as consequências dessas estruturas, ou seja, como esse sistema discriminatório reproduz desigualdades no cotidiano desses grupos. “Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (Akotirene, 2018, p. 42).

Do que foi considerado até o momento, sobre aspectos teóricos e desafios metodológicos, podemos concluir sinteticamente que os estudos

interseccionais parte da ideia de que existem dimensões na condição de subordinação e marginalização sociocultural que apenas podem ser reveladas quando considerados os efeitos combinados e simultâneos dessas condições. Do ponto de vista conceitual, a perspectiva interseccional de análise questiona ideias e concepções muito arraigadas nas práticas de pesquisa das ciências sociais. É o caso da tendência em analisar de maneira isolada as diversas formas de subordinação social, que acaba por ocultar os efeitos das formas cruzadas e marginalização social, que só são percebidos quando concebidos como efeitos qualitativamente distintos daqueles que derivam de condições específicas quando tomadas isoladamente (Medeiros, 2019, p. 90).

Compreendemos, à vista disso, que a abordagem interseccional contribui para desvelar como essas categorias de análise (gênero, raça e classe), quando combinadas, se constituem um instrumento de análise eficaz para evidenciar as mazelas sociais pelas quais as mulheres negras passaram e continuam enfrentando na sociedade brasileira. Em particular, nesta pesquisa, busca-se identificar o quanto esses elementos impactam o acesso das mulheres negras à educação superior, um nível educacional que, por muito tempo, não foi considerado algo acessível a esse público específico, levando em consideração que:

[...] privilégios e vantagens são criados e mantidos a partir de padrões distintos de distribuição de recursos de poder que correspondem a diferentes eixos de dominação, como gênero, raça e classe, e outros, que, além de constituírem importantes marcadores de diferença, também funcionam de maneira interconectada como uma matriz de dominação. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade, em seus contornos mais amplos, direciona a análise para a intersecção entre identidades sociais, especialmente de minorias, e sistemas, e estruturas de dominação e discriminação (Medeiros, 2019, p. 85-86).

Essa análise implica em interligar os elementos que sistematicamente têm sido utilizados como mecanismos de manutenção e reprodução de discriminações e de dominação de um grupo sobre o outro. Isto é, como esses entrecruzamentos contribuem para a exploração e acúmulo de mais-valia ao capital, fator que mantém as mulheres negras em circunstâncias desiguais, seja com relação às mulheres brancas, bem como aos homens negros, e mais ainda aos homens brancos, de modo a entender o porquê dessas demarcações sociais provocarem mais impactos em um determinado grupo do que a outro, se opondo, desta forma, a uma visão universalista dos sujeitos (Pereira, 2016).

Ademais, é necessário construir novas epistemologias, afinal, não seria viável lutar para combater apenas uma opressão, enquanto as demais seguem promovendo a exploração do outro lado, em razão de que ao fomentar debates sobre essas identidades, partimos da posição de que ocorre uma deslegitimação do grupo dominado, em detrimento do grupo dominante.

Para tanto, nas concepções de Ribeiro (2018, p. 18), “[...] envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, posto que pessoas negras em geral e as mulheres negras especificamente, não são tratadas como humanas”, uma vez que a sociedade patriarcal reforçou por muito tempo o lugar social dos negros no país, visto que, para a autora, o “[...] conceito de humanidade contempla somente homens brancos, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório” (Ribeiro, 2018, p. 18).

Em 2002, foi realizada, em Brasília, entre 6 e 7 de junho, a Conferência Nacional de Mulheres, que resultou do processo de crescimento e transformação do Movimento Feminista no Brasil. A partir dessa conferência há um redirecionamento nas atividades do movimento com o advento da criação e com a assinatura de várias mulheres do documento Plataforma Política Feminista (PPF), que contribuiu para reconhecer a pluralidade da categoria mulheres e como os diferentes atravessamentos das demarcações sociais impactam em suas vivências (Carneiro, 2019).

Essa conquista é positiva não apenas para as mulheres negras, mas para todas as mulheres não brancas, pois as retira da invisibilidade e o reconhecimento como sujeitos políticos em movimento, que reivindicam e lutam por melhores condições de vida. Ao mesmo tempo, essa transformação fortalece a representatividade das diversas composições étnico-raciais e de gênero, refletindo a pluralidade das mulheres brasileiras. Para Carneiro (2019, p. 02),

Esse novo olhar feminista e antirracista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirmam essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelo movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro.

Cabe destacar que as transformações ocorridas nas últimas décadas não foram o suficiente para mudar a condição das mulheres negras, as questões que afligem e projetam barreiras para essas mulheres são estruturais, como: o racismo, a formação social das classes e as condições históricas construídas, que colocam as mulheres em situações de submissão em relação aos homens.

Ademais, os embates entre as mulheres e entre outras classes de trabalhadores contribuem para o fortalecimento da lógica de exploração do capital e enfraquecem as possíveis

articulações entre os grupos dominados que deveriam se unir contra aqueles que lucram com o sexismo, o racismo e a exploração da classe (Davis, 2016).

Para além dessas questões, ainda ressaltamos que o fato de algumas mulheres negras terem conseguido alcançar posições de poder, infelizmente, não significa que essa subversão atinge a todas. Essa classe, em sua maioria, ainda ocupa a base da pirâmide social devido à opressão sofrida nessa sociedade patriarcal e capitalista. É nesse aspecto que, no próximo item, faremos uma reflexão a respeito do lugar social ao qual as mulheres negras foram e continuam sendo submetidas, bem como os impactos do patriarcalismo na exploração das mais diversas formas de opressão dessa classe.

2.2 O lugar social das mulheres negras

Em uma sociedade capitalista, ao nascer já são preestabelecidas as posições sociais a serem ocupadas. Esses lugares nada mais são do que projeções herdadas a partir de demarcações sociais que permeiam cada indivíduo, como: a classe, a situação econômica, a cor/raça, o nível de escolaridade, o sexo, o capital cultural, entre outros elementos que contribuem para que o ser humano seja colocado em uma determinada posição social pelos condicionantes que o cercam.

Essa condição é identificada por Ribeiro (2019) como um lugar de não escolha, afinal, os mais diversos fatores socioeconômicos que atravessam os indivíduos fazem com que eles sejam colocados nessas disposições, nas quais não se tem direitos de escolha e lhes são impostas barreiras com relação a sua mobilidade social.

Ao se tratar das mulheres negras, desde o processo de invasão da América por parte dos europeus que passaram a explorar a força de trabalho africana, até os dias atuais, não houve uma alteração do seu lugar social ao qual elas foram submetidas. Embora tenhamos avançado em muitos aspectos, as mulheres negras continuam na condição de dominadas e subalternizadas pelo fato de serem mulheres, por serem negras e por fim por serem em sua maioria pobres. Essas são, portanto, interseccionalidades que em conjunto dificultam que essas mulheres passem a ocupar outros lugares sociais para além das barreiras impostas pelo capital.

Para compreender a situação de opressão e situação das mulheres, além dos contextos bíblicos muito utilizados também para explanar a condição de inferioridade da mulher, foi necessário retornar ao modo como as famílias passaram a ser organizadas ao longo de sua formação nas sociedades mais antigas, afinal, o papel que as mulheres desempenham socialmente foi construído ao longo do tempo e lhes atribuíram determinadas funções em uma sociedade que foi consolidada tendo a figura masculina como superior.

Segundo Engels (2008), essa relação pode ser identificada como um processo histórico à situação de dominação e toda a opressão sofrida pelas mulheres ao longo do processo de transformação da sociedade. Por fim, a construção de relacionamentos monogâmicos foi um instrumento utilizado a fim de garantir a dominação dos homens sobre as mulheres, responsável por dar continuidade às novas gerações. Conforme Engels (2008), essa foi a primeira forma de dominação social, atrelada ao controle reprodutivo dos seres humanos e, portanto, conveniente ao capital.

Essa divisão sexista é associada também à divisão do trabalho para Engels (2008), ao ponto que a força masculina foi em determinado momento do processo evolutivo mais “útil” que a feminina na realização de trabalhos pesados e até hoje define como cada ser humano deve ser tratado e quais são as responsabilidades sociais que devem ser reproduzidas. Ou seja, a ideia de liberdade é utópica a partir da concepção de que existe algo que lhe é imposto desde o momento do nascimento e lhe rotula a partir de condicionantes como sexo, raça e classe. Carloto (2001, p. 202) discorre sobre essa condição:

A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma.

As mulheres negras, por fazerem parte de um grupo historicamente discriminado, estigmatizado e explorado, carregam consigo os estereótipos gerados no patriarcalismo e no racismo à brasileira. Esses estereótipos contribuem para reforçar a ideia de dominação de um grupo opressor sobre um oprimido, por exemplo, ao naturalizar às mulheres os serviços de casa, o cuidado das crianças, conduzindo-as a ocupar um espaço restrito na sociedade, que diz que a vida fora de casa não pertence a elas (Ribeiro, 2019).

Esse mesmo processo ocorre quando os homens negros são associados como destaque apenas ao futebol ou as mulheres negras são vistas como musas apenas em festivais carnavalescos e nessas ocasiões são tidas como objetos de desejo sexual, contudo, não são as escolhidas pelos homens para constituir uma família. Na concepção de Ribeiro (2019), esses são estereótipos que têm por intuito manter a população negra no lugar social que a sociedade racista espera que ocupem.

Entendemos, portanto, que a aparência exerce um peso diferenciado na sociedade capitalista, impactando homens e mulheres de maneiras distintas. Além disso, os padrões estabelecidos em relação às mulheres negras estão profundamente enraizados em conceitos

associados à sua sexualidade. Essas percepções têm origem em ideias de identidade nacional que utilizam raça, gênero, sexualidade e cor como características interseccionais (Collins; Bilge, 2021).

O que se identifica é que existe uma naturalização dessas imposições sociais, que são aprendidas e reforçadas nos mais diferentes espaços de socialização e que contribuem para reforçar aquilo que é entendido como padrão do jeito que se deve ser, se você é do sexo feminino ou do masculino, e é nessa diferença que a desigualdade social vai tomando forma e a diferença entre os sexos se naturaliza, sendo julgados no tribunal da sociedade aqueles que fogem dos estereótipos impostos (Carloto, 2001).

Nesse viés, há uma contradição quando olhamos para as mulheres negras, elas sempre foram tratadas de um modo distinto das mulheres brancas. No período colonial escravista, as mulheres negras, como discutido anteriormente, já ocupavam postos de trabalho, inclusive nesse aspecto, de acordo com Davis (2016), elas eram tratadas do mesmo modo que os homens negros eram tratados.

Era justamente naquele momento que se rompia a barreira da diferença sexual entre as mulheres escravizadas, além de terem a sua força de trabalho explorada como o oposto de seu sexo, a opressão sobre elas ainda era maior por serem as vítimas de abuso sexual de seus senhorios ou de qualquer homem, uma vez que a eles estava creditado o poder sobre seus corpos para cometerem crimes que estavam institucionalizados pelo Estado. Nesse momento a sua condição sexual e racial as submetia a uma dupla exploração e, por isso, devemos considerar que:

A exploração racista das mulheres negras como trabalhadoras quer nos campos ou como domésticas na casa grande não era tão desumanizada e desmoralizante como a exploração sexual. O sexismo colonial dos homens brancos patriarcais poupou os homens negros escravos da humilhação da violação homossexual e outras formas de assalto sexual. Enquanto o sexismo foi um sistema social que protegeu a sexualidade dos homens negros, ele (socialmente) legitimou a exploração sexual das mulheres negras. A escrava negra viveu em constante consciência da sua vulnerabilidade sexual e em perpétuo receio que algum homem, branco ou negro, tivesse o direito sobre ela de lhe assaltar e vitimizar (bell hooks¹⁶, 2014, p.19).

Destacamos a importância de tecer, neste estudo, que a condição sexual aliada à racial dessas mulheres gerou naquele momento uma opressão duplicada, como afirma Lorde (2009),

¹⁶ O nome de bell hooks será empregado neste estudo em letra minúscula, em respeito ao modo como a própria autora se denominava, pseudônimo ao qual foi criado em homenagem a sua avó, e, de modo a romper com os padrões acadêmicos, pois a autora tinha entre os seus objetivos manter o foco em suas produções e não em si como indivíduo.

não há uma hierarquia de opressão entre essas condições que fizeram essas pessoas serem exploradas, mas sim uma tipificação, ao qual a condição delas de serem mulheres e negras condicionou pelas estruturas sociais uma opressão maior sobre as mesmas, que não era sofrida por mulheres brancas e nem por homens negros, mesmo esses últimos estando também na condição de escravizados.

Neste aspecto, podemos afirmar que as condições sociais fomentaram a desvalorização da condição feminina das mulheres negras, como chama a atenção bell hooks (2014), ao associar a raça como o único modo de identificá-las e nesse momento as mulheres negras tiveram parte de sua identidade negada, fragmentada. Para a autora, quando as mulheres negras tomaram consciência desse processo violento que sofreram ao terem parte de sua identidade sufocada, tiveram medo de reconhecer que o sexismo poderia ser tão coercitivo como racismo e, por isso, salienta que:

Nenhum outro grupo na América tinha a sua identidade tão socializada fora da existência como tinham as mulheres negras. Éramos raramente reconhecidas como um grupo separado e distinto dos homens negros, ou como uma parte presente de um grupo maior de “mulheres” desta cultura. Quando o povo negro é falado o sexismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras; quando as mulheres são faladas o racismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras. Quando o povo negro é falado a tendência é focada nos homens negros; e quando as mulheres são faladas a tendência recai sobre as mulheres brancas (bell hooks, 2014, p. 8).

É nesse conjunto de relação entre classes dominantes e dominadas que as junções entre homens e mulheres foram forjadas e seguem reproduzidas. A condição de submissão das mulheres que passam por um paulatino processo de ressignificação ainda tem um longo percurso a seguir, afinal, “[...] A desvalorização da natureza feminina negra ocorreu como resultado da exploração sexual das mulheres negras durante a escravatura que não foi alterada no decurso de centenas de anos” (bell hooks, 2014, p. 40).

A condição dada às mulheres como o segundo sexo, na apreciação de Beauvoir (1970) impacta diretamente no modo como esse grupo é tratado socialmente, a submissão feminina está associada a criação da ênfase patriarcal do homem enquanto sujeito e a mulher “o outro”.

Essa dificuldade de colocar as mulheres em condições de igualdade é discutida no sentido materialista como uma luta de poder entre os sexos, na qual a figura masculina não quer perder essa posição dominante, visto que até então tinha se atribuído aos homens o desenvolvimento da humanidade, as descobertas, entretanto, a tomada de consciência das mulheres sobre a sua importância nesse processo histórico fez com que essa dominação

masculina fosse confrontada. Nesse aspecto, “[...] os homens tentaram frear essa libertação, porque as mulheres são encaradas como perigosas concorrentes” (Beauvoir, 1970, p. 17).

A transformação da sociedade e das formas de produção contribuem para o ingresso das mulheres nesse mundo competitivo ao atrelar que as novas tecnologias proporcionaram a realização de trabalhos que não se resumem à força física, diminuindo o distanciamento entre as mulheres e os homens. Desse modo, compreendemos que é a competição, a concorrência pelo poder ou a perda dele que faz com que as mulheres sejam empurradas para a posição de submissão e a elas lhes são colocados mais entraves para ocupar espaços de poder na sociedade capitalista.

É interessante observar nos textos feministas que tratam da questão das relações de dominação homem/mulher, da subordinação feminina, de suas tentativas de conscientização etc., como existe uma espécie de discurso comum com relação às mulheres das camadas pobres, das classes oprimidas. Em termos de produções brasileiras sobre essa temática, constatamos que a mulher negra, as famílias negras – que constituem a grande maioria dessas camadas – não são caracterizadas como tais (Gonzalez, 2020).

As categorias utilizadas são exatamente aquelas que neutralizam a questão da discriminação racial, do confinamento ao qual a comunidade negra está reduzida. Por aí se vê o quanto as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural também são internalizadas por um setor, também discriminado, que não se apercebe de que, no seu próprio discurso, estão presentes os velhos mecanismos do ideal de branqueamento, do mito da democracia racial (Gonzalez, 2020).

Contraditoriamente, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho para o sistema capitalista é conveniente, primeiro porque para esse sistema econômico a mulher pode somar como força produtiva, para além da sua força de trabalho e da reprodutiva que elas carregam, sendo assalariadas, as mulheres aumentam o seu poder aquisitivo, o que conseqüentemente beneficia o capital, que é movido a partir compra e venda de mercadorias.

À vista disso, o sistema capitalista se beneficia duplamente do processo de emancipação feminina. É a incorporação que o sistema capitalista faz a partir da divisão dos grupos sociais e que contribui para mantê-lo ativo, afinal, o que alimenta o capitalismo é justamente a desordem entre os grupos dominados

Nas pesquisas publicadas por órgãos governamentais geralmente a condição das mulheres negras aparece nas piores situações. Em uma escala social, teríamos: os homens brancos, as mulheres brancas, os homens negros e por fim as mulheres negras. Essas

constatações também são analisadas por bell hooks (2014) e podem servir para justificar como o lugar social das mulheres negras interfere no seu *upgrade* educacional e socioeconômico.

Nessa hierarquia social na qual as mulheres negras seguem empurradas para a base da pirâmide, Davis (2016) passa a teorizar sobre essa condição prescrita às mulheres a partir da concepção de que se as mulheres brancas são vistas como o outro, as mulheres negras, na sociedade capitalista e racista, seria a projeção da sombra deste outro, portanto, “o outro do outro”.

As mulheres negras são relegadas às margens da sociedade ao terem sua identidade de gênero e raça negadas. No contexto neoliberal, isso pode ser interpretado como uma suposta incapacidade individual dessas mulheres de lutar por posições melhores. Contudo, neste estudo, creditamos essa situação tanto ao racismo estrutural quanto ao capitalismo, que contribuem para manter a população negra na base de uma hierarquia racial. Essa dinâmica promove, entre esse grupo, uma condição de pobreza estrutural, reforçando a asserção de Gonzalez e Hasenbalg (1982), que destacam o uso do termo 'pobreza' como um eufemismo para se referir a esse grupo racial.

Ao correlacionar a gnose construída pelos autores com a situação do lugar social em que as mulheres negras são compelidas a permanecer, podemos estabelecer o racismo como uma das ferramentas fundamentais que o capitalismo utiliza sobre esse grupo e que contribui para a manipulação e manutenção dessa classe no estado de dominada devido à “[...]importância do racismo como mecanismo de manutenção de dominação de classe. Os arranjos racistas operam em benefício da classe capitalista [...]” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 76).

Embasada nessas afirmações, embora no contexto do marxismo tradicional as questões de gênero e raça sejam vistas como elementos secundários à dinamização da luta de classes, convém salientar que essa visão superestrutural acaba por minimizar essas interseccionalidades. Afinal, as mulheres negras não são um grupo explorado apenas pelas suas condições de classe, a sua condição sexual e racial as condiciona ao que podemos chamar de uma triplicidade de opressão.

Foi construída uma alusão de que a mulher negra era forte, resistente, afinal, trabalhava como os homens negros no campo, também eram úteis nos serviços domésticos, foram submetidas a abusos sexuais, engravidaram e tiveram seus filhos de forma bruta e em condições desumanas, para depois verem seus filhos serem castigados ou levados para longe, após serem vendidos. Por fim, tinha que servir de ama de leite para os filhos “legítimos” de seus senhores (Ribeiro, 2019).

A verdade e a realidade cruel à qual as mulheres negras foram submetidas – e que as várias autoras citadas nesta pesquisa debatem em seus estudos – são apenas uma: a força que as mulheres negras demonstravam era, na verdade, uma estratégia de sobrevivência. Elas não são fortes por natureza, nem nasceram assim porque não deveriam precisar ser. Elas tiveram que ser fortes para sobreviver.

Essa é a estratégia de sobrevivência que as mulheres negras ainda fazem uso, séculos de avanços científicos e tecnológicos não alterou de fato seu lugar social. Ribeiro (2019) descreve que as mulheres negras devem ser fortes porque o Estado é ausente para elas de diversas formas e isso faz com que elas tenham que continuar a enfrentar uma realidade de violência não apenas no aspecto físico, mas nas mais diversas formas que as afligem. Por isso, para a autora, “[...] reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana” (Ribeiro, 2019, p. 14).

Sobre essas discussões, pontuamos que entender como os reflexos desse passado violento de dominação imposto às mulheres negras as condicionaram a determinadas situações socioeconômicas – que, por sua vez, interferem diretamente no acesso delas à educação superior – é fundamental. Dessa forma, no item a seguir, buscamos desvelar a situação socioeconômica das mulheres negras no Brasil, levando em consideração algumas categorias de análise basilares para identificar essa realidade, como trabalho, renda, saúde e violência.

2.3 A situação socioeconômica das mulheres negras

Se o contexto socioeconômico e político das últimas décadas favoreceu o protagonismo feminino em diferentes espaços e mediante as suas lutas políticas, é instigante entender se essas mudanças tiveram impactos socioeconômicos favoráveis no modo de vida das mulheres negras brasileiras. Afinal, é sabido que “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (Gonzalez, 2020, p. 50).

Para fazer essa discussão, selecionamos algumas categorias de análise, como trabalho, renda, violência e saúde, a fim de compreender como é apresentado o perfil socioeconômico das mulheres negras brasileiras. Utilizamos, para isso, dados de pesquisas públicas como a de Feijó (2022), pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas (FGV); a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD); a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); a Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo

(DETRAE); o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE); e relatórios públicos fornecidos pelo Ministério da Economia e pelo Ministério da Saúde. Essas pesquisas são significativas para compreender como o meio socioeconômico interfere no acesso à educação superior de mulheres negras.

2.3.1 O mercado de trabalho e situação econômica das mulheres negras

A posição social ocupada pelas mulheres no mercado de trabalho, mesmo em uma sociedade capitalista, ainda possui evidências oriundas do modo de organização da sociedade patriarcal. Enquanto as mulheres brancas passaram a trabalhar fora de casa, as conjunturas que lhes foram dadas não permitiram alterar sua condição de dominadas. Em outras palavras, eram atribuídas a essas mulheres atividades laborais com contornos considerados femininos, fato que, por muito tempo, serviu à sociedade capitalista como justificativa para a diferença salarial entre os sexos masculino e feminino, bem como para sujeitar as mulheres a ocupar cargos inferiores em comparação aos homens da mesma classe social e raça/cor (Davis, 2016).

No que concerne ao mercado de trabalho das mulheres negras, há de se considerar a configuração delas na sociedade, vista como a “outra das outras”, se a situação das mulheres brancas neste setor é a de opressão com relação aos homens brancos, as circunstâncias que atravessam as mulheres negras são triplicadas.

No passado, esse grupo já compunha uma das principais forças de trabalho para a sociedade colonial, ou seja, as mulheres negras já faziam parte da classe trabalhadora como escravizadas. Quando essa forma de exploração sofre alteração e elas passam a ser assalariadas, continuam ocupando os postos de trabalho mais abaixo nas escalas *laborais*, uma vez que não lhes foi propiciado/negado condições financeiras ou educacionais suficientes para que pudessem ocupar outras profissões. Fato que denota que na hierarquia ocupacional, as mulheres negras são as que mais possuem dificuldade em alcançar as posições mais altas, como aponta Gonzalez (2020, p. 35):

Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca. A empregada doméstica tem sofrido um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação. No entanto, foi ela quem possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa dentro do sistema de dupla jornada [...].

Essa asserção de Gonzalez (2020) compõe uma relação com o subtítulo inicial deste estudo, o qual evidencia que a luta das mulheres não negras foi projetada acima da luta das

mulheres negras. Estas, por sua vez, foram empurradas pelos arranjos sociais para ocuparem espaços subalternizados e mesmo nos momentos atuais em que algumas barreiras já foram superadas, a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho se faz a partir das suas características fenotípicas, do colorismo, bem como do racismo estrutural e institucional, portanto, mesmo que elas tenham tido acesso à instrução educacional ao longo de sua vida, o que se constata é que:

Os diferentes retornos auferidos pelas mulheres de uma luta que se pretendia universalizante tornava insustentável o não reconhecimento do peso do racismo e da discriminação racial nos processos de seleção e alocação da mão-de-obra feminina, posto que as desigualdades se mantêm mesmo quando controladas as condições educacionais. Em síntese, o quesito “boa aparência”, um eufemismo sistematicamente denunciado pelas mulheres negras como uma forma sutil de barrar as aspirações dos negros, em geral, e das mulheres negras, em particular, revelava em números, no mercado de trabalho, todo o seu potencial discricionário (Carneiro, 2003, p. 121).

O racismo, desse modo, se materializa como um dos principais obstáculos às mulheres negras no mercado de trabalho. Não basta que elas apresentem um diploma de educação superior ou que tenham as competências necessárias para ocupar determinado cargo, por suas características fenotípicas fugirem do padrão estabelecido socialmente dentro do que se entende por beleza feminina, mesmo qualificadas, por vezes, perdem espaço no mercado de trabalho.

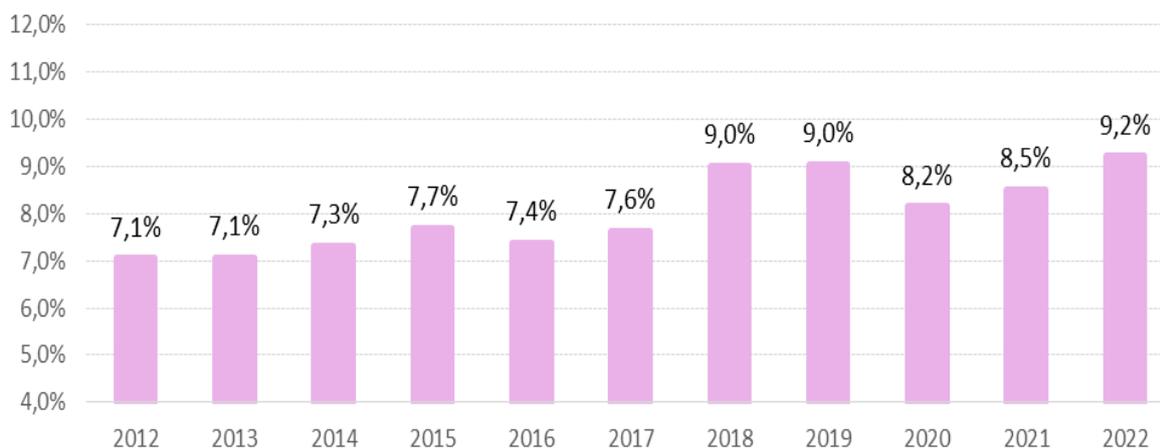
Pesquisadoras da área, como Cordeiro (2017b), corroboram com a premissa de Carneiro (2003) ao associarem que a mobilidade social da população negra é prejudicada pela discriminação racial, colocando-as em posições de desvantagens. As desigualdades no mercado de trabalho também são atravessadas por esses fatores ao constatarem que ter um diploma não é sinônimo de emprego, êxito profissional e econômico para as/os negras/os, pois existem outros fatores que são somados como desvantagens para esse grupo, como: a acumulação de capital econômico e cultural, além do racismo, entre outras formas de discriminações e preconceitos que as/os afetam cotidianamente.

Para demonstrar a situação de desigualdade projetada pelo modo como o mercado de trabalho foi construído enquanto estrutura condescendente ao capital, utilizamos a pesquisa de Feijó (2022). A pesquisadora buscou investigar por meio dos microdados da PNAD Contínua a presença das mulheres negras no mercado de trabalho. Por meio de uma série histórica foi possível evidenciar que as mulheres negras representam o maior grupo de População em Idade Ativa (PIA), de modo que a participação delas passou de 26% em 2012 para 28,3% em 2022.

É possível observar que a presença dessas mulheres em postos de serviço com altos rendimentos ainda é pequena com relação ao percentual que elas representam como força de

trabalho. Entre 2018 e 2019, apenas 9,0% das mulheres negras compunham essa categoria, como pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4. Evolução da representatividade das mulheres negras entre os 10% com maiores rendimentos do trabalho



Fonte: FEIJÓ (2022).

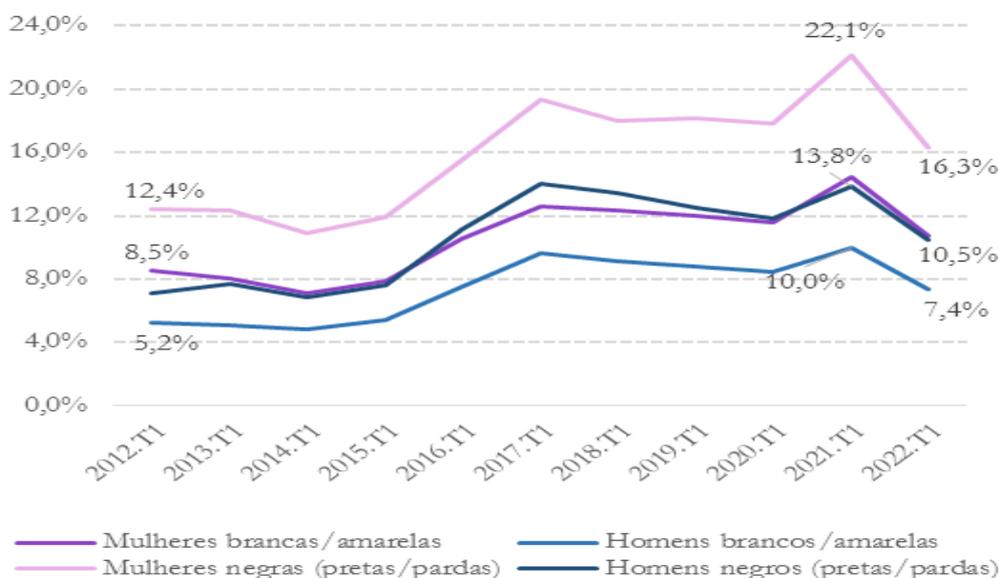
De acordo com a pesquisa de Feijó (2022), a presença de mulheres negras entre os 10% com os maiores rendimentos permanece reduzida, mesmo com um aumento de 2 pontos percentuais, entre 2012, quando era de 7,1%, e 2022, atingindo 9,2%. O Gráfico 4 ilustra o crescimento dessa representação no grupo de trabalhadores com os salários mais elevados. Em 2022, apenas 9,2% das pessoas com rendimentos superiores a R\$ 5.012 eram mulheres negras, embora elas correspondessem a 22,1% da força de trabalho total.

Os dados apresentados nos estudos de Feijó (2022), com base na PNAD, indicam uma redução nos anos de 2020 e 2021, resultado dos impactos da pandemia de Covid-19. Embora a nova cepa do vírus tenha sido noticiada no final de 2019, seus efeitos começaram a afetar diretamente e de forma intensa o Brasil a partir de 2020. Durante esse período, devido a não existência de vacinas e remédios eficazes comprovados cientificamente contra o vírus propagador da doença, a principal medida de sanitização era permanecer em casa e evitar contato com indivíduos de fora do seu círculo familiar/de moradia, afetando, assim, diversos setores do país em prol da saúde pública.

Dessa forma, os resultados negativos do número de pessoas ocupadas, em 2020, podem ser associados à pandemia da Covid-2019. Afinal, nos dois primeiros trimestres de 2020, 8,9 milhões de pessoas perderam o emprego. Desse total, 6,4 milhões eram negros, enquanto apenas 2,5 milhões não eram negros (DIEESE, 2021, p. 2). A taxa de desemprego no Brasil começou a subir desde o primeiro trimestre de 2016. Contudo, em 2020, alcançou um grande percentual, que atingiu as mulheres negras de uma forma mais intensa do que os outros grupos

sociais. Os estudos de Feijó (2022) contribuem para essas análises, conforme apresenta o Gráfico 5:

Gráfico 5. Evolução da taxa de desemprego por grupos de gênero e raça



Fonte: Feijó (2022).

O Gráfico 5 apresenta uma série histórica da taxa de desemprego no país. Os dados analisados revelam que, desde o primeiro trimestre de 2012, às mulheres negras sempre representaram o grupo com os maiores índices de desemprego, mesmo nos períodos em que a taxa geral se manteve baixa em comparação aos anos seguintes. Nos últimos anos, essa situação se agravou, o número de mulheres negras desempregadas dobrou no país, e a disparidade em relação aos homens negros tornou-se mais significativa.

A pesquisa de Feijó (2022) ainda identificou que a taxa de desemprego, no Brasil, sem a demarcação das mulheres negras seria de 9,6%, já que a taxa de desemprego apenas das mulheres negras no primeiro trimestre de 2022 era de 16,3%, ou seja, a maior parcela desempregada da população brasileira é de mulheres negras.

Segundo a DIESSE (2021), foi possível identificar que durante a pandemia da Covid-19, a cada 100 mulheres negras, 20 estavam em busca de oportunidade de trabalho; em comparação às mulheres não negras, a cada 100 delas, 10 estavam em busca de emprego.

As mulheres negras durante o período da pandemia foram as mais prejudicadas no que tange ao nível de desemprego no país, contudo, ainda sem a vacinação, após um ano de pandemia, o mercado de trabalho se movimentou principalmente no modo informal. Dessa forma, para essas mulheres houve um aumento dessa informalidade, “[...] o emprego no setor

público com carteira cresceu quase 20,0%; o trabalho doméstico sem carteira aumentou 16,8%; e o conta-própria, 15,8% (DIESSE, 2021, p. 7).

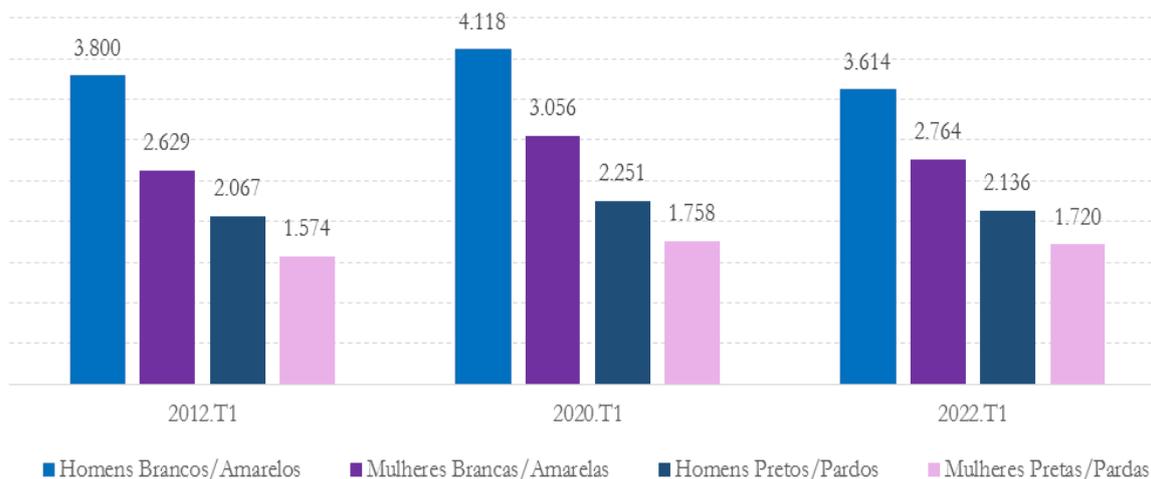
Essas desigualdades também refletem no rendimento delas ao longo dos anos, ocupando sempre as profissões menos valorizadas socialmente. Como dito anteriormente, essa manutenção do sistema em condicionar as mulheres negras em um lugar social de não escolha contribui para que elas sejam mantidas em uma conjuntura de pobreza estrutural e embora exista uma série de políticas sociais no país desde o seu processo de redemocratização e elaboração da Constituição Cidadã (1988), não houve o fomento de políticas públicas específicas para esse grupo, mesmo com passar do tempo e com diferentes formas de governo que contribuíssem significativamente para alterar essa situação.

Collins e Bilge (2021) salientam que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, revela diversas dimensões cruciais do aumento da desigualdade global. Em primeiro lugar, destacam que a desigualdade social não impacta de maneira uniforme mulheres, crianças, pessoas racializadas, indivíduos com deficiência, pessoas trans, população sem documentos e grupos indígenas, pois cada grupo enfrenta formas específicas de marginalização e exclusão que se sobrepõem e se intensificam.

Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global. (Collins; Bilge, 2021, p. 33-34).

Com base nessas discussões, compreendemos que as mulheres negras são, de forma intencional pelo sistema, posicionadas nos piores estratos sociais. Esse fato evidencia que não há uma inclusão real dessas mulheres na sociedade brasileira. Essa exclusão estrutural é o que as mantém relegadas às margens da sociedade, perpetuando desigualdades e limitações socioeconômicas.

O Gráfico 6 permite identificar a situação do rendimento médio dos grupos sociais no Brasil por gênero e raça/cor em três períodos distintos.

Gráfico 6. Rendimento médio por grupos de gênero e raça

Fonte: Feijó (2022).

Em uma diferença de dez anos exposta no Gráfico 6, não houve alteração na hierarquia social de nenhum dos grupos pesquisados. As mulheres negras continuam com os salários mais baixos em relação aos demais, não alcançando nem mesmo os homens negros no quesito renda. Certamente, fica evidente um impacto mais acentuado sobre a renda dos homens brancos, que foi a que mais apresentou redução de 2020 para 2022, reflexo que pode ser atribuído à pandemia da Covid-19. Entretanto, isso ainda não altera os privilégios que esse grupo mantém enquanto homens, brancos, vivendo em uma estrutura social que os favorece cotidianamente.

Um relatório divulgado recentemente pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR, 2023) em parceria com as pesquisas feitas pela DIEESE (2023), permitiu identificar que não houve alteração da situação de vulnerabilidade das mulheres negras no mercado de trabalho, uma vez que identificaram que de 6 milhões de trabalhadores domésticos, mais que a metade (67%) são de mulheres negras que trabalham sem registro nas carteiras e portanto sem previdência social, o que as insere em uma situação de pobreza em torno de 26% e de pobreza extrema em 13% dos casos.

Desse modo, e para além dos impactos pandêmicos, um dos elementos que permanece associado à posição das mulheres negras no mercado de trabalho são as circunstâncias que constituem sua situação social, ou seja, toda a teia de condições socioeconômicas que afetam o dia a dia dessas mulheres. Por isso, a ênfase na utilização da abordagem interseccional nos estudos voltados para as análises de gênero tem se intensificado nos últimos anos.

O capitalismo não tem interesse em compreender os fatores que margeiam a sua força de trabalho, o que interessa é que essa mão de obra continue produzindo e gerando lucro, “[...]”

em outras palavras, o processo de produção capitalista pressupõe a existência de um conjunto de trabalhadoras e trabalhadores exploráveis” (Davis, 2016, p. 247), ou seja, que sejam úteis para o sistema e apenas isso os interessa.

Sobre o mercado de trabalho e seus impactos, um outro aspecto de destaque está relacionado à presença das mulheres negras na política, uma vez que, ocupar esse espaço de poder contribui para que elas e outros membros da comunidade negra lutem por políticas que possibilitem mudanças nas condições socioeconômicas da população negra.

Para tanto, questionar a presença dessas mulheres na política se constitui elemento importante para a consolidação de mudanças nas conjunturas políticas atuais e os dados da PNAD (2020) revelaram que há apenas 2% de mulheres negras no Congresso Nacional e 1% ocupam cargos na Câmara de Deputados, embora as mulheres negras representem um total de 27% das pessoas votantes no país.

Embora haja a Lei n.º 12.034, de setembro de 2009, que estimula a presença de mulheres em partidos políticos, esses resultados revelam a importância de se promover uma maior representatividade e democracia desse grupo na política. Tal lei dispõe que “[...] cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo” (Brasil, 2009). Não há nessa lei nenhuma ação que incentive a inclusão de mulheres negras, e compreendemos que para além do acesso delas à filiação partidária e às candidaturas políticas, as barreiras projetadas pelas interseccionalidades gênero, raça e classe pesam mais sobre o grupo, dificultando o ingresso de mulheres negras em espaços de poder na política.

A corroborar com as concepções de Davis (2016), o trabalho feminino, em particular o das mulheres negras, sempre foi visto pelo capital como uma oportunidade de explorar uma força produtiva barata. Essa distinção por grupos sociorraciais construídos historicamente é um meio conveniente para justificar baixos salários. Esse tipo de argumento acaba por ser consolidado tanto pela criação de exércitos de reservas, bem como pelo preconceito e racismo estrutural aferidos ao grupo.

Nas discussões de Carneiro (2019) no que tange ao capitalismo monopolista, é a população negra em sua maioria quem vai formar o grupo à margem da sociedade, assim como, de modo hegemônico, se configura como o agente principal do exército industrial de reserva do capitalismo industrial competitivo.

Para além desses fatores e dos entraves no mercado de trabalho, a mulher negra ainda enfrenta a jornada de trabalho dupla, tendo que sair de casa para sustentar sua família e, ao retornar, realizar os afazeres domésticos. Essa sobrecarga pode afetar significativamente o

acesso dessas mulheres à educação, especialmente no ensino médio e na educação superior. O cansaço causado pelo trabalho, somado às responsabilidades domésticas e ao cuidado com a família, torna-se um conjunto de fatores que, em consonância, contribuem para a dificuldade de permanência no curso.

Ao observarmos os aspectos econômicos ligados à categoria trabalho, ainda se faz presente no cotidiano da população negra o escravismo contemporâneo. Esse público é o que mais se encontra em condições de trabalho análogos à escravidão, o que corresponde a 84% das pessoas resgatadas nessa situação.

Segundo a Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE) vinculada ao Ministério da Economia, foi resgatado entre os anos de 2003 e 2021 um total de 2.325 mulheres submetidas a condições de trabalhos análogos à escravidão. Desse total, 61% delas se autodeclararam como negras (Oliveira, 2022).

O perfil da população beneficiada por políticas públicas que mais se encontram em situação de vulnerabilidade é o da população negra. As famílias chefiadas por mulheres negras com filhos menores de 14 anos e sem cônjuge, de acordo com a SIS/IBGE (2021), são as que mais estão em situação de extrema pobreza, com um rendimento *per capita* que varia entre 1,90 e US\$ 5,50. Mais da metade das famílias chefiadas por mulheres negras se encontram nessa situação.

Em uma busca por novos resultados ainda no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), sobre o atendimento das mulheres negras às políticas públicas de assistência social, no site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, foram encontrados apenas dados não atualizados do ano de 2015, mas que apresentavam as mulheres negras como as principais usuárias dessa política, “[...] dos titulares do Programa Bolsa Família, 73,88% entre homens e mulheres são negros. Sobre o total geral de beneficiários titulares do Programa, 93% dos beneficiários titulares são mulheres e 68%” (Data Social, 2015).

Com a mudança de governo para a gestão de Luís Inácio Lula da Silva, em 2023, houve a divulgação de novos dados socioeconômicos e identificamos que as mulheres negras continuam como as pessoas que mais precisam recorrer aos auxílios governamentais. A fim de identificar por raça/cor e sexo quais parcelas da população são as mais vulneráveis, podemos utilizar dos registros de pessoas do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

De acordo com dados referentes a junho de 2023, as mulheres negras respondem pela maior parcela de pessoas cadastradas, 38,5%, enquanto as mulheres brancas representam apenas 17% e os homens brancos, menos de 13%. Este padrão se repete para todos os níveis de renda, de modo que a

participação das mulheres negras aumenta com o maior nível de pobreza, variando de 32,8% para as pessoas com renda mensal acima de ½ salário-mínimo a 42,5% para as pessoas em pobreza extrema. Para as mulheres e homens brancos, ocorre o inverso (MIR, 2023, p. 12).

A necessidade maior da população negra ter que recorrer aos programas de assistencialismo e as mulheres negras com uma ênfase maior é decorrente das condições estruturais da sociedade que as afetam principalmente dentro das categorias interseccionais aqui destacadas. Na concepção de Marques (2010, p. 36), “A enorme desigualdade na distribuição de renda é entendida como a causa determinante da pobreza do país. Nas últimas duas décadas, está cada vez mais perceptível a ampliação do fosso que separa os incluídos precariamente”.

Frequentemente, as mulheres carregam mais o peso da maternidade do que os pais da paternidade; elas são abandonadas, criam seus filhos sozinhas, enfrentam maiores dificuldades em ocupar posições com maior retorno financeiro no mercado de trabalho e, quando além da condição de gênero e classe, acrescentamos a condição de raça, essas dificuldades ficam ainda mais consistentes.

Mediante essas informações, faz-se necessário refletir sobre a situação dessas mulheres nos diferentes espaços sociais, bem como evidenciar as ações desenvolvidas ou a falta delas para esse público em específico, visto que todo o contexto interseccional e socioeconômico no qual elas estão inseridas impacta diretamente no modo como elas acessam a educação superior.

A seguir, continuamos a discutir sobre as questões sócio-históricas que afligem as mulheres negras, agora sobre a perspectiva da violência no Brasil.

2.3.2 Violência contra a mulher: uma questão racial

De acordo com Teles (1999), mesmo o capitalismo se configurando distintivamente em cada parte do globo, um elemento que permaneceu presente e se legitimou em cada país foi o patriarcalismo, a ideia de dominação da figura masculina sobre a feminina é de fato uma questão social opressora e um fardo pesado para as mulheres. A violência contra as mulheres foi por muito tempo justificada pela superioridade da figura masculina e a condição da mulher como submissa a essa autoridade.

Essa sujeição imposta às mulheres na sociedade patriarcal as condicionou a situações cotidianas de violência em diferentes aspectos – física, moral, psicológica, sexual e patrimonial –, conforme prevê a Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha. Sancionada para coibir a violência doméstica e familiar, essa legislação busca enfrentar

uma realidade na qual as mulheres historicamente foram submetidas e, muitas vezes, assassinadas (Brasil, 2006).

De modo a corroborar com a Lei Maria da Penha, foi criada a Lei do Feminicídio de n.º 13.104, de 09 de março de 2015, que tipifica o crime de homicídio e aumenta a qualificação da pena em casos de crime contra mulheres ocorridos em circunstâncias domésticas e familiares ou que estejam associados à condição do sexo feminino (Brasil, 2015).

Essas leis servem de amparo à população feminina com o intuito de reduzir as diversas violências que as mulheres sofrem na sociedade. No Brasil, entre 2009 e 2019, houve uma redução dos crimes de morte contra as mulheres de 18,04% (Cerqueira, 2021). Contudo, o fato de uma lei ser sancionada não significa que esses crimes hediondos não deixam de acontecer. Para tal, é relevante identificar qual é a situação das mulheres negras no contexto da violência no Brasil.

Para o levantamento dos dados, utilizamos o Atlas da Violência de 2021, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) a partir do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. No documento, foi possível identificar em números que, em 2019, 3.737 mulheres brasileiras foram assassinadas. Atualmente, a taxa de homicídio no Brasil é de 3,5 para cada 100 mil mulheres.

Em termos numéricos, esses dados podem ser maiores em virtude de que representam a totalidade de mortes que foram esclarecidas, ou seja, não foram contabilizadas aquelas situações em que houve Mortes Violentas por Condições Indeterminadas (MVCI), dado este que pode fazer o número de homicídio saltar para 7.493, uma vez que, em 2019, foram mortas 3.756 mulheres de forma violenta, sem ser possível identificar a causa (Cerqueira, 2021).

Os resultados iniciais apresentados nos levam a identificar que embora haja leis que coíbam o crime contra as mulheres, a quantidade de mortes violentas em um ano é expressiva. Ademais, o quantitativo de MVCI é superior àquelas que são esclarecidas, ou seja, ainda há falhas nas medidas de proteção e políticas públicas que contribuam para proteger e solucionar crimes ocorridos contra as mulheres.

Com relação à taxa de homicídio por raça/cor, a pesquisa identificou que 66% das mulheres mortas, em 2019, eram negras, “[...] enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras¹⁷ foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1” (Cerqueira, 2021, p. 37),

¹⁷ De acordo com o Atlas da Violência do IPEA (2021), as mulheres não negras são identificadas por meio da soma de mulheres brancas, amarelas e indígenas, e as mulheres negras a partir da soma daquelas que se autodeclaram como pretas e pardas, nos termos do IBGE.

ou seja, as chances de uma mulher negra morrer por homicídio no Brasil são de 1,7 vezes maior do que a de mulheres não negras.

De acordo com os resultados do Atlas da Violência (2021), a violência letal contra mulheres negras continua em crescimento. Embora os dados indiquem uma redução geral nos homicídios de mulheres nos últimos anos, a pesquisa revelou que, ao considerar a variável racial, observa-se um aumento nos assassinatos de mulheres negras.

A evolução da taxa de homicídios femininos por raça/cor mostra que, em 2009, a taxa de mortalidade entre mulheres negras era de 4,9 por 100 mil, ao passo que entre não negras a taxa era de 3,3 por 100 mil. Pouco mais de uma década depois, em 2019, a taxa de mortalidade de mulheres negras caiu para 4,1 por 100 mil, redução de 15,7%, e entre não negras para 2,5 por 100 mil, redução de 24,5%. Se considerarmos a diferença entre as duas taxas verificamos que, em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras (Cerqueira, 2021, p. 38).

Os dados atuais não alteram as condições de suscetibilidade vividas por essas mulheres ao destacar que das mulheres vítimas de violência letal e intencional no Brasil em 2022, cerca de 68,9% eram negras e 30,4% brancas. As mulheres negras foram as que mais morreram vítimas de feminicídio, sendo 61,1%. O que percebemos é a manutenção/reprodução das situações de opressão dessas mulheres de forma contínua e sistêmica.

Tais números refletem que a interseccionalidade que as mulheres negras carregam consigo têm sido um forte instrumento para que elas continuem sendo mortas e que ainda tem sido pouco eficazes as políticas promovidas de combate à violência e morte delas em seus mais diversos aspectos, sendo necessário fomentar mais estratégias no combate aos crimes contra as mulheres, seja por meio do aumento de fiscalização, do aumento das penas de reclusão, bem como será preciso construir mecanismos mais eficazes de combate específico aos crimes cometidos contra as mulheres negras. A seguir, refletimos sobre a situação do acesso das mulheres negras à saúde pública no país.

2.3.3 A saúde das mulheres negras

Pelo fato de a saúde ser um direito humano tão significativo, não poderíamos nessa discussão deixar de destacar as questões estruturais e interseccionais que atravessam o cotidiano das mulheres negras em qualquer local que elas precisem estar.

A saúde no Brasil é materializada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que funciona de forma “gratuita” para toda a população brasileira nas mais diversas modalidades de serviços de saúde disponíveis.

Embora o SUS seja excelente, em comparação a outros países em que a população não possui acesso a um serviço de saúde “gratuito”, é necessário colocar em discussão como o racismo estrutural e institucional presente na sociedade brasileira impacta no tratamento de pacientes negros, em particular de mulheres negras ao precisarem ser atendidas pelos profissionais de saúde que atendem.

Em 2014, o Ministério da Saúde lançou uma campanha contra o racismo dentro do sistema de saúde no Brasil, a iniciativa foi desenvolvida em virtude dos resultados de pesquisas que identificaram a diferença no modo como as mulheres negras são atendidas dentro do sistema em comparação a outros grupos não negros,

[...] a campanha mostra que as mulheres negras costumam receber em média menos tempo de atendimento médico que mulheres brancas e que compõem 60% das vítimas da mortalidade materna no Brasil. Além disso, somente 27% das mulheres negras tiveram acompanhamento durante o parto na pesquisa, ao contrário dos 46,2% das mulheres brancas; e 62,5% das mulheres negras receberam orientações sobre a importância do aleitamento materno, preteridas em favor dos 77% das mulheres brancas (Arraes, 2014).

No momento em que essa campanha foi lançada, houve uma reclamação por parte do Conselho Federal de Medicina, que considerou que os dados divulgados pelo Ministério da Saúde acusavam os profissionais de práticas racistas.

No entanto, os resultados expostos pela pesquisa evidenciaram essa diferença de tratamento, ao revelarem que 60% das mulheres que morrem durante o parto são negras. Deixar esses dados na invisibilidade é corroborar para que o racismo institucionalizado nos hospitais brasileiros se perpetue, permitindo que mais mulheres negras morram simplesmente por não receberem o tratamento adequado devido à cor de sua pele (Arraes, 2014).

Em 2009, foi criada por meio da Portaria Normativa n.º 933, de 13 de maio, a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) com o intuito de combater o racismo institucional. Essa política apresentou ao longo dos anos cartilhas informativas que apresentavam os principais resultados do acesso da população negra ao SUS. A divulgação desse estudo era realizada pelo Ministério de Saúde. A Portaria estabelece que

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) é um compromisso firmado pelo Ministério da Saúde no combate às desigualdades no Sistema Único de Saúde (SUS) e na promoção da saúde da população negra de forma integral, considerando que as iniquidades em saúde são resultadas de injustos processos socioeconômicos e culturais – em destaque, o vigente racismo – que corroboram com a morbimortalidade das populações negras brasileiras. Para implementar a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, é necessário que gestores, movimentos sociais, conselheiros e profissionais do SUS trabalhem em prol da melhoria das condições de saúde da população negra, a partir da compreensão de suas

vulnerabilidades e do reconhecimento do racismo como determinante social em saúde (Brasil, 2017, p. 7).

Esses estudos denotam um aspecto significativo, uma vez que para que esses dados sejam expostos há uma fiscalização das práticas dos profissionais de saúde, assim como contribui para mapear o funcionamento da PNSIPN. No entanto, a terceira edição desta cartilha foi a última, publicada em 2017, desde então não houve iniciativa por parte do Estado em dar continuidade a essa ação, fato este que pode ser associado às mudanças na gestão do país e do direcionamento mais neoliberal da política brasileira naquele momento, mesmo o Ministério da Saúde reconhecendo a necessidade da continuidade do programa e da sua importância:

O Ministério da Saúde compreende a situação de iniquidade e vulnerabilidade que afeta a saúde da população negra – precocidade dos óbitos, altas taxas de mortalidade materna e infantil, maior prevalência de doenças crônicas e infecciosas e altos índices de violência – e reconhece que o racismo vivenciado pela população negra incide negativamente nesses indicadores, comprometendo o acesso dessa população aos serviços públicos de saúde, já que a boa qualidade da saúde gera condições para a inserção dos sujeitos nas diferentes esferas da sociedade de maneira digna, promovendo sua autonomia e cidadania (Brasil, 2017, p. 23).

Portanto, é dever do Estado criar mecanismos eficientes que contribuam para que essas desigualdades e o racismo institucional nesses espaços sejam solucionados. Afinal, o acesso à saúde é um direito básico garantido constitucionalmente a todo cidadão sem distinções. Para tal, se faz interessante questionar se houve melhorias na saúde da população negra a partir da criação da PNSIPN e da campanha anunciada em 2014 na atualidade.

Foi criado um manual pelo Ministério da Saúde, o Manual de Gestão para a Implementação da Política de Saúde Integral da População Negra, com o intuito de apresentar à população negra os profissionais de saúde. O manual destaca dados específicos desse grupo como doenças que os atingem mais. Esse material expõe que as/os negras/os são os que mais precisam recorrer ao SUS e que a taxa de mortalidade entre esse grupo é maior. Apresenta as leis que regulamentam o acesso à saúde e serviços que tiveram que ser redefinidos a fim de oferecer um serviço de mais qualidade à população negra. O manual ainda trazia sugestões de gestões, ou seja, ações que poderiam ser fomentadas nas instituições de saúde para promover atividades voltadas à saúde da população negra nos diversos municípios do país (Brasil, 2017).

O manual trazia no final informações a respeito do racismo institucional como um guia explicativo e a conscientização de forma educativa para o combate a essa prática oriunda do racismo estrutural à brasileira. Desde 2019, quando o Brasil passou a ser governado por Jair Bolsonaro, em uma gestão que manifesta livremente a “igualdade” da população brasileira e que não reconhece a importância de ações políticas específicas a grupos étnico-raciais, não

foram identificadas ações em seu governo que fomentaram a continuidade da PNSIPN. O que o Estado brasileiro promoveu nesse período foi um desmonte de políticas públicas as quais a população negra, em articulação com Movimento Negro, lutou arduamente para conquistar (Brasil, 2017).

Os dados que expunham a situação de desigualdade racial da população negra foram retirados do site do Ministério da Saúde. Valente (2020) apresentou em seu artigo que houve a exclusão de um estudo que entrevistou mais de 52 mil brasileiros e que “desapareceu” da página do Ministério da Saúde, entre outras publicações que evidenciam a situação de desigualdade que assola o país.

De acordo com servidores do Ministério da Saúde ouvidos pela coluna sob a condição de não terem seus nomes publicados, os dois movimentos estão imbricados. A ideia do governo seria espalhar dentro do ministério o discurso “de que não existem mais políticas identitárias, de que não há diferenças entre população negra e população branca” (Valente, 2020).

Essa foi uma característica do governo Bolsonaro (2019-2022): impor sigilo¹⁸ aos dados governamentais, deslegitimar estudos ou não os fazer como um meio para promover discursos de uma sociedade igualitária, que é inexistente no país, quando na realidade a democracia racial no Brasil se apresenta como um mito.

Essa estratégia foi utilizada em ditaduras militares e em regimes totalitários a fim de ocultar a realidade de um governo para que este se beneficiasse com a falácia de que em seu mandato houve apenas efeitos positivos. A falta de dados nas pesquisas públicas é um fator que corrobora para o genocídio das mulheres negras e para que o racismo institucional se alastre nos serviços de saúde e contribui para impedir que essas mulheres negras e pobres tenham acesso a um direito básico de sobrevivência, que é a um serviço digno de saúde.

O que percebemos é que o adoecimento das mulheres negras reflete uma série de pressões sociais, econômicas e históricas que essas mulheres enfrentam diariamente. Muitas delas carregam a responsabilidade de sustentar seus filhos sem redes de apoio adequadas, o que frequentemente as coloca em uma posição de extrema vulnerabilidade.

Além das demandas da maternidade e do mercado de trabalho, essas mulheres lidam com as consequências de diversas formas de opressão, resultado da interseção entre o racismo, o sexismo e a desigualdade social. Elas são constantemente invisibilizadas pela sociedade, que muitas vezes não reconhece ou minimiza o impacto dessas opressões em suas trajetórias.

¹⁸ O governo de Jair Bolsonaro (2019-2023) impôs o sigilo de 100 anos em um rol de documentos por meio da Lei n.º 12.527, que contraditoriamente é chamada de Lei de Acesso à Informação, que regulamenta e garante o acesso à informação no Brasil.

O sofrimento dessas mulheres é intensificado pela falta de reconhecimento de suas lutas e pela ausência de políticas públicas que atendam adequadamente às suas necessidades, refletindo em problemas de saúde física e mental que raramente são tratados com a devida seriedade.

Em razão da discussão sobre a saúde das mulheres negras e considerando o recorte temporal desta pesquisa, bem como o momento em que a maior parte do texto foi escrita, julgamos pertinente abordar os impactos da pandemia de Covid-19 para essas mulheres.

2.3.4 Mulheres negras e a pandemia da Covid-19

A primeira morte no Brasil em decorrência do vírus da Covid-19 foi de uma mulher negra, empregada doméstica de 57 anos, que não teve o privilégio de poder ficar em casa. Assim como o recorte temporal desta pesquisa, o momento de escrita se dá em parte durante os anos em que a população mundial foi mais abalada pela pandemia da Covid-19. Consideramos relevante identificar a situação das mulheres negras durante esse período. Para tal estudo, utilizamos materiais compilados por diversos institutos competentes a fim de evidenciar os principais resultados e indicadores desse período, visto que:

As respostas às desigualdades em saúde só podem ser adequadas quando a produção de dados é completa e dialoga com a realidade que visam transformar. Nesse sentido, não é possível planejar intervenções visando diminuir as iniquidades raciais sem conhecer sua verdadeira extensão. Para isso, é fundamental organizar informações oficiais desagregadas por raça/cor da pele. É de interesse público, portanto, conhecer e reivindicar a qualidade dos dados sobre saúde quanto ao preenchimento do campo “raça/cor da pele” nos sistemas de informação oficiais (Araújo; Nunes; Nisida, 2021, p. 40).

O Poder Executivo em consonância ao Ministério da Saúde durante esse período não desenvolverá políticas de saúde pública que desagregaram a cor da pele dos brasileiros, tampouco divulgaram em seus principais veículos de notícias o quantitativo de mortes ou de infectados, bem como de vacinados por raça/cor no momento de pico da pandemia.

Além disso, não houve uma discussão sobre o que fazer para com esse público, mesmo quando pesquisas científicas já identificavam que a população negra seria uma das mais abaladas pela crise sanitária, principalmente em decorrência da falta de se fazer cumprir o preenchimento do quesito raça/cor nos formulários hospitalares. Portanto,

A falta de monitoramento e preenchimento sistemático da variável raça/cor da pele revela o não atendimento à obrigatoriedade desse registro previsto em Lei, especialmente, na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Consequentemente, esta realidade indica a não existência de um plano efetivo para mitigar os efeitos da pandemia, principalmente, sobre as populações que vivem historicamente em situação de vulnerabilidade social

e para as quais a pandemia tem tido maior impacto no adoecimento e mortalidade determinados pelo racismo estrutural (Araújo; Souza; Silva Filho, 2021, p. 43).

Entre os grupos que mais precisaram recorrer ao programa de Auxílio Emergencial¹⁹ em decorrência da pandemia de Covid-19, a população negra foi a mais necessitada, correspondendo a 60% em comparação a 40,3% da população branca. Os resultados da SIS/IBGE (Cerqueira, 2021, p. 67) ainda revelaram que as famílias chefiadas por mulheres negras, sem figuras masculinas, foram as mais contempladas por benefícios emergenciais durante a crise sanitária, correspondendo a $\frac{2}{3}$ dos domicílios beneficiados.

Com o agravamento da crise na saúde, as pessoas que se encontram em situação de extrema pobreza tendem a aumentar, principalmente com a ausência de políticas efetivas por parte do Estado no combate à pandemia da Covid-19.

Para a população negra, a taxa de extrema pobreza sem os auxílios seria de 17%, em comparação a 7,6% da população branca, o que denota uma diferença de quase 10 pontos percentuais entre os dois grupos. Sem o auxílio, essa pobreza aumentaria para 20,2% da população branca em comparação a 41,1% da população negra ao afunilar esses dados e evidenciar a situação das mulheres negras nesse período. Elas apresentariam a taxa de pobreza mais elevada, correspondendo a 42,4% (Cerqueira, 2021, p. 69).

Cabe destacar nesta análise que os resultados apresentados pela pesquisa da SIS (2021), embora tentem demonstrar que, sem o Auxílio Emergencial, a situação das pessoas que vivem em condição de extrema pobreza seria ainda pior sem esse benefício temporário cedido pelo governo federal, ressaltamos que o valor disponibilizado à população é irrisório para uma família se sustentar. Isso ocorre porque o valor do depósito era bem abaixo do salário mínimo em vigor no país e da inflação, que acarretou um aumento considerável na cesta básica dos brasileiros.

Assim, ao apresentar as informações da SIS/IBGE (2021), aparentemente tenta-se minimizar o aumento da taxa de extrema pobreza no país ao destacar que, sem o benefício social do governo, a situação seria mais grave. Contudo, é preciso evidenciar que desenvolver políticas sociais em momentos de calamidade é o mínimo que se espera das ações políticas atribuídas ao Estado, mesmo em um contexto neoliberal.

¹⁹ O Auxílio Emergencial foi um programa criado em decorrência da pandemia de Covid-19, que ocorreu durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2023) a fim de garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação de vulnerabilidade. A princípio, o Ministério da Economia queria oferecer o auxílio de apenas R\$ 200,00. Contudo, após intensa luta no Senado, foi aprovado o auxílio no valor de R\$ 600,00 e, para famílias sustentadas por mães solteiras, o valor poderia chegar a R\$ 1,200. Porém, houve redução desse valor ao longo do período pandêmico (Agência Senado, 2020).

Para a DIESSE (2021), durante a pandemia alguns setores acabaram sendo mais prejudicados do que outros, sendo obrigados a fechar mediante as medidas de sanitização ou de reduzir o seu período de funcionamento. Esses reflexos também puderam ser sentidos no bolso dos trabalhadores, muitos perderam seus postos de trabalho.

Entre o primeiro e segundo trimestre de 2020, cerca de 8,8 milhões de brasileiros perderam seus empregos. Desse total, 71,4% ou 6,3 milhões eram negros: dos quais, 40,4%, eram mulheres e, 31% homens. Esse grupo junto apresentou as maiores taxas de desemprego, resultados que não são muito discrepantes fora do contexto pandêmico, visto que a população negra sempre se encontra em condições de maior vulnerabilidade nas pesquisas públicas brasileiras.

De acordo com Evangelista (2021), após um ano da Covid-19 no Brasil, a população negra foi a que mais morreu²⁰ em decorrência da pandemia. Uma pesquisa realizada por meio do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, grupo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), apresentou que enquanto 55% das vítimas da pandemia eram negras, 38% eram brancas. Esses resultados também devem refletir posteriormente no acesso que ambos os grupos devem ter sobre o quantitativo de pessoas vacinadas para o combate ao vírus. Destarte,

Com o avanço da imunização, no final de 2020, os níveis de ocupação de negros e não negros começaram a crescer. Entretanto, é possível observar que quase 40% dos negros que antes estavam na força de trabalho ainda não voltaram ao trabalho. O que terá acontecido? Haveria menos vagas para a população negra nessa retomada? Ou teriam sido eles mais vitimados pela pandemia? Segundo dados do Ministério da Saúde, os negros têm 40% mais chances de morrer de covid-19 – pois estão mais expostos. Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que eles representam 57% dos mortos pela doença, enquanto os brancos são 41% (DIESSE, 2021, p. 10).

A base da sociedade brasileira composta pela massa de trabalhadores negros foram os mais afetados pela Covid-19, principalmente por ocupar postos de trabalho que não puderam cumprir com o isolamento social em virtude da sua função desempenhada ou até mesmo pela falta de empatia de seus empregadores.

²⁰ Cabe aqui destacar que a princípio os primeiros relatórios emitidos pelo Ministério da Saúde não identificavam a cor/raça das vítimas da Covid-19. Mesmo sendo regulamentada desde 2017 pela Portaria n.º 344 GM/MS, após a pressão de movimentos sociais a partir de abril 2020, passou a fazer essa identificação, o que se constitui um importante instrumento de análise que poderia vir a contribuir para a criação de políticas públicas sanitárias específicas para os grupos mais atingidos. Contudo, as ações governamentais do governo não levaram esses dados em consideração, não houve políticas específicas para esse grupo, mesmo as pesquisas evidenciando que a população negra era o grupo mais afetado pela crise sanitária.

Essa população não teve outra alternativa a não ser arriscar a própria vida para não passar fome e manter suas moradias. Afinal, essas pessoas, em particular as mulheres negras, já se encontravam em situação de vulnerabilidade e tanto a pandemia quanto a indiferença da gestão pública contribuíram para agravar a sua situação, como destaca Silva (2021, p. 23):

O Brasil é um dos países com maiores disparidades sociais do mundo, o que, somado à falta de planejamento no lidar com a pandemia, transforma-se em um “coquetel perfeito” para que o desenrolar da atual crise sanitária amplie as iniquidades étnico-raciais e econômicas já existentes.

O que faz reforçar que embora a pandemia da Covid-19 tenha afetado intensamente diversos países, nenhum deles a sentiu do mesmo modo, assim como podemos observar, por meio dessas análises, que a população brasileira também não foi impactada da mesma forma em sua tão destacada diversidade étnico-racial. Mais uma vez quem pagou o preço mais caro foi a classe trabalhadora, principalmente as mulheres negras, que ocupam uma porcentagem significativa dessa classe, e, portanto, se pode afirmar que as vítimas da pandemia da Covid-19 no Brasil têm gênero, cor e classe.

As discussões apresentadas nessa seção denotam a situação socioeconômica das mulheres negras, frequentemente ocupando as condições mais fragilizadas nas pesquisas. Na concepção de Garcia (2007), esse movimento não deixa de ser decorrente das especificidades históricas presentes na formação racial e cultural do país, que insiste em figurar o Brasil nos *rankings* dos países com a maior concentração de desigualdades. Para a autora é por meio dessa lógica de exclusão social vinculada às condições socioeconômicas que as desigualdades são fortalecidas e reproduzidas cotidianamente.

Para as mulheres negras não existe hierarquias de opressão, seria um privilégio ter que se preocupar com apenas uma demarcação social, neste aspecto a interseccionalidade nos permite olhar por meio de seus múltiplos caminhos desvelando a matriz de opressões a qual um grupo pode vir a ser submetido, assim o que percebemos a partir dessas análises é que “o descrédito das reivindicações das mulheres negras é consequência da intersecção complexa do sistema moderno, atravessado por discriminações de raça e de gênero” (Akotirene, 2019, p. 41).

O que percebemos ao longo das categorias de análises destacadas é que as oportunidades concedidas às classes privilegiadas contribuíram para manter a população negra, em especial as mulheres, na base dos principais indicadores sociais. Desta forma, concebemos que o ingresso das mulheres negras na educação superior evidencia um cenário que pode vir a ser acompanhado de mudanças nas estruturas sociais a longo prazo, e a política de ação afirmativa tende a ser uma excelente ferramenta para agilizar essas alterações.

A seguir, apresentamos a seção final desta tese, que visa evidenciar o acesso das mulheres negras à educação superior. Embora seu perfil socioeconômico seja afetado por várias demarcações sociais e elas sejam constantemente empurradas para situações de marginalização, por meio da resistência, as mulheres negras têm conseguido alcançar a educação superior e ocupar espaços que podem contribuir para mudar a história da nova geração de negras/os do país.

3 O ACESSO DAS MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS MICRODADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2012-2022)

Essa seção tem como objetivo evidenciar as especificidades do acesso de mulheres negras à educação superior considerando as ingressantes, concluintes e áreas dos cursos escolhidos por elas na modalidade de graduação presencial na educação superior pública brasileira e das suas cinco Grandes Regiões (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste) no período de 2012-2022, levando em consideração a quantidade de pessoas autodeclaradas negras em cada região e a relação entre esse acesso às universidades públicas com as políticas de educação superior vigentes.

Destacamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas regionais com este recorte, a fim de aprofundar as discussões aqui levantadas em suas particularidades. Isso se deve ao fato de que as condições sociais, econômicas, políticas e demográficas de cada região são específicas, assim como a quantidade de universidades nesses territórios, a forma como estão distribuídas, os tipos de cursos oferecidos e a migração de estudantes de outras localidades para esses espaços.

Concebemos que essas particularidades, de acordo com Brito (2009), estão, na verdade, subordinadas ao movimento mais amplo da sociedade capitalista, que é a força que as molda. Assim, é importante construir uma ação política que não se concentre apenas em interesses locais ou nacionais, mas que tenha um impacto mais amplo. Embora o “universal” (as leis gerais da sociedade) se concretize nesses aspectos singulares, seria incoerente tratar dos aspectos singulares de forma isolada como se pudessem ser explicados por si mesmos.

Para Brito (2009), ao fazer isso, perdemos a perspectiva de que eles são parte de um movimento maior, o da sociedade capitalista, que é o verdadeiro motor por trás dessas manifestações. Assim, os aspectos singulares da realidade social são, na verdade, uma expressão concreta do movimento universal da sociedade. Para compreendê-los plenamente, é necessário entender essa relação dialética entre o singular e o universal.

O levantamento dessas informações é importante e o modo como os dados seguem organizados nesta pesquisa são amostras que podem vir a contribuir para pesquisas regionais futuras, visto que o objeto de estudo desta tese são as políticas de acesso à educação superior pública para as mulheres negras.

Conforme exposto na introdução deste estudo, os dados utilizados neste item são oriundos da pesquisa Censo da Educação Superior realizada anualmente pelo INEP. A

investigação é realizada a partir do Sistema e-MEC, que é um sistema de regulamentação do ensino superior, instituído pela Portaria Normativa n.º 21, de 21 de dezembro de 2017, se configurando como uma base de dados de cursos e da administração e organização das IES.

Assim, para o desenvolvimento dessa discussão, estruturamos essa seção da seguinte forma, a iniciar pelo item 3.1, “O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil”, no qual apresentamos um panorama geral do acesso de mulheres negras à educação superior pública por meio dos microdados extraídos do censo educacional de ingressantes e concluintes, tal como as áreas gerais dos cursos em que esse ingresso tem acontecido majoritariamente.

No item 3.2, “O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior nas cinco Grandes Regiões do Brasil”, apresentamos por região os dados relativos ao ingresso, conclusão e áreas gerais dos cursos em que esse ingresso tem acontecido. E por fim, no item 3.3, “Intersecções entre as políticas educacionais e o acesso das mulheres negras à educação superior: Tendências e perspectivas”, tecemos discussões tendo como base os dados obtidos nos subtítulos anteriores, relacionando com as políticas de educação superior que corroboram para o acesso a esse nível educacional, bem como refletimos sobre as tendências no âmbito da educação superior e perspectivas para o acesso das mulheres negras.

3.1 O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior no Brasil

O último censo realizado pelo IBGE (2023) identificou que a população brasileira era de 203 milhões. Desse total, a população que mais cresceu desde o último censo foi a população negra, sendo que, em 2010, um quantitativo de 43,1% da população se declarou como parda. Em 2022, subiu para 45,3%, o que corresponde a um grupo de 92,1 milhões de pessoas pardas. A população autodeclarada preta foi de 7,6%, em 2010, para 10,2%, em 2022, compondo um grupo de 20,6 milhões de pessoas.

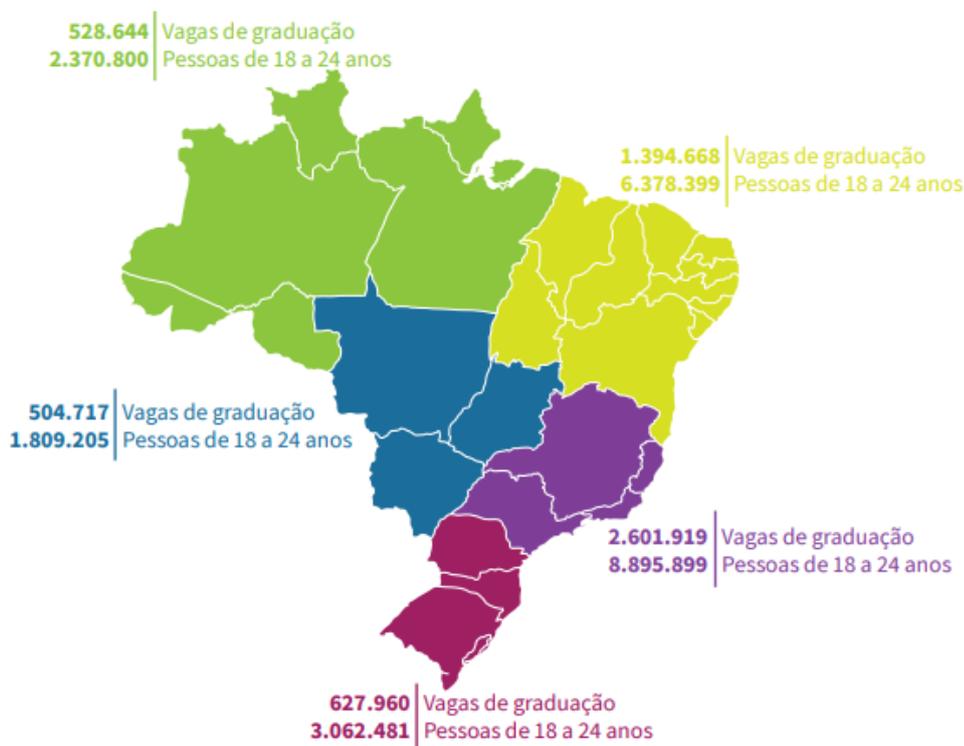
Esse crescimento populacional continuou quando foi evidenciada a quantidade de mulheres negras no país. De acordo com o IBGE (2023), 28,3% das mulheres brasileiras se autodeclararam como negras. Porcentagem que corresponde a 60,6 milhões de mulheres negras no país, as que se autodeclararam pretas somam 11,30 milhões de brasileiras e condizem a 5,3% da população do país. As mulheres pardas são a maioria e, juntas, somam 49,30 milhões de mulheres, o que compõe 23% da população brasileira. Entre as mulheres negras, as pardas correspondem a 81% do grupo e as mulheres pretas a 18,7%.

O aumento da autodeclaração racial da população negra pode estar relacionado a um maior reconhecimento da identidade racial, um processo que a sociedade brasileira tem vivenciado nas últimas décadas, impulsionado pela atuação dos movimentos sociais na valorização da cultura negra no Brasil. A criação e oficialização do Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro e instituído como feriado nacional pela Lei n.º 14.759/2023, bem como a implementação de ações afirmativas no país, contribuíram para que muitos estudantes negros tivessem acesso ao letramento racial nos campi universitários, possibilitando um maior reconhecimento e fortalecimento de sua identidade racial.

Sobre o processo de reconhecimento e identidade negra nos *campi*, Marques (2018) destaca que estudantes negras/os que passam a ocupar os espaços acadêmicos, após a vivência universitária, podem vir a redescobrir o valor de sua cultura e de experiências específicas que passaram ao longo dos anos por uma tentativa de apagamento mediante o racismo estrutural.

Por meio do aumento do número de pessoas autodeclaradas como negras e vinculado ao acesso à educação superior, a figura a seguir é um mapa de abrangência nacional da disponibilidade de vagas por região, bem como o quantitativo da população em idade de 18 a 24 anos nas cinco grandes regiões do país.

Figura 1. Número de vagas ofertadas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18-24 anos (2022)

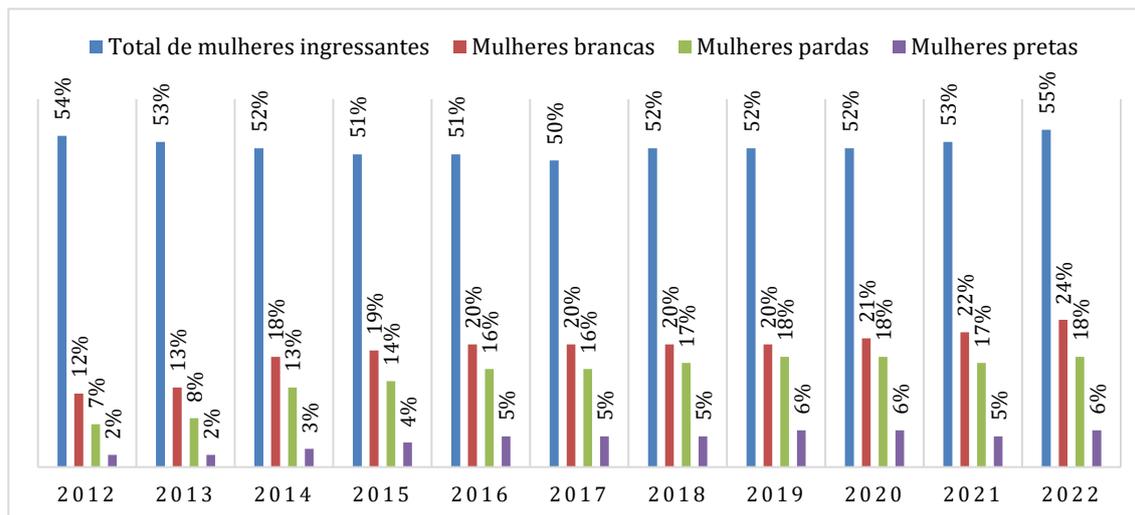


Fonte: INEP (2024b).

Com relação às IES, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2024b), o país conta ao todo com 2.595 instituições, 312 instituições públicas e 2.283 privadas. Cabe destacar que existe um maior número de IES privadas, correspondendo a um total de 88%. Das IES públicas, 42,6% são estaduais (133) e 38,5% são federais (120). Três quintos das federais são universidades e 34,2% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e 18,9% são instituições de educação superior municipais (59).

O mapa da Figura 1 evidencia que em todas as Grandes Regiões a relação entre o número de vagas e o número de pessoas com a idade “adequada”²¹ para o ingresso na educação superior é desigual em virtude do grande volume de pessoas nessa faixa etária. Assim, é pertinente investigarmos a situação do acesso das mulheres nesse nível de ensino. Destacamos a seguir a porcentagem de mulheres ingressantes (estudantes pretas, pardas e brancas) nas universidades públicas do país e em cursos de graduação na modalidade presencial de 2012 a 2022.

Gráfico 7. Ingresso de mulheres nas universidades públicas do Brasil (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

Como evidenciado no Gráfico 7, as mulheres nesses últimos anos lideram como o grupo que mais acessa a educação superior. Um outro elemento que se destaca é que o ingresso de

²¹ Com relação à palavra destacada, compreendemos que fatores como a distorção por idade/série impacta, consideravelmente na relação entre o número de vagas e de estudantes. E que embora a faixa etária de 18 a 24 anos convencionalmente seria a que as/os estudantes estariam respectivamente ingressando e concluindo a educação superior, não significa que pessoas de outras faixas etárias não tenham disputado pelas vagas ofertadas, ingressado ou concluído a graduação.

mulheres pretas ainda é pequeno com relação à porcentagem total de mulheres ingressantes e no que tange ao ingresso das mulheres pardas, ele é consideravelmente maior com relação ao das mulheres pretas, mas ainda é menor com relação ao ingresso das mulheres brancas.

Contudo, ao levar em consideração que as mulheres negras são aquelas autodeclaradas como pretas e pardas, o que se observa é que as mulheres negras nos últimos anos se aproximaram da porcentagem de ingresso das mulheres brancas, e inclusive em alguns anos essa porcentagem chega a ser levemente ultrapassada, como é o caso dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, e se igualando com o das mulheres brancas nos anos de 2021 e 2022. Mesmo que seja por pouco, essa é uma diferença significativa para a população negra, que tem seu acesso à educação superior marcado por empecilhos socioeconômicos e culturais.

Nesses 11 anos investigados, houve o ingresso de 623.299 mulheres pardas, 188.383 mulheres pretas nas universidades públicas brasileiras, e juntas esse grupo som o ingresso de 811.682 estudantes negras em comparação ao ingresso de 805.882 estudantes brancas, reforçando, portanto, que o ingresso de mulheres negras dentro do período investigado foi maior com relação ao das mulheres brancas. Acentuamos que a diferença no acesso ainda é pequena e que existe a necessidade de continuar com estratégias de ingresso como a política de cotas, a fim de que mais estudantes negras possam ingressar nesse nível de ensino.

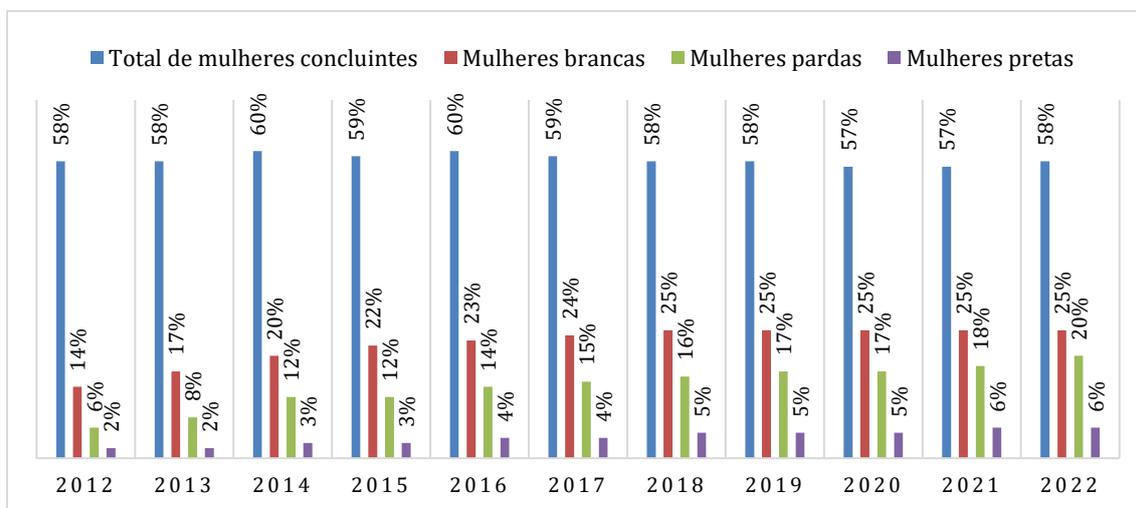
Cabe ainda estabelecer uma relação desse aumento do acesso das mulheres negras com os dados relativos à política de cotas como evidenciado na seção 1. Dentro do recorte temporal desta investigação, houve um total de 102.362 mulheres pretas que ingressaram pela reserva de vagas e, nessa mesma categoria, ingressaram 254.454 mulheres pardas, totalizando 356.816 mulheres negras cotistas.

Essa relação atesta a importância da política de cotas para as mulheres negras, bem como ressalta que a reserva de vagas tem contribuído muito para o ingresso delas às universidades, sendo que ao comparar o número total de ingressantes com aquelas que ingressaram por meio da ação afirmativa, o resultado evidenciado é que uma boa parcela delas conseguiu ter acesso por meio dessa política, representando 43,9% de estudantes negras cotistas.

Tão importante quanto investigar de forma quantitativa o ingresso delas na educação superior, compreendemos que apenas entrar na graduação não é o suficiente para ter acesso ao diploma. Embora não tenhamos como objetivo calcular a taxa de evasão nesta investigação, é entendido que tem se buscado combatê-la por meio de políticas de permanência, como: a receptividade com os novos ingressantes, tutoriais, auxílios financeiros para diversas modalidades, entre outras estratégias que contribuam para que as/os estudantes concluam seus

respectivos cursos. Por isso, identificar o número de concluintes contribui para complementar o que entendemos pelo acesso de mulheres negras nesse nível de ensino.

Gráfico 8. Conclusão de mulheres nas universidades públicas do Brasil (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

No Gráfico 8, quando observado o total de mulheres que concluem a educação superior, evidenciamos que elas têm obtido mais acesso aos diplomas do que os homens. A porcentagem de conclusão das mulheres pretas em comparação ao gráfico anterior não possui muita divergência, porém, ao reunir as mulheres pretas e pardas, o que se observa entre 2012 e 2020 é que a porcentagem de conclusão delas é menor com relação às mulheres brancas, ou seja, embora as mulheres negras tenham ingressado mais na educação superior, mesmo que por uma diferença pequena, existe uma tendência que elas permaneceram menos no curso escolhido.

Salientamos ainda que no ano de 2021 a porcentagem de conclusão de mulheres negras e brancas se aproximam, e no ano de 2022, ela é ultrapassada por uma diferença de 1% com relação às mulheres brancas. Ademais, dentro desse recorte temporal, identificamos que 80.551 mulheres pretas concluíram a graduação e 284.921 mulheres pardas também finalizaram seus cursos. Assim, de 2012 a 2022 a quantidade de mulheres negras que concluíram a educação superior foi de 365.472, em comparação a 452.383 mulheres brancas concluintes.

Estabelecendo uma média de conclusão²² entre as ingressantes e concluintes no período investigado, é possível especificar que a relação de concluintes negras é de 45% e a de concluintes brancas é de 56%. O que se salienta é que as condições de permanência para as estudantes negras ainda não são favoráveis. Embora tenha um percentual de aumento da

²² Os resultados apresentados representam apenas uma média de proporção entre ingressantes e concluintes, não refletindo a taxa de evasão. Isso ocorre porque o cálculo da taxa de evasão requer consideração de outros fatores. Portanto, esse cálculo deve ser entendido como uma média estimada dentro do período de 2012 a 2022.

conclusão do curso ao longo dos anos, ele ainda é pequeno com relação ao número de ingressantes do período investigado. Nesse sentido, é essencial continuar a investir em ações que favoreçam a permanência e conclusão delas na educação superior.

Ao relacionar os dados obtidos com a conclusão das estudantes que ingressaram por meio da modalidade de reserva de vagas, o que se verifica é a conclusão de 29.652 mulheres pretas e de 71.502 mulheres pardas, totalizando 101.154 mulheres negras nessa modalidade, ou seja, 27,6% de mulheres negras concluintes eram oriundas da política de cotas.

Diante desses resultados e partindo da perspectiva de continuidade no aumento do acesso de mulheres negras na educação superior, em determinação da continuidade da política de cotas assinada, em 2023, e da deliberação nessa lei sobre a necessidade de implementar estratégias de permanências para as/os estudantes cotistas, um outro elemento que se destaca são os cursos em que as elas têm ingressado.

Vivemos em uma sociedade em que a escolha dos cursos segue atrelada a um capital econômico e cultural que condiciona as/os estudantes que chegam nessa etapa a optar por cursos que melhor se encaixem às suas necessidades. Uma das principais escolhas da população negra são os cursos em períodos noturnos que permitem que essas/es estudantes consigam conciliar com o trabalho. Esse é um fator determinante para a escolha ao se inscreverem em processos seletivos (Garcia, 2007).

Os cursos “escolhidos” por essas/es estudantes não apenas precisam permitir a conciliação entre estudo e trabalho – um fator determinante para sua permanência –, mas também sofrem influências externas. A escolha profissional está fortemente condicionada pela lógica do capital, sendo impactada pela forma como essas ocupações são percebidas, valorizadas e, sobretudo, remuneradas no mercado de trabalho, o qual reflete os valores sociais atribuídos a cada profissão (Biase, 2008).

Para uma melhor compreensão do modo como os cursos são classificados e disponibilizados nas IES, buscamos por meio da Tabela de Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) Brasil 2018 e do Manual para a Classificação dos Cursos e Sequenciais do CINE (2019), elaborado pelo INEP em parceria com a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), visualizar e entender o modo como a distribuição dos rótulos (cursos) em áreas gerais acontece.

Para a organização e distribuição dos cursos nas universidades em grandes áreas, é utilizado como referência a CINE, sendo que devido às necessidades de adaptações à realidade brasileira, a divisão dos cursos por áreas foi atualizada, em 2018, e adaptada para os cursos de graduação e sequenciais do Brasil.

A metodologia utilizada para essa divisão é influenciada por meio da *International Standard Classification of Education – Fields of Education and Training (Isced-F 2013)*, estruturada a partir da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2019).

Essa classificação tem como finalidade orientar os programas educacionais, como também as suas certificações de acordo com os níveis de ensino e áreas de formação em comum, a partir do Manual para a Classificação dos Cursos e Sequenciais do CINE. Essa divisão contribui para a análise de políticas educacionais implementadas e políticas que podem vir a surgir (INEP, 2019).

Para tal classificação, cada área geral da Cine Brasil (2018) segue subdividida em três níveis: áreas específicas, áreas detalhadas e rótulos que correspondem aos cursos. Nesta investigação optamos por apresentar quais são as áreas gerais que as mulheres negras ingressam, destacando posteriormente as três áreas gerais e os cursos que elas mais obtêm acesso nas áreas destacadas.

No quadro 2 a seguir apresentamos o código correspondente a cada área geral e os rótulos que representam os cursos, a fim de que se possa compreender os cursos que fazem parte de cada uma delas. Elas são classificadas em 11 áreas gerais de formação que tomam como base as áreas de conhecimento e a relação em comum com os rótulos evidenciados.

Quadro 2. Organização dos cursos por áreas gerais de acordo com a CINE Brasil (2018)

Código de área	Áreas Gerais	Rótulos
00	Programas básicos ²³	Os Programas básicos abrangem formações de ciclos básicos com atributo de ingresso Área Básica de Ingresso (ABI), que podem abranger qualquer uma das áreas de formação a seguir.
1	Educação ²⁴	Psicopedagogia; Letras em suas diversas modalidades; Artes visuais; Biologia; Ciências agrárias; Ciências naturais; Ciências sociais; Computação; Dança; Educação do campo em áreas de conhecimento da educação básica; Educação física; Educação indígena em áreas de conhecimento da educação básica; Enfermagem; Ensino profissionalizante em área específica; Ensino religioso; Filosofia; Física; Geografia; História; Matemática; Música; Psicologia; Química; Teatro; Educação indígena; Pedagogia; Programas interdisciplinares abrangendo educação.

²³ Com relação à classificação identificada como Programas básicos, o Manual de Classificação dos Cursos e Sequenciais do CINE (2019) determina que “[...] esses ciclos não conferem diploma de ensino superior e correspondem a um ciclo básico de disciplinas para que, em um segundo momento, o estudante ingresse em um curso de graduação que lhe atribua a certificação. Em decorrência dessa especificidade e da necessidade de o Inep classificar esses ciclos básicos, foi designada a área geral Programas básicos” (INEP, 2019). Por não ser considerado um curso de educação superior com direito a diploma, essa classificação não será apresentada nas tabelas expressas ao longo dessa seção.

²⁴ Todos os cursos dessa classificação são modalidades voltadas para a formação de professores.

2	Artes e humanidades	Artes; Artes plásticas; Artes visuais; História da arte; Desenho industrial; Design; Design de interiores; Design de produto; Moda; Artes cênicas; Dança; Música; Teatro; Animação; Cinema e audiovisual; Design gráfico; Produção cultural; Produção multimídia; Filosofia; Conservação e restauro; História; Letras em suas diversas modalidades; Programas interdisciplinares abrangendo artes e humanidades.
3	Ciências sociais, comunicação e informação	Antropologia; Ciência política; Ciências sociais; Geografia; Relações internacionais; Sociologia; Economia; Psicologia; Arquivologia; Biblioteconomia; Gestão da informação; Museologia; Comunicação social; Jornalismo Produção editorial; Rádio, TV e internet; Programas interdisciplinares abrangendo ciências sociais, comunicação e informação.
4	Negócios, administração e direitos	Direito; Contabilidade; Gestão financeira; Gestão comercial; Administração; Administração pública; Comércio exterior; Gestão da qualidade; Gestão de cooperativas; Gestão de negócios Gestão de negócios internacionais; Gestão de pessoas; Gestão do agronegócio; Gestão pública; Logística; Marketing; Publicidade e propaganda; Relações públicas; Secretariado; Programas interdisciplinares abrangendo negócios, administração e direito.
5	Ciências naturais, matemática e estatística	Biologia; Bioquímica; Biotecnologia; Geofísica; Geologia; Meteorologia; Oceanografia; Astronomia; Física; Física aplicada; Física médica; Química; Química industrial e tecnológica; Ciências atuariais; Estatística; Matemática; Matemática aplicada e computacional; Ciências ambientais; Ecologia; Programas interdisciplinares abrangendo ciências naturais, matemática e estatística.
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Ciência da computação; Engenharia de computação (DCN Computação); Sistemas de informação; Sistemas para internet; Gestão da tecnologia da informação; Redes de computadores; Programas interdisciplinares abrangendo computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
7	Engenharia, produção e construção	Arquitetura e urbanismo; Engenharia cartográfica; Engenharia de agrimensura e cartográfica; Construção de edifícios; Engenharia civil; Engenharia de recursos hídricos; Engenharia de transportes; Estradas; Engenharia de energia; Engenharia elétrica; Engenharia nuclear; Engenharia biomédica; Engenharia de computação (DCN Engenharia); Engenharia de controle e automação; Engenharia de informação; Engenharia de telecomunicações; Engenharia eletrônica; Engenharia mecatrônica; Sistemas de telecomunicações; Engenharia; Engenharia física; Engenharia mecânica; Engenharia metalúrgica; Manutenção industrial; Engenharia bioquímica; Engenharia de bioprocessos; Engenharia de biotecnologia; Engenharia química; Engenharia ambiental; Engenharia ambiental e sanitária; Gestão ambiental; Saneamento ambiental; Engenharia aeroespacial; Engenharia aeronáutica; Engenharia naval; Engenharia de materiais; Engenharia de minas; Engenharia de petróleo; Petróleo e gás; Alimentos; Engenharia de alimentos Laticínios; Produção sucroalcooleira; Engenharia de manufatura; Engenharia de produção; Engenharia industrial; Produção têxtil; Programas interdisciplinares abrangendo engenharia, produção e construção.
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	Agroecologia; Agronegócio; Agronomia; Engenharia agrícola; Engenharia de biosistemas; Zootecnia; Aquicultura; Engenharia florestal; Medicina veterinária.
9	Saúde e bem-estar	Gerontologia; Serviço social; Programas interdisciplinares abrangendo saúde e bem-estar; Enfermagem; Farmácia; Medicina; Odontologia; Educação física; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Nutrição; Terapia ocupacional; Saúde coletiva; Saúde pública; Biomedicina; Oftálmica; Radiologia.
10	Serviços	Segurança pública; Gastronomia; Estética e cosmética; Economia doméstica; Hotelaria; Turismo.

Fonte: Elaborado pela autora com base da Tabela CINE Brasil (2018).

A visualização dos cursos a partir do Quadro 2 nos possibilita nas tabelas a seguir uma melhor compreensão das características das áreas em que essas mulheres mais têm ingressado e, ainda, dentro dessas áreas gerais, buscamos identificar quais os principais cursos que têm sido escolhidos por elas.

A seguir, evidenciamos como esse ingresso tem acontecido. Cabe salientar que mediante a grande quantidade de informações por ano, optamos por compilar as informações de acordo com a divisão em grandes áreas e com base na soma do ingresso das mulheres nessas áreas ao longo do período de 2012 a 2022.

Tabela 1. Grandes áreas que as mulheres pretas, pardas e brancas ingressaram na educação superior (2012-2022)

Código de área	Áreas Gerais	PRETAS	PARDAS	BRANCAS
1	Educação	66.457	224.580	200.981
2	Artes e humanidades	8.190	20.161	34.373
3	Ciências sociais, comunicação e informação	16.065	44.276	69.317
4	Negócios, administração e direitos	22.317	72.400	105.340
5	Ciências naturais, matemática e estatística	10.621	35.045	46.480
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	2.029	7.289	9.829
7	Engenharia, produção e construção	14.381	53.527	96.053
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	10.311	41.408	49.081
9	Saúde e bem-estar	27.880	98.450	143.846
10	Serviços	2.680	6.634	8.336

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

Na Tabela 1, destacamos em negrito as três principais áreas em que esses estudantes têm ingressado. Os resultados revelam que a nível nacional, as mulheres selecionadas para a investigação têm ingressado mais nas áreas que correspondem a: 1. Educação, 2. Negócios, administração e direitos e 3. Saúde e bem-estar.

Ao afunilar a investigação com relação aos cursos que as mulheres têm ingressado dentro dessas três áreas gerais, identificamos os seguintes resultados: 1° Educação: As estudantes negras e brancas têm ingressado mais no curso de Pedagogia (17.914 eram estudantes pretas; 59.535 pardas e 50.299 brancas); 2° Saúde e bem-estar: elas têm igualmente ingressado mais no curso de Enfermagem (5.873 eram pretas; 20.277 pardas e 24.056 brancas); 3° Negócios, administração e direitos: as estudantes pretas e brancas ingressam mais no curso de Direito (7.193 pretas e 37.150 brancas) e as pardas têm ingressado mais no curso de Administração (23.928 pardas).

Os resultados exibidos com os recortes desta pesquisa demonstraram que não apenas as mulheres negras, mas as brancas também, a nível de Brasil, ainda têm obtido mais acesso em

cursos associados ao cuidar, como o de Pedagogia e Enfermagem, concebidos socialmente como “cursos de mulheres”, sendo que os cursos mais acessados não são aqueles visto com alto retorno financeiro no âmbito da construção social. Embora na terceira opção como área com o maior número de ingressantes apareça o curso de Direito e Administração.

No subtítulo final desta seção, pretendemos tecer mais reflexões sobre esses resultados em consonância com os resultados regionais. A seguir, identificamos a situação do acesso das mulheres negras a partir dos mesmos recortes: ingressantes, concluintes, áreas gerais e cursos em que elas mais têm ingressado nas cinco Grandes Regiões do Brasil, de modo a compreender se essas escolhas se concatenam com os resultados a nível nacional ou não.

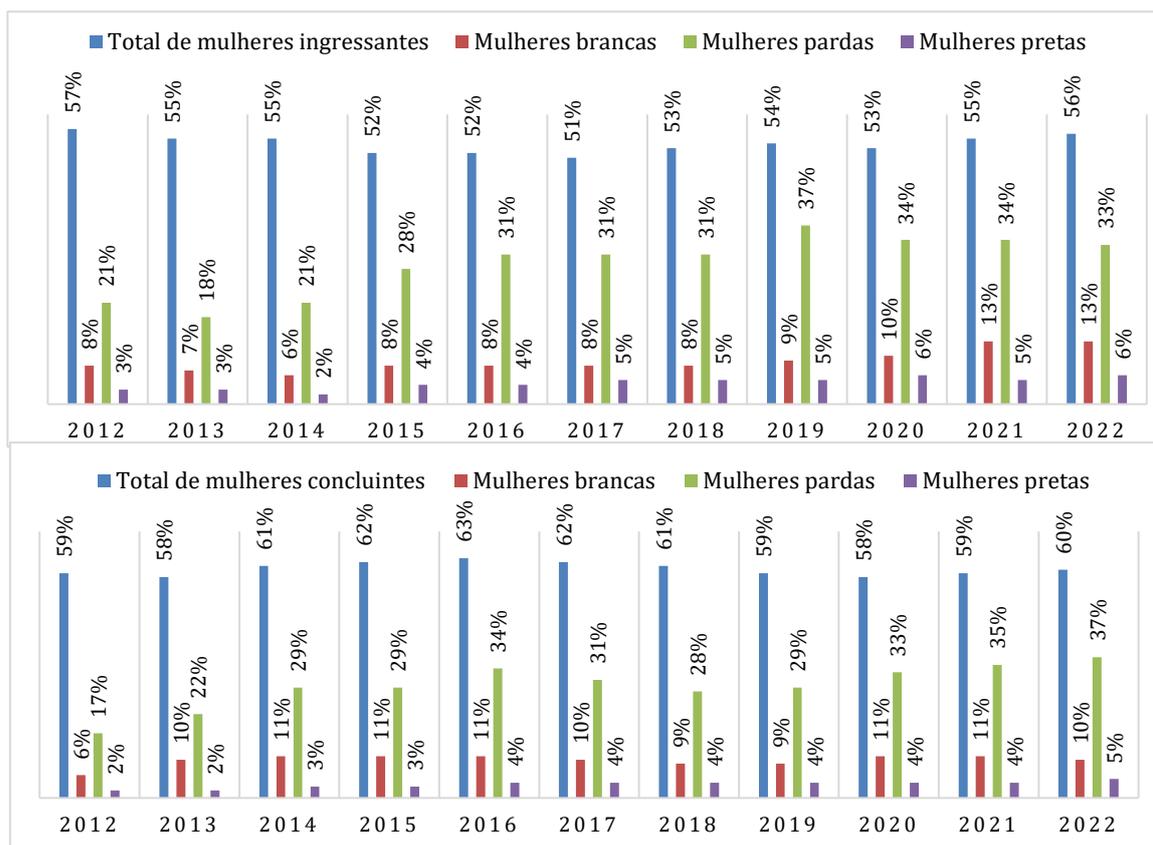
3.2 O acesso das mulheres negras nas Instituições Públicas de Educação Superior nas cinco regiões do Brasil

O Brasil foi dividido no século XX em cinco grandes regiões com poucas alterações até o momento presente. A classificação das porções regionais foi feita por meio de características em comum, entre as quais se destacam: as características geográficas e os aspectos humanos como o social, o econômico, os físicos e os culturais. A divisão nesse formato foi feita por meio de um Decreto n.º 67.647, em 23 de novembro de 1970. Iniciaremos nossas discussões e exposição dos dados a partir da Região Norte do Brasil.

A Região Norte é composta pelos estados de: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins. Conta um total de 17,3 milhões de habitantes que correspondem a 8,54% da população brasileira. Desses habitantes, 8,8% se autodeclararam como pretas/os e 67,2% como pardas/os, se transformando na região com o maior número de pessoas autodeclaradas como negras, correspondendo a 76% da população local. Com relação às mulheres negras, 12,3% delas moram nessa região, sendo a terceira em termos de concentração de mulheres autodeclaradas pretas e pardas (IBGE, 2023).

Dentro do recorte temporal desta pesquisa, houve o ingresso de 414.049 estudantes nas universidades públicas da Região Norte, segundo os dados do Censo da Educação Superior (2012-2022). O ingresso do sexo feminino foi de 222.610 estudantes, com relação às/aos estudantes concluintes somaram 214.156 pessoas, e o total de concluintes do sexo feminino foi de 129.589 mulheres.

Gráfico 9. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Norte (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

É possível observar no Gráfico 9 que o ingresso e a conclusão das mulheres são maiores do que o dos homens, correspondendo aos resultados a nível nacional. O ingresso das mulheres negras é superior quando comparado aos resultados expressados pelas mulheres brancas, fator que deve ser associado à grande quantidade populacional que se autodeclara como negra nessa região. Quando observamos a porcentagem de ingresso e conclusão das mulheres pretas de forma isolada, notamos que a sua movimentação na educação superior se assemelha a média da porcentagem nacional.

No que tange à porcentagem de conclusão, o movimento que se observa é o crescimento de mulheres negras concluintes, embora tenha oscilações, no último ano investigado, tivemos 42% de mulheres negras concluintes. Esse crescimento deve ser acompanhado de perto a fim de que esses resultados continuem crescendo em virtude de que essas mulheres tenham condições de acesso à educação superior com qualidade.

No período investigado houve um total de 136.006 estudantes negras ingressantes, das quais 17.223 se autodeclararam como pretas, e 118.783 como pardas. As estudantes brancas ingressantes corresponderam a um total de 35.513 mulheres. Já as concluintes resultaram em

7.785 estudantes pretas, 56.734 estudantes pardas, o que totalizou 64.519 estudantes negras em comparação a 21.575 estudantes concluintes brancas.

Logo, o movimento que se observa é que as mulheres negras ingressam mais, todavia, há uma diferença significativa entre aquelas que concluem, apenas 47% delas conseguem concluir os cursos escolhidos, a média da proporção de mulheres brancas que concluem é de 60% com relação as que ingressam, tendo um percentual melhor de permanência do que a das mulheres negras.

No que tange à comparação desse acesso a partir da política de reserva de vagas, houve o ingresso de 45.758 estudantes negras cotistas, das quais 39.564 eram pardas e 6.194 eram pretas. Por conseguinte, compreendemos que 33,64% delas ingressaram por meio da reserva de vagas. E correlacionando com os dados de mulheres negras concluintes por meio dessa ação afirmativa, houve 10.798 estudantes negras cotistas, sendo que 8.809 delas eram pardas e 1.989 negras. Desse modo, foi possível identificar que 16,73% das estudantes negras que concluíram seus cursos eram oriundas da política de cotas.

Seguindo a média nacional, é possível concluir mediante os resultados que a Região Norte precisa implementar mais ações/estratégias voltadas para a permanência e conclusão das/os estudantes, em especial as estudantes negras. Mediante essas informações, seguimos com a identificação das grandes áreas em que as mulheres negras nortistas têm ingressado e quais os principais cursos que elas optaram.

Tabela 2. Grandes áreas em que as mulheres pretas, pardas e brancas tem ingressado na Região Norte (2012-2022)

Código de área	Áreas Gerais	PRETAS	PARDAS	BRANCAS
1	Educação	8.440	55.092	12.615
2	Artes e humanidades	354	2.705	913
3	Ciências sociais, comunicação e informação	1.105	6.593	2.513
4	Negócios, administração e direitos	1.670	11.681	4.670
5	Ciências naturais, matemática e estatística	679	5.041	1.432
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	189	1.337	389
7	Engenharia, produção e construção	1.230	9.409	3.382
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1.222	10.864	2.943
9	Saúde e bem-estar	1.804	13.762	5.965
10	Serviços	214	1.112	340

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

A partir da Tabela 2 destacamos as principais áreas que as mulheres nortistas têm ingressado, sendo que os resultados foram os mesmos da Tabela 1: 1. Educação, 2. Negócios, administração e direitos e 3. Saúde e bem-estar, são as áreas que se destacam.

Na busca pelos cursos que elas mais têm optado dentro dessas áreas gerais, encontramos os respectivos rótulos: 1º Educação: Todas as estudantes ingressaram mais em Pedagogia (2.236 estudantes pretas, 13.966 pardas e 3.065 brancas); 2º Saúde e bem-estar: nessa área, houve distinções no acesso das mulheres pesquisadas, as pretas ingressaram mais em Serviço social (428), as pardas nos cursos de Enfermagem (3.385), e as mulheres brancas acessam mais o curso de Medicina (1.832); 3º Negócios, administração e direitos: as estudantes pretas e brancas ingressaram mais no curso de Direito (569 são pretas e 1.951 são brancas), já as estudantes pardas tiveram mais acesso ao curso de Administração (4.152).

Desse modo, evidenciamos que o acesso das mulheres negras na Região Norte não apresenta grandes diversidades com relação aos resultados a nível nacional, as áreas gerais que elas mais acessam permanecem as mesmas, sendo apresentadas poucas mudanças nos cursos escolhidos por elas, com exceção da área da Saúde e bem-estar, na qual cada uma delas entraram, mas em cursos diferentes.

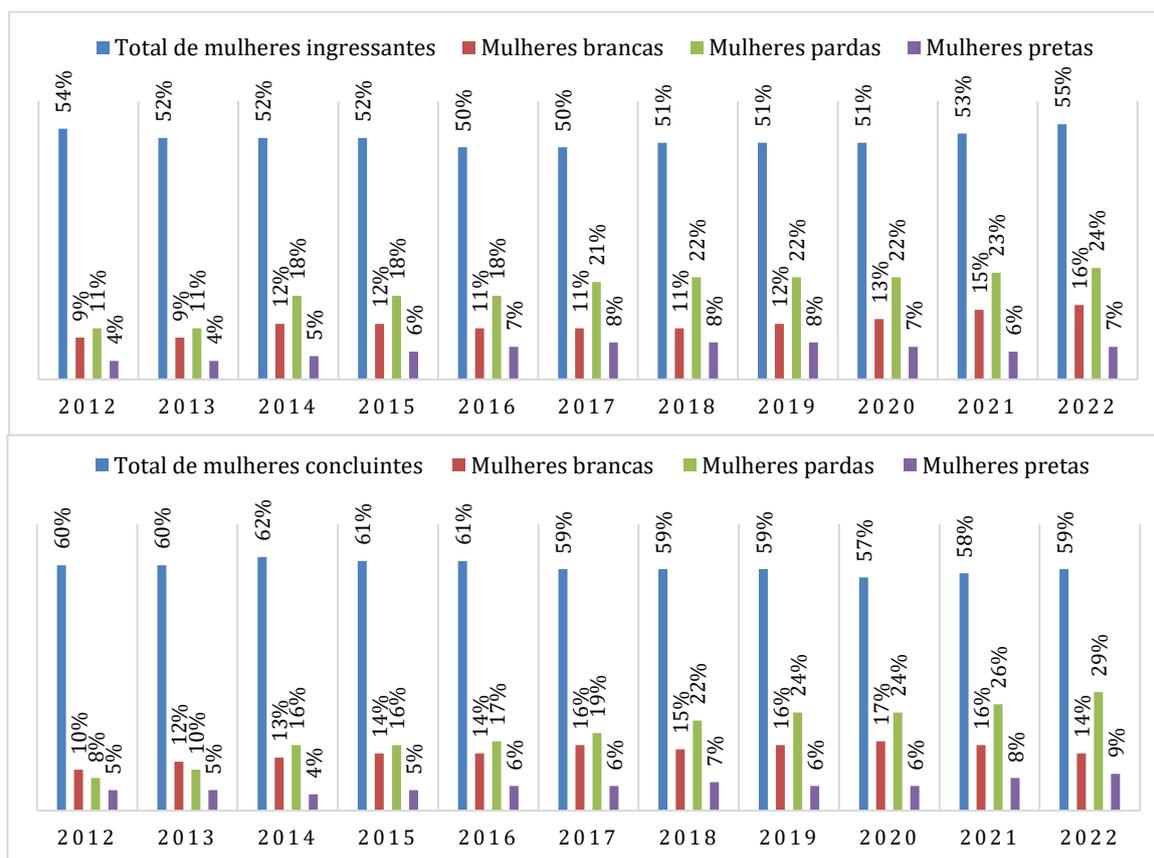
O que nos chama a atenção é que enquanto as pretas e pardas ingressam mais em Serviço Social e Enfermagem (cursos com menos prestígio social), as brancas ingressam mais em Medicina. Entendido por muito tempo como um curso majoritariamente branco e elitizado nacionalmente, pretendemos desenvolver alguns cruzamentos e discussões sobre esses dados no subtítulo seguinte.

Mediante esses resultados, seguimos com a análise do ingresso, conclusão e relação de grandes áreas escolhidas por elas na próxima região, a fim de identificar similaridades ou distinções.

A Região Nordeste é composta pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Conta com um pouco mais de 54 milhões de habitantes que correspondem a 26,91% da população brasileira. Nessa região, 13% se autodeclararam como pretas/os e 59,6% como pardas/os. É a segunda região do país com o maior número de pessoas autodeclaradas como negras, correspondendo a 72% de nordestinos negros. Em relação às mulheres negras brasileiras, 35,7% delas moram no Nordeste brasileiro, sendo a segunda região com o mais alto número de mulheres negras (IBGE, 2023).

Dentro do recorte temporal desta pesquisa, houve o ingresso de 1.235.356 estudantes nas universidades públicas da Região Nordeste, o ingresso do sexo feminino somou 641.147 mulheres. No que se refere às/aos estudantes concluintes, representaram um total de 559.925 estudantes; e com relação às concluintes do sexo feminino, 334.573 mulheres tiveram acesso ao curso escolhido.

Gráfico 10. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Nordeste (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

Em consonância com as características de ingresso e conclusão da média nacional, as mulheres da Região Nordeste têm acesso mais à educação superior do que os homens, é o que destaca o Gráfico 10 quando apresentamos o total de mulheres que ingressam e concluem esse nível de ensino. Para além desse fator, é possível observar o percentual de crescimento no acesso das mulheres negras nordestinas na educação superior. Elas ingressam mais que as mulheres brancas, levando em consideração que é a segunda região do país em quantidade de mulheres autodeclaradas como negras.

Com relação às porcentagens das concluintes, é possível identificar um leve aumento na taxa de conclusão das mulheres nos anos destacados, inclusive no movimento de conclusão das mulheres negras, há um aumento mais considerável do que o das mulheres brancas, que passou por oscilações ao longo desses anos e o das mulheres negras não obteve quedas de 2012 a 2022.

Identificamos que no Nordeste do país, no período de 2012 a 2022, houve o ingresso de 78.006 estudantes pretas e 234.216 estudantes pardas. Somando esse grupo, temos 312.222 ingressantes negras nesta região. As estudantes brancas representaram uma quantidade de

146.180 ingressantes. Ao observar os resultados solicitados no âmbito da conclusão dos cursos no mesmo período e região, foi possível chegar aos seguintes números totais: 33.558 estudantes pretas conseguiram concluir os cursos escolhidos e 106.806 estudantes pardas também tiveram êxito. Juntas, 140.364 estudantes negras concluíram a graduação. Por fim, 79.268 estudantes brancas concluíram seus cursos escolhidos.

Esses dados nos levam a conceber que a média de conclusão das mulheres negras nordestinas dentro do período investigado é de 44,95% e das mulheres brancas nordestinas é de 54,22%. Ou seja, nessa região também identificamos que embora as mulheres negras sejam a maioria e que ingressam e concluem mais a educação superior em termos numéricos, as chances de conclusão de um curso de graduação de uma estudante negra ainda é menor com relação às mulheres brancas.

Associamos esses resultados ao ingresso por meio da política de cotas a fim de identificar o percentual de ingressantes e concluintes inseridos nessa ação afirmativa, assim, houve o ingresso de 127.715 estudantes negras, 87.883 pardas e 39.832 pretas. Logo, 40,90% das estudantes negras nordestinas ingressam por meio da modalidade de reserva de vagas. No que tange às concluintes, 9.953 delas eram pretas e 23.417 eram pardas, juntas representaram 33.370 estudantes negras nordestinas concluintes por reserva de vagas. Assim, 23,72% das estudantes negras nordestinas que concluíram seus cursos de graduação eram oriundas da política de cotas.

Esses resultados mais uma vez reafirmam que as mulheres negras têm ingressado mais na educação superior e a política de cotas tem contribuído para tal efeito, mas mesmo com a medida afirmativa, as mulheres negras nordestinas ainda concluem menos seus cursos, haja vista que o impacto dessa política ocorre principalmente na categoria de ingresso. Considerando essas informações, seguimos para a identificação das áreas e cursos que elas mais ingressam nessa região.

Tabela 3. Grandes áreas que as mulheres pretas, pardas e brancas tem ingressado na Região Nordeste (2012-2022)

Código de área	Áreas Gerais	PRETAS	PARDAS	BRANCAS
1	Educação	30.776	95.035	49.803
2	Artes e humanidades	3.646	7.191	4.870
3	Ciências sociais, comunicação e informação	6.165	15.870	12.183
4	Negócios, administração e direitos	8.721	26.633	19.017
5	Ciências naturais, matemática e estatística	5.106	14.454	9.712
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	820	2.588	2.070
7	Engenharia, produção e construção	4.874	15.533	11.672
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	4.291	13.998	7.140
9	Saúde e bem-estar	10.905	36.974	26.307
10	Serviços	1.199	2.644	1.644

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

A Tabela 3 nos permite desvelar que essa região segue concomitantemente com as áreas gerais mais ingressadas nas investigações que a antecederam. Os cursos mais escolhidos por essas mulheres são os seguintes: 1º Educação: Pedagogia (7.668 pretas, 23.824 pardas e 11.619 brancas); 2º Saúde e bem-estar: Enfermagem (2.573 pretas, 8.764 pardas e 6.327 brancas); 3º Negócios, administração e direitos: o curso mais escolhido pelas estudantes pretas e brancas foi o de Direito (2.555 pretas e 7.054 brancas), e o mais escolhidos pelas pardas foi o de Administração (9.094).

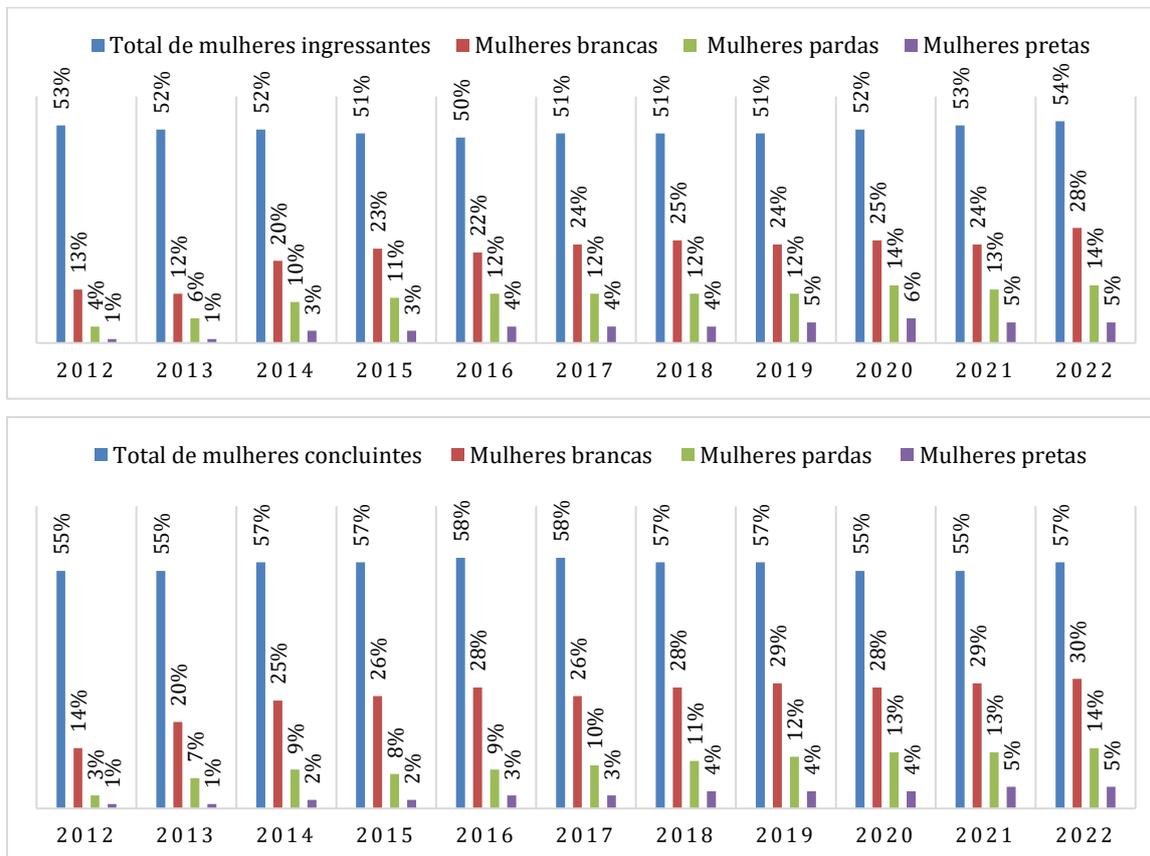
Na Região Nordeste, identificamos que o ingresso das mulheres negras também acontece principalmente em um primeiro momento nos cursos já esperados e associados ao feminino e “cuidar”, não sendo divergente dos resultados já identificados anteriormente. A seguir, apresentamos as análises de ingresso, conclusão e áreas gerais/rótulos escolhidos pelas mulheres negras sudestinas.

A Região Sudeste é composta pelos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Essa região conta com um total de 84,8 milhões de habitantes que correspondem a 41,78% da população brasileira, sendo, portanto, a região mais populosa do país. Entre os moradores, 10,6% se autodeclaram como pretas/os e 38,7% como pardas/os, apresentando uma porcentagem considerável de pessoas negras. Esses estados ainda congregam o maior número de mulheres negras do país, correspondendo a 36,5% mulheres autodeclaradas pretas e pardas (IBGE, 2023).

No período de 2012 a 2022, na Região Sudeste, houve o ingresso de 1.307.813 estudantes nas universidades públicas, sendo que o total do ingresso do sexo feminino foi de 677.863 mulheres. As/os estudantes concluintes sudestinas/os representaram um total de 676.309 de estudantes, e com relação apenas às concluintes do sexo feminino, 381.679

mulheres tiveram acesso ao curso escolhido. A seguir, identificamos a porcentagem de mulheres ingressantes e concluintes nesta região.

Gráfico 11. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Sudeste (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

O Gráfico 11 indica que a porcentagem de ingresso e conclusão das mulheres na Região Sudeste é maior com relação aos homens, assim como evidenciou que em todos os anos as mulheres brancas ingressaram mais na educação superior do que as mulheres negras, mesmo após somar as categorias pretas e pardas, o que denota um movimento diferente das regiões analisadas anteriormente.

Com relação à porcentagem de concluintes negras, o mesmo movimento acontece. Em todos os anos, as mulheres brancas concluem mais do que as negras. Embora a região apresente um progresso que se materializa no aumento do ingresso e conclusão das mulheres negras ao longo dos anos visualizados, a porcentagem de acesso das mulheres negras na Região Sudeste ainda é bem abaixo das demais regiões, o que denota um contraste significativo ao associarmos com o fato de que é a região com mais mulheres que se autodeclaram como negras.

Seguindo os resultados obtidos, desvelamos que no período investigado, 192.468 estudantes negras ingressaram nas universidades públicas do Sudeste. Desse total, 50.212 eram pretas e 142.256 eram pardas. As estudantes brancas corresponderam a 283.599 de ingressantes. No tocante à quantidade de concluintes, um total de 88.345 estudantes negras concluíram seus cursos, sendo que 21.623 eram pretas e 66.722 eram pardas. A respeito das mulheres brancas, 173.544 estudantes concluíram os cursos escolhidos.

Dessa forma, a média de proporção de conclusão das mulheres negras no período investigado foi de 45,90% em relação à quantidade de ingressantes, a das mulheres brancas é de 61%. Portanto, a Região Sudeste, além de apresentar um número menor de ingressantes negras em seus cursos, também proporciona menores chances de conclusão para as estudantes negras que lutam pelo acesso ao diploma da educação superior.

No tocante aos resultados oriundos da reserva de vagas nessa região, foi possível verificar que houve o ingresso de 69.162 estudantes pardas e 30.841 estudantes pretas, somando 100.003 estudantes negras cotistas que ingressaram nas universidades públicas. Logo, identificamos que 51% das mulheres negras que ingressaram na educação superior nessa região o fizeram por meio da reserva de vagas. As concluintes negras por reserva de vagas representaram 33.028 estudantes, das quais 23.542 eram pardas e 9.486 eram pretas. Dessas estudantes negras concluintes 37,38% eram oriundas da política de cotas.

Destacamos que na Região Sudeste existe uma necessidade maior de enfrentamento com relação às barreiras que têm se projetado na trajetória educacional das estudantes negras para que elas consigam ingressar e concluir mais na educação superior. Nessa área específica, a política de cotas se revela uma forte política para o ingresso desses estudantes, considerando que representou a maior porcentagem de ingressantes e ficou em segundo lugar entre as concluintes nessa modalidade.

A seguir na tabela 4, identificamos as áreas gerais e os cursos que elas mais têm obtido acesso.

Tabela 4. Grandes áreas que as mulheres pretas, pardas e brancas têm ingressado na Região Sudeste (2012-2022)

Código de área	Áreas Gerais	PRETAS	PARDAS	BRANCAS
1	Educação	12.577	32.929	50.004
2	Artes e humanidades	2.565	6.210	14.036
3	Ciências sociais, comunicação e informação	5.342	12.547	27.923
4	Negócios, administração e direitos	5.292	15.426	29.547
5	Ciências naturais, matemática e estatística	3.333	10.489	20.580
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	457	1.472	2.706
7	Engenharia, produção e construção	4.607	15.550	35.195
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	2.160	7.292	13.914
9	Saúde e bem-estar	8.848	28.049	57.548
10	Serviços	703	1.541	3.032

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

A Tabela 4 evidencia uma mudança nas áreas gerais mais acessadas pelas mulheres. Na região Sudeste, novas áreas se destacam. Em primeiro lugar, majoritariamente, elas ingressam mais em Educação, a segunda área mais acessada por elas é Saúde e bem-estar e, enfim, a terceira área mais acessível para as pardas e brancas foi Engenharia, produção e construção. Já para as mulheres pretas, a terceira área foi Ciências sociais, comunicação e informação.

Ao investigar quais os cursos que elas mais ingressam dentro dessas áreas, encontramos os respectivos resultados: 1º Educação: Majoritariamente o ingresso delas assim como nas demais regiões foi em massa no curso de Pedagogia (3.828 estudantes pretas, 10.420 pardas e 14.052 brancas); 2º Saúde bem-estar: Nessa área as estudantes pretas ingressam mais no curso de Serviço Social (1.820), as estudantes pardas optam mais pelo curso de Enfermagem (3.848); e as brancas acessam mais o curso de Medicina (8.975).

Na terceira área, houve diferenças nos cursos que elas mais têm conseguido acessar. Assim, as estudantes pardas e brancas entraram mais na área geral de Engenharia, produção e construção. As pardas tiveram mais acesso ao curso de Engenharia Civil (2.013), e as brancas acessam mais o curso de Arquitetura e urbanismo (5.175). Para as mulheres pretas, a terceira área com mais ingressantes foi a de Ciências sociais, comunicação e informação, sendo que o curso mais acessado por elas foi o de Psicologia (998).

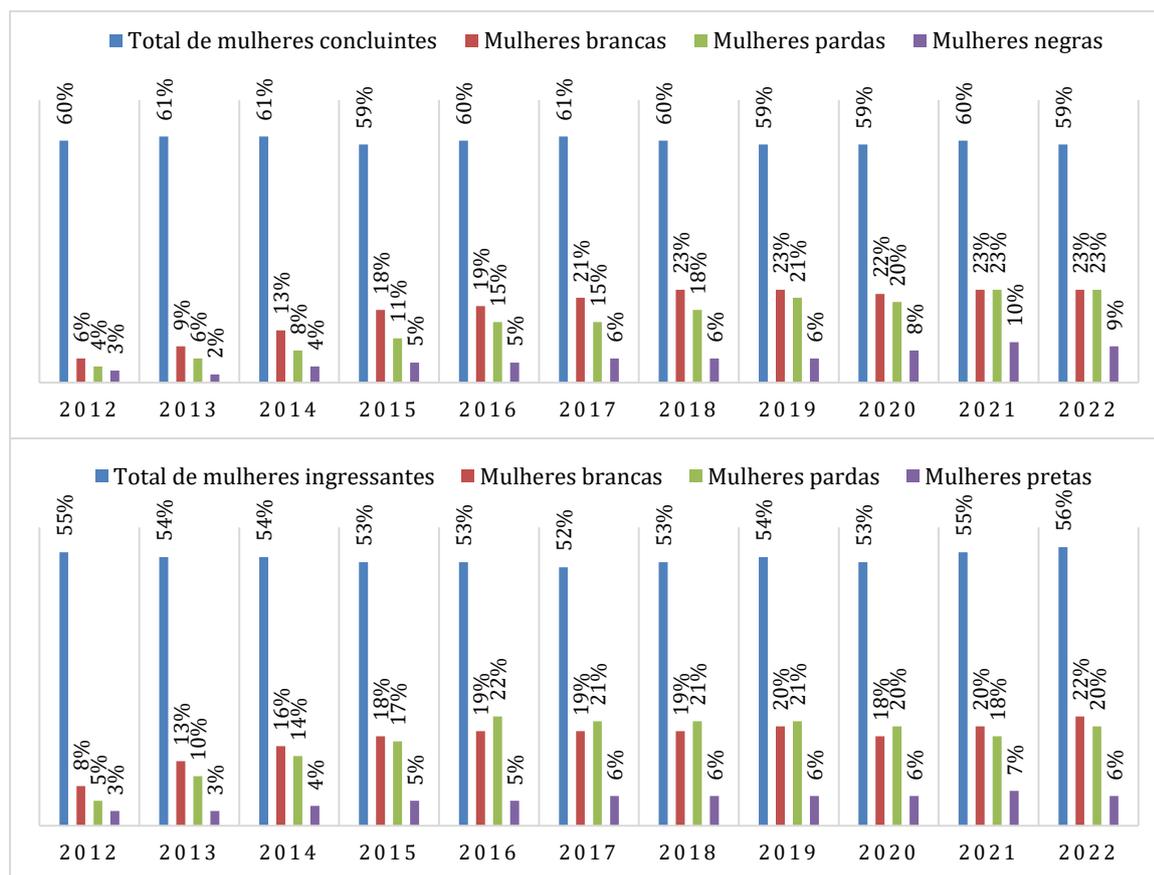
Similarmente aos demais resultados, o curso de Pedagogia é o que agrupa o maior número de estudantes negras no período investigado. De modo distinto, nessa região, a segunda área que agrupa o maior número de estudantes negras é a Saúde e bem-estar. Todavia, elas tiveram mais acesso a cursos diferentes.

Em síntese, na Região Sudeste foi possível destacar que embora apresente porcentagens menores com relação ao ingresso e conclusão das mulheres negras aos cursos, elas acabam ingressando mais nos mesmos cursos apresentados nos resultados investigados anteriormente no decorrer desta investigação, com exceção da terceira área geral, que teve mudanças significativas. Seguimos identificando a situação do ingresso, conclusão e áreas gerais mais escolhidas pelas mulheres negras, agora na Região Centro-Oeste.

A Região Centro-Oeste é composta pelos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. E conta com 16,3 milhões de habitantes que correspondem a 8,02% da população brasileira, dos quais 9,1% se autodeclararam como pretas/os e 52,4% como pardas/os, se configurando como o terceiro estado com o maior número de pessoas autodeclaradas negras. Nessa região, temos um total de 8,8% mulheres brasileiras autodeclaradas pretas e pardas.

Dentro do recorte temporal dessa pesquisa ingressaram nas universidades públicas do Centro-Oeste um total de 465.852 estudantes, sendo que as ingressantes do sexo feminino representaram a quantidade de 250.799 mulheres. As/os estudantes concluintes nessa região representaram 201.000 pessoas, e com relação as concluintes do sexo feminino 120.464 mulheres conseguiram terminar o curso escolhido.

Gráfico 12. Mulheres negras ingressantes e concluintes na educação superior na Região Centro-Oeste (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Os gráficos de ingresso e conclusão da Região Centro-Oeste nos permite fazer as respectivas observações: o ingresso e a conclusão das mulheres similarmente à amostra nacional são maiores do que os dos homens. As mulheres negras dessa região têm ingressado mais do que as mulheres brancas e esse ingresso aumentou ao longo dos anos investigados.

Com relação aos concluintes, o que se observa é que nos anos iniciais da investigação as mulheres brancas e negras tinham porcentagens de conclusão aproximadas. Nos anos finais desta investigação, os dados são alterados e as mulheres negras aparecem com porcentagens maiores de conclusão dos cursos escolhidos.

Ao somar o total de mulheres negras que ingressam na região central do país, identificamos que houve 104.383 estudantes negras que entraram na educação superior. Entre elas, 23.954 eram pretas e 80.429 eram pardas, sendo que as mulheres brancas ingressantes representaram 80.820 de estudantes. No tocante à conclusão, 41.903 mulheres negras concluíram seus cursos, entre elas 11.611 eram autodeclaradas pretas e 30.292 eram pardas. Salientamos ainda que as concluintes brancas somaram 36.799 das estudantes.

Dessa forma, é possível estabelecer uma relação de margem dentro desse período da porcentagem de concluintes negras e brancas, sendo que a partir desses dados, o que se evidencia proporcionalmente é que apenas 40% das mulheres negras conseguem concluir seus cursos. Em contrapartida, 45% das mulheres brancas que ingressam na educação superior conseguem terminar a graduação na Região Centro-Oeste. E embora a diferença entre elas seja menor em comparação aos resultados apresentados das outras regiões, as mulheres negras ainda têm uma chance menor de permanência na educação superior.

Estabelecendo uma relação do ingresso e conclusão com a política de cotas, no período investigado destacamos que 51.911 estudantes negras ingressaram por meio da reserva de vagas, sendo 14.573 pretas e 37.338 pardas. Dessa forma, 49% das ingressantes negras da Região Centro-Oeste entraram por meio da reserva de vagas. Das concluintes por reserva de vagas, às mulheres negras somaram o total de 16.327; das quais, 6.130 eram pretas e 10.197 eram pardas, logo, cerca de 38,96% das mulheres que concluíram seus cursos eram provenientes da política de cotas.

Em suma, a Região Centro-Oeste se destaca sendo a que apresentou uma menor diferença na porcentagem média de conclusão do curso entre as mulheres negras e brancas. Todavia, ainda destacamos a necessidade de continuar desenvolvendo políticas de ingresso e principalmente políticas de permanência que permitam que essas mulheres consigam chegar até o final da graduação.

Tabela 5. Grandes áreas em que as mulheres pretas, pardas e brancas têm ingressado na Região Centro-Oeste (2012-2022)

Código de área	Áreas Gerais	PRETAS	PARDAS	BRANCAS
1	Educação	9.511	27.468	84.463
2	Artes e humanidades	620	2.224	2.525
3	Ciências sociais, comunicação e informação	1.644	5.734	6.387
4	Negócios, administração e direitos	3.836	11.732	12.748
5	Ciências naturais, matemática e estatística	737	3.125	3.427
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	354	1.278	1.167
7	Engenharia, produção e construção	1.458	6.015	7.380
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1.687	6.147	6.570
9	Saúde e bem-estar	3.029	12.845	13.225
10	Serviços	297	832	855

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

No que concerne às grandes áreas que as mulheres têm mais acesso na Região Centro-Oeste, a Tabela 5 nos leva novamente às mesmas escolhas das demais regiões, sendo que a

Educação congrega a maior parte de ingressantes, seguida da área de Saúde e bem-estar e por fim, Negócios, administração e direitos.

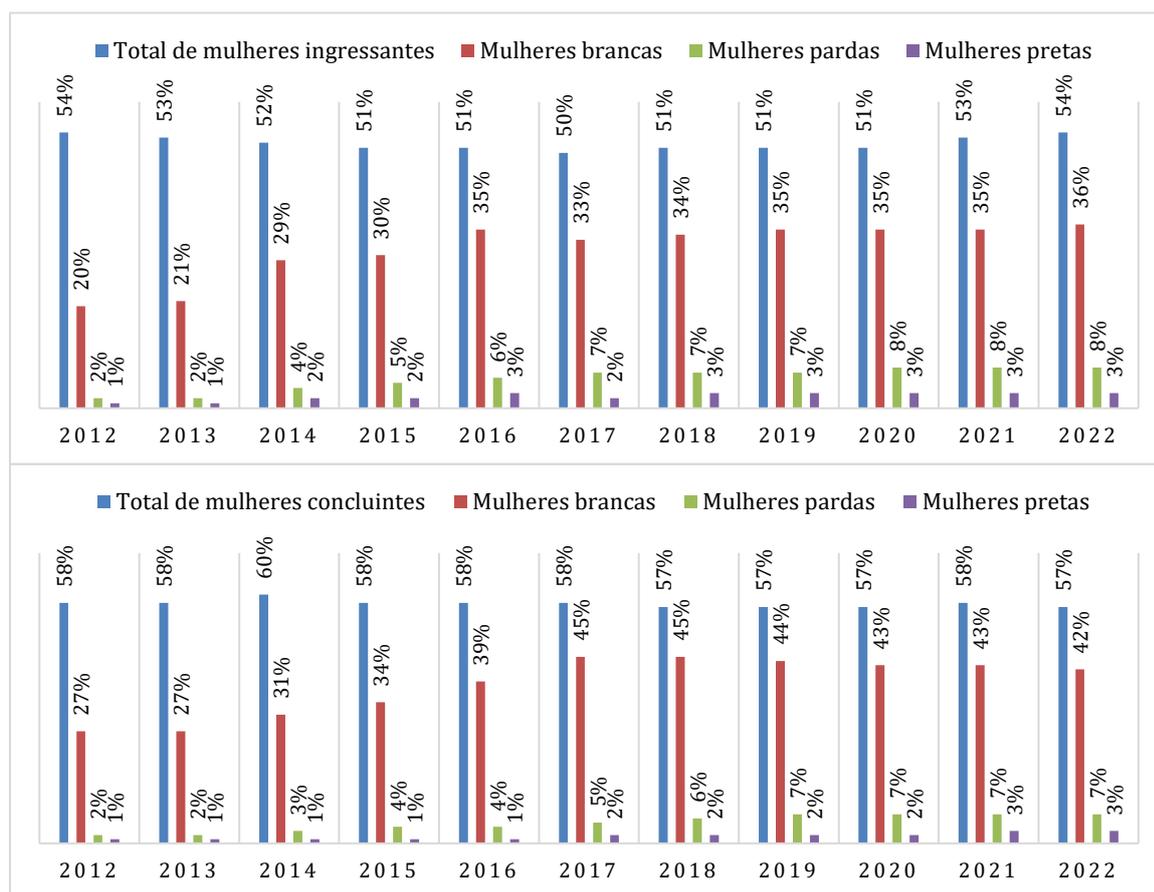
Na identificação dos cursos que elas mais têm ingressado dentro das áreas destacadas, observamos que: 1º Educação: Pedagogia (2.736 pretas, 7.327 pardas e 5.464 brancas); 2º Saúde e bem-estar: O curso mais escolhido por estudantes negras é o de Enfermagem (971 pretas, 3.063 pardas), as mulheres brancas ingressam mais no curso de Medicina (3.340); 3º Negócios, administração e direitos: nessa última área, as estudantes negras ingressaram mais no curso de Administração (1.391 pretas e 4.108 pardas), e as estudantes brancas ingressaram mais no curso de Direito (4.688).

Os resultados apresentados no que tange ao ingresso das mulheres negras na Região Centro-Oeste não destoam dos apresentados na média nacional e da maioria das regiões investigadas. Similar às regiões Norte e Sudeste na área da saúde, enquanto as estudantes brancas ingressam mais em Medicina, as negras ingressam mais em Enfermagem. A seguir, identificamos as características do acesso das mulheres negras na última das cinco Grandes Regiões do país.

A Região Sul é composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Conta com um total de 29,9 milhões de habitantes que correspondem a 14,74% da população brasileira. Nessa região, 5,0% da população se autodeclararam como pretas/os e 21,7% como pardas/os. Cabe salientar que a maior parte da população na Região Sul se autodeclara como branca, correspondendo a 72,6%, e as mulheres autodeclaradas como pretas e pardas correspondem a um total de 6,6% da média brasileira por região.

Nos anos investigados, ingressaram nas universidades públicas da Região Sul do país 848.358 estudantes. Desse total, as ingressantes do sexo feminino representaram a quantidade de 439.606 mulheres. As/os concluintes nessa região corresponderam a 374.269 estudantes. Com relação ao total de concluintes do sexo feminino, 216.846 mulheres conseguiram terminar o curso escolhido. A seguir, analisamos a situação do ingresso e conclusão dessas mulheres na Região Sul.

Gráfico 13. Mulheres pretas, pardas e brancas ingressantes e concluintes na educação superior na Região Sul (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

A região Sul apresenta em sua maioria mulheres autodeclaradas brancas. Logo, a porcentagem de ingresso e conclusão das mulheres negras se apresenta no Gráfico 13 bem menor com relação às estudantes brancas e demais regiões do país. A porcentagem de ingresso das mulheres negras nessa região, embora apresente um crescimento, a sua diferença percentual é relativamente pequena de acordo com a proporção de anos investigados e esse movimento também se repete nas porcentagens relativas à conclusão dos cursos. Destacamos ainda que nessa região as mulheres detêm a maior porcentagem de ingresso e conclusão com relação aos homens, assim como nos demais casos investigados.

No período de 2012 a 2022, o ingresso das mulheres negras foi de 66.601 estudantes, das quais 18.988 delas eram pretas e 47.613 eram pardas. O ingresso das estudantes brancas nessa região foi de 259.770 mulheres. Nos dados relativos à conclusão, um total de 23.356 mulheres negras concluíram, sendo que 5.974 eram pretas e 17.382 eram pardas; já as mulheres brancas concluintes totalizaram 141.195 estudantes.

Como já identificado, as mulheres brancas ingressam e concluem mais nesta região. A porcentagem calculada a partir dos dados foi de que 35% das mulheres negras que ingressam

conseguiram concluir o curso, e um total de 54% das mulheres brancas que ingressaram conseguem concluir. O que denota que assim como as demais regiões, o cálculo médio das chances de uma mulher branca concluir a educação superior é maior com relação às negras.

Correlacionando essas informações com os dados pertinentes à política de cotas, identificamos os seguintes resultados: no período pesquisado, 29.344 estudantes negras ingressaram por meio da reserva de vagas na Região Sul do país; desse total, 10.921 eram pretas e 18.423 eram pardas. Em consonância com o número de mulheres negras que ingressaram no geral, cerca de 44% delas foi por meio da política de cotas. Com relação às concluintes, 8.441 eram mulheres negras cotistas, sendo que 2.904 eram pretas e 5.537 eram pardas. Por conseguinte, 36% das mulheres negras que concluíram a educação superior na Região Sul eram estudantes negras cotistas.

Embora a Região Sul apresenta uma média menor de mulheres negras, compreendemos que podem ser melhorados tanto o ingresso quanto a porcentagem de conclusão das mulheres negras na educação superior do Sul do Brasil por meio das políticas de ingresso e permanência nesse nível educacional. Seguimos para a análise final das áreas gerais e cursos em que as mulheres mais têm ingressado nessa região.

Tabela 6. Áreas gerais em que as mulheres pretas, pardas e brancas têm ingressado na Região Sul (2012-2022)

Código de área	Áreas Gerais	PRETAS	PARDAS	BRANCAS
1	Educação	5.153	14.056	65.565
2	Artes e humanidades	1.005	1.831	12.029
3	Ciências sociais, comunicação e informação	1.809	3.532	20.311
4	Negócios, administração e direitos	2.798	6.928	39.358
5	Ciências naturais, matemática e estatística	766	1.936	11.329
6	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	209	614	3.497
7	Engenharia, produção e construção	2.212	7.020	38.424
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	951	3.107	18.514
9	Saúde e bem-estar	3.294	6.820	40.801
10	Serviços	267	505	2.465

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022).

A tabela das áreas gerais referentes ao acesso das mulheres na Região Sul, assim como na Região Sudeste, apresenta algumas características diferentes das demais. As áreas mais acessadas são: 1. Educação; 2. Saúde e bem-estar; 2. Engenharia, produção e construção. 3. Negócios, administração e direitos.

No tocante às estudantes pardas, a segunda área que elas mais têm acesso é a de Engenharia, produção e construção, sendo que o curso mais escolhido por elas foi o de Engenharia Civil (944); 3º Negócios, administração e direitos: área na qual as mulheres pardas

e brancas têm optado mais pelo curso de Administração (2.242 estudantes pardas e 12.729 brancas) e as estudantes pretas ingressam mais nos cursos de Direito (842).

Entendemos que as características de ingresso, conclusão e escolha de curso pelas mulheres negras na educação superior, tanto em âmbito nacional quanto regional, são afetadas pelas particularidades locais e pelas proporções demográficas em relação às suas autodeclarações raciais. No entanto, o movimento mais evidente é que a escolha dos cursos para elas tende a ser similar na grande maioria dos casos. Portanto, não são apenas influenciadas pelas especificidades regionais, mas também há uma interferência que vai além das vontades individuais, no que diz respeito aos cursos aos quais as mulheres, e especialmente as mulheres negras nesta pesquisa, podem ou não ter mais acesso.

Dessa forma, nesse subtítulo, tivemos como *locus* apresentar os principais resultados da pesquisa após a seleção e organização dos microdados que nos foram enviados, de modo que no próximo subtítulo, faremos as intersecções entre as políticas educacionais e as tendências no âmbito da educação superior brasileira.

3.3 Intersecções entre as políticas educacionais e o acesso das mulheres negras à educação superior: tendências e perspectivas

Nos últimos anos, o censo realizado pelo INEP na educação superior já vinha demonstrando que o acesso das mulheres nesse nível de ensino era maior do que o dos homens. No entanto, o que nem sempre era visibilizada era a composição do grupo de mulheres que estava tendo esse acesso, ou seja, quantas dessas mulheres são pretas, pardas, quilombolas, indígenas, amarelas, brancas, deficientes, trans, bem como qual a relação entre aqueles que ingressam e concluem e as políticas de educação superior vigentes no país.

O modo como alguns setores que desenvolvem pesquisas públicas olham para as mulheres não é diferente daquele que debatemos na segunda seção desta tese, tratando-as como um grupo único, esquecendo-se da multiplicidade de características e especificidades que estão inseridas nesse gênero. Dessa forma, não se interpreta de modo interseccional a individualidade da luta de mulheres que são afetadas de diversas formas, de acordo com suas características físicas e fenotípicas, pelas demarcações sociais.

Embora a pesquisa do Censo da Educação Superior seja pública e seus resultados sejam analisados pela equipe do INEP e divulgados por meio de resumos específicos, as amostras publicadas não apresentavam o cruzamento que buscamos para compreender a quantidade ou a porcentagem de mulheres negras que tiveram acesso à educação superior no período de 2012 a 2022.

Isso porque a divulgação dos dados do censo revela apenas a quantidade de ingressantes e concluintes por sexo (feminino e masculino) e também a quantidade de pessoas por raça/cor (brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos), mas não faz o cruzamento entre esses dados nas sinopses divulgadas.

Da mesma forma, embora a pesquisa do Censo da Educação Superior também colete dados sobre estudantes que ingressam por meio da política de cotas, ainda não havia sido feito, ao longo dos primeiros dez anos dessa ação afirmativa, um compilado divulgando esses resultados. A divulgação desses dados anualmente seria uma importante forma de mostrar que a política de reserva de vagas tem dado certo, podendo ser utilizada para rebater os argumentos negativos que se arrastam sobre essa política nos primeiros dez anos de sua implementação.

Logo, o que podemos entender é que a ausência da apresentação desses resultados e de um acompanhamento mais sistemático da política de cotas expressa, de maneira evidente, o racismo institucional e estrutural presente na sociedade brasileira, e que as pesquisas tendem a influenciar o imaginário da população, contribuindo para favorecer uma educação que segue as tendências do mercado.

Essa não apresentação dos dados com cruzamentos na pesquisa principal do censo e a não divulgação ampla dos resultados da política de cotas nos últimos anos só denotam, mais uma vez, que as pesquisas seguem sendo manipuladas para mostrar aquilo que convém a determinados grupos que se beneficiam do discurso de que a educação pública não tem qualidade. Conforme destaca Minto (2023, p. 94), “[...] o capital e seus representantes vão instituindo a si próprios e suas ações na educação como uma necessidade permanente”.

No que tange ao objeto e sujeitas desta investigação, manter a pesquisa em uma amostra nacional e regional nos permitiu uma melhor noção da situação de acesso das mulheres negras na educação superior brasileira e o modo como esse acesso tem relação com as políticas de educação superior promulgadas nas últimas décadas. Do mesmo modo, estabelecer uma relação com o ingresso e conclusão por meio da política de cotas também contribuiu para desvelar a importância dessa política e o impacto dela, especificamente, para as mulheres negras.

Destacamos alguns apontamentos que a exposição dos dados nesta seção evidenciou para que possamos tecer reflexões sobre tais questões, como: a situação do acesso das mulheres negras à educação superior antes da implementação da política de cotas; o fato de que o ingresso das mulheres negras têm ocorrido mais em cursos de licenciatura do que em outras modalidades mesmo com o desenvolvimento das políticas inclusivas das últimas décadas; quando houve diferenças no acesso à área da saúde, as mulheres negras ingressaram mais em

Enfermagem ou em outros cursos, enquanto as brancas ingressaram mais em Medicina; e, por fim, as principais diferenças regionais.

Com relação aos resultados apresentados nas subseções 3.1 e 3.2, a princípio, destacamos que ficou evidente que, com exceção de duas regiões do país, as mulheres negras ingressam mais na educação superior. Ou seja, mesmo com a quantidade de obstáculos que enfrentam, têm conseguido superar e ingressar nos cursos de graduação. Todavia, embora os gráficos apresentem que elas ingressam e concluem mais a graduação, e esses resultados se mantêm nos dados nacionais, o que os nossos cruzamentos deixaram em evidência é que elas têm mais dificuldades em permanecer e, em todas as regiões, são as mulheres negras que têm menores chances de concluir o curso em relação às mulheres brancas.

O que foi possível salientar por meio dos números de ingressantes é que a distância entre as estudantes negras e brancas diminuiu nesses anos estudados, e esse processo não ocorreu de forma ocasional. Para Arretche (2015, p. 7) “A queda simultânea das desigualdades em diversas dimensões relevantes no Brasil não foi resultado de nenhum fator isolado, mas da combinação no tempo do efeito de diferentes políticas orientadas a públicos distintos”.

De maneira geral e concomitante com os resultados a nível nacional, as cinco regiões do país apresentaram resultados similares em relação ao ingresso e à conclusão das estudantes negras. Levando em consideração a quantidade de mulheres autodeclaradas pretas e pardas nesses locais, e outros fatores que interferem no acesso à educação superior, entendemos que os caminhos que afetam o acesso das mulheres negras, embora apresentem aspectos em comum, são impactados pelas especificidades das diferenças regionais, o que também influencia a maneira como elas acessam esse nível educacional e as áreas em que têm ingressado.

De acordo com os resultados que demonstram a relação entre a conclusão das mulheres negras na educação superior a nível nacional, a proporção de concluintes no período da pesquisa foi de 45%. Por região, nesse mesmo período, identificamos que na Região Norte, elas concluíram mais, chegando a 47%, sendo seguidas pela Região Sudeste, que apresentou uma média de 45,90%. Na Região Nordeste, o resultado foi de 44,95%; na Região Centro-Oeste, foi de 40%; e, por fim, na Região Sul, 35% de concluintes.

Os resultados pertinentes à política de cotas também se destacaram, afinal, são informações que nos permitem evidenciar a dimensão dessa política para as mulheres negras no âmbito da educação superior. As porcentagens de mulheres negras que ingressaram e concluíram por região, por meio dessa ação afirmativa, denota o caráter de democratização do acesso à educação superior e o quanto têm contribuído para o ingresso desse público específico.

Destaca-se no Brasil, uma margem de 43,9% de estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas, e a margem de concluintes desses primeiros dez anos foi de 27,6%.

Nas particularidades regionais, o que se pode observar é que a margem de ingressantes e concluintes desse primeiro ciclo de dez anos foi respectivamente: na Região Norte, 33,64% ingressaram por reserva de vagas e 16,73% concluíram; no Nordeste, 40,90% ingressaram e 23,72% concluíram; no Sudeste, 51% ingressaram e 37,38% concluíram; no Centro-Oeste, 49% ingressaram e 38,96% concluíram; e, por fim, no Sul, 44% ingressaram e 36% concluíram.

A exposição desses resultados revela informações importantes sobre o impacto dessa ação afirmativa. Observando os resultados de ingressantes nos três anos que antecedem o sancionamento da Lei n.º 12.711, à pesquisa do Censo da Educação Superior apresentou: em 2009, houve o ingresso de 7.013 (1,8%) estudantes autodeclaradas pretas e 20.643 (5,4%) pardas. Em 2010, ingressaram 9.316 (2%) pretas e 25.908 (5,9%) pardas. Em 2011, entraram 9.420 (2%) pretas e 31.946 (6,9%) estudantes pardas.

Comparando esses resultados com o Gráfico 7 desta seção, identificamos melhoria no ingresso de mulheres negras nas IES públicas. A porcentagem de ingresso das estudantes autodeclaradas pretas no último ano investigado foi de 6%, e a das pardas foi de 18%, somando 24% do total de ingressantes em 2022. Esses resultados podem ser aprimorados com a continuidade da política de ação afirmativa, especialmente para estudantes pretas, que são as que menos acessam a educação superior, representando um avanço significativo oriundo dessa política.

De acordo com pesquisa da Oxfam (Barboza, 2024), o número de ingressos na educação superior federal por meio de ações afirmativas cresceu 167% entre 2012 e 2022, beneficiando mais de 1 milhão de estudantes. A Lei de Cotas promoveu significativo aumento da participação de grupos historicamente excluídos nas instituições federais. Entre 2012 e 2016, os principais beneficiados foram estudantes pretas/os, pardas/os e indígenas de escolas públicas. Além disso, houve aumento da participação de estudantes de escolas públicas de todas as etnias, embora em proporção menor.

A assertiva de que o ingresso de pessoas negras na educação superior por meio da política de cotas é maior para aquelas que se autodeclararam “pardas” corrobora com as discussões apresentadas por Carneiro (2011). De acordo com a autora, existe uma resistência associada ao termo “preta” para descrever a cor da pele, vinculada à identidade e reconhecimento individual dos fenótipos negros. Essa resistência reflete o racismo estrutural,

que busca apagar as raízes ancestrais da população negra brasileira, dificultando o reconhecimento e a valorização da identidade negra.

Concordamos com Gomes (2003) quando afirma que desde muito cedo a população negra, principalmente em sociedades que tiveram seus ancestrais escravizados na colonização, passaram por um processo histórico de apagamento de suas identidades. Na mesma perspectiva, Fanon (2008) salienta que a/o negra/o passa por esse processo em decorrência do racismo, que alinhado às questões econômicas garante privilégios e efetiva as hierarquias sociais, causando na população negra um processo de inferioridade, que se materializa nessa tentativa de “embranquecimento”.

A ideologia do embranquecimento talvez seja uma das mais cruéis expressões do racismo no Brasil; primeiro, favorece a falta de identidade de uma raça imputando-lhe um outro modo identificação que não corresponde a sua essência e, ainda, a ideologia do embranquecimento retira do cenário nacional a discussão da questão racial, visto que defende a ideia de ausência de raça e faz apologia da existência da cordialidade entre brancos e negros, excluindo a possibilidade de conflitos. Contudo, apenas o branco é sinônimo de valores positivos, desde valores elementares do cotidiano, como aqueles relacionados ao *status* social. Se o negro quiser fazer parte do estrato superior deverá abdicar da sua raiz “inferior” e tornar-se “branco” (Silva, 2000).

Embora a luta pelo processo de valorização das raízes africanas e influência desses povos na cultura e formação da população brasileira tenha avançado ainda em um contexto de resistência, compreendemos que esse problema estrutural ainda é refletido nas pesquisas demográficas do país. Assim, “[...] construir a identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171).

A autodeclaração racial no Brasil revela uma violência contra a subjetividade negra. A baixa adesão à categoria “preto” no censo reflete a ideologia do branqueamento, que incentiva negras/os com ascendência mista a se declararem pardas/os, buscando se distanciar da identidade negra. Esse fenômeno é fruto do discurso manipulador da elite branca, que associa pele clara à ascensão social e à humanidade. Contudo, “parda/o” não constitui uma identidade racial. Ao contrário, serve como um rótulo que agrupa indivíduos cuja identidade racial foi apagada pelo racismo (Carneiro, 2011).

A questão da permanência das mulheres negras na educação superior é outra situação que nos chamou a atenção a partir dos gráficos dos concluintes. Essas estratégias precisam de uma atenção especial, de políticas mais potentes, para que a proporção de concluintes aumente e se aproxime do quantitativo de ingressantes.

O movimento observado nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste indica que, embora em menor número, as mulheres brancas têm maiores chances de concluir o curso em comparação às mulheres negras. Isso se reflete na proporção de estudantes brancas concluintes, que foram, respectivamente: 56% em nível nacional, 60% no Norte, 54,22% no Nordeste, 61% no Sudeste, 45% no Centro-Oeste e 54% no Sul.

A permanência de mulheres negras na educação superior deve ser uma pauta prioritária nas discussões sobre políticas educacionais. Isso porque as barreiras interseccionais enfrentadas por essas estudantes ao longo de sua trajetória educacional contribuem significativamente para que muitas delas, apesar de ingressarem, não consigam concluir seus cursos, impedindo o acesso efetivo a esse nível de ensino.

Do ponto de vista quantitativo, as políticas de expansão da educação superior alcançaram resultados positivos; contudo, o mesmo não pode ser dito em relação aos indicadores de permanência. Nesse sentido, o que se evidencia nesta seção é que a situação atual da educação nacional ainda deixa a desejar. Apesar dos esforços das universidades e da promoção do PNAES, a correção das injustiças sociais enfrentadas pela população negra ainda demanda avanços significativos no que diz respeito à inclusão e ao enfrentamento do racismo estrutural.

A garantia de permanência dessas estudantes na educação superior deve ser pautada em metodologias e processos avaliativos inclusivos, considerando que estratégias universais não atendem a todas as pessoas da mesma forma. Esse público possui especificidades importantes, como a origem em estruturas familiares fragilizadas e dificuldades econômicas que culminam na tríade gênero, raça e classe.

Além disso, essas estudantes frequentemente enfrentam racismo institucional, que se manifesta na falta de reconhecimento de suas necessidades e desafios individuais ao ingressarem na universidade. Por isso “[...] ações de permanência precisam ser enfatizadas, bem como pensadas táticas que incluam compromissos institucionais e não depositem todo o sucesso acadêmico na dimensão pessoal do aluno” (Souza; Maciel, 2016, p. 190).

A promoção de uma estrutura de apoio e acolhimento para essas estudantes – com orientações sobre a vivência acadêmica, a capacitação dos profissionais das universidades para lidar com o público beneficiado por políticas inclusivas e a adaptação do currículo universitário para estudantes trabalhadoras/es – são elementos essenciais para que as políticas de permanência vão além de um simples repasse financeiro, é necessário mais do que isso: é preciso que a inclusão ultrapasse o discurso e se concretize em práticas efetivas.

Outra questão diretamente relacionada à permanência acadêmica é a maternidade. A ausência de suporte para mães estudantes representa mais uma barreira a ser enfrentada, especialmente para aquelas que não contam com uma rede de apoio familiar que lhes permita equilibrar a maternidade, o trabalho e os estudos. Essa problemática está ligada à forma como a sociedade historicamente definiu o papel social das mulheres na família – uma visão ultrapassada, mas que continua impactando a educação e a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

A maternidade para as mulheres cotistas, seja na graduação ou na pós-graduação, representa um ato de resistência e superação. Diante da intensa carga de trabalhos, leituras e produções acadêmicas, que variam de acordo com as exigências dos cursos, muitas mães acabam interrompendo suas trajetórias educacionais (Barboza, 2024).

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer e valorizar a formação de coletivos de mães universitárias, que criam redes de apoio, promovem o empoderamento feminino e levam suas demandas específicas ao debate público. O que se busca é que as políticas de cotas, além de garantir o acesso, implementem medidas de acolhimento que forneçam suporte adequado às mulheres que conciliam a maternidade com a vida acadêmica (Barboza, 2024).

O cenário revela que, apesar da política de reserva de vagas, o racismo estrutural e o institucional continuam interligados, favorecendo grupos já privilegiados e dificultando a inclusão de pessoas historicamente marginalizadas. Essa exclusão reflete interesses de uma sociedade que não aceita disputar espaços com aqueles que, socialmente, foram relegados à servidão. Como aponta Davis (2016), a opressão sobre mulheres negras funciona como um suporte ao capitalismo ao restringir seu acesso à educação para mantê-las como mão de obra barata.

Nesse sentido, a articulação interseccional entre gênero, raça e classe contribui para dificultar o acesso dessas mulheres às universidades públicas. Além disso, o racismo “à brasileira” reforça essa exclusão. Conforme Almeida (2020, p. 37), “[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégio com base na raça”.

Entre os temas abordados nesta seção, destacamos a relevância das estratégias de permanência a serem implementadas. É importante mencionar que as instituições de ensino superior já possuem políticas de permanência destinadas a reduzir a evasão, como bolsas permanência, auxílios moradia, moradia estudantil, alimentação, transporte, creches, brinquedotecas, atenção à saúde mental e outros. Em algumas IES, parte dessas políticas são

direcionadas preferencialmente a estudantes ingressantes por meio de reserva de vagas, além de programas específicos para indígenas, quilombolas e demais grupos vulneráveis, contribuindo significativamente para a permanência na graduação.

Recentemente, a PNAES, instituída pela Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024, passou a ter regulamentação federal. A PNAES, que desde 2008 já atuava como programa, agora tem respaldo legal e visa ampliar o apoio à permanência dos estudantes no ensino superior, além de reduzir as taxas de evasão, fortalecendo a assistência estudantil em suas diversas modalidades.

A nova PNAES abrange diversos programas, como o Programa de Assistência Estudantil (PAE), o Programa de Bolsa Permanência (PBP), o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases), o Programa Estudantil de Moradia (PEM), o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate), o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir), o Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe), o Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB), o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS), o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) e o Benefício Permanência na Educação Superior (INEP, 2024b).

Um dos principais desafios para a conclusão dos cursos permanece sendo a ausência de suporte em áreas essenciais como alimentação, transporte, auxílio financeiro, moradia estudantil, creches para estudantes com filhos e ampla oferta de bolsas ou oportunidades de trabalho, conforme salienta Barboza (2024).

Esperamos que futuras pesquisas possam evidenciar um aumento na permanência de mulheres negras no ensino superior, com reflexos positivos em sua inserção no mercado de trabalho, permitindo que essas mulheres demonstrem suas competências no ambiente profissional.

No contexto dos dados apresentados, destacamos as diferenças regionais, especialmente na Região Sudeste, que apresenta a maior concentração demográfica de mulheres negras do país, mas com taxas de ingresso e conclusão inferiores às de mulheres brancas. Isso contrasta com a tendência nacional e de outras regiões, em que mulheres negras têm ingressado e concluído cursos superiores em números superiores aos das mulheres brancas (exceto na Região Sul).

Embora o Sudeste seja a segunda região em proporção de estudantes negras concluintes, desafios econômicos em grandes centros urbanos impactam negativamente tanto a conclusão do ensino básico quanto o acesso e a permanência na educação superior. Outras barreiras, como dificuldades de mobilidade urbana e maior concorrência por vagas, também exercem

influência. Para compreender melhor esses resultados, são necessárias pesquisas específicas que investiguem os fatores que têm contribuído para essas particularidades regionais.

No que tange aos cursos escolhidos por essas mulheres, embora o ingresso delas aconteça em diversas áreas e em diferentes cursos, optamos por selecionar aqueles que apresentaram o maior número de ingressantes – os cursos em que elas mais têm tido acesso, considerando que a escolha do curso para grupos vulnerabilizados socialmente está associada à necessidade de conciliar a jornada da graduação com uma vida marcada por questões sociais e econômicas, o que confere às estudantes maiores chances de evasão da trajetória acadêmica.

Nesse aspecto, são vários os fatores que podem impactar a escolha dos cursos, sendo que, por vezes, o ingresso na universidade está vinculado à concomitante jornada de trabalho, além das condições econômicas, grades curriculares e turnos em que esses cursos são ofertados. Isso ocorre pois existem barreiras econômicas e sociais que, muitas vezes, determinam quais cursos esses estudantes terão acesso.

Nesse sentido, Garcia (2007, p. 76) afirma: “Este é um exemplo claro de que o leque de 'opções' já vem definido para muitos [...]” e “[...] alimenta uma dada representação de quem deve ou não ocupar esse ou aquele espaço, acabando por ‘definir’, a priori, as carreiras a serem ocupadas por negros e brancos”. Essas estudantes perdem seu poder de escolha e acabam sendo direcionadas para os cursos que mais se adequam ao seu capital social e cultural. Assim, a trajetória de vida dessas estudantes e de suas famílias também reflete na escolha da profissão, que, na concepção de Garcia (2007), é vista como uma interiorização do desejo de cursar aquele curso que lhes é possível.

Os resultados revelaram que, na área de Educação, o curso de Pedagogia é o mais acessado pelas mulheres negras e brancas, de uma forma geral. A diferença no número de ingressantes nesse curso em relação às demais opções apresentadas nas tabelas nacional e regionais do item 3.2 é alta, ou seja, muitas mulheres optam por ingressar nessa profissão.

No que tange a essa escolha determinante, corroboramos com as asserções de Garcia (2007) quando a autora salienta que a “identificação” das mulheres por determinadas áreas está intrinsecamente associada à construção social, que influencia diretamente nas “escolhas” acadêmicas.

Nesse viés, os resultados evidenciaram que o ingresso das mulheres em cursos majoritariamente masculinizados não apresentou um percentual elevado de ingressantes, como, por exemplo, em cursos vinculados à área de Computação e TICs. Todavia, alguns cursos se destacam, embora em posições secundárias e terciárias, como é o caso dos cursos de

Administração e Direito (da área de Negócios, Administração e Direito), que aparecem em todas as regiões.

Também se sobressaem os cursos de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo (da área de Engenharia, Produção e Construção) e o curso de Psicologia (da área de Ciências Sociais, Comunicação e Informação), que aparecem na Região Sudeste. Salientamos que o curso de Engenharia Civil também se destaca na Região Sul.

Mediante o grande ingresso de mulheres negras nas licenciaturas, almejamos, para os próximos anos, a construção de uma base sólida de professoras negras que sirvam de espelho para seus estudantes e contribuam para a construção de uma educação antirracista, colaborando para engajar e encorajar os jovens estudantes negras/os no acesso à educação superior pública. Esperamos que essas/es estudantes cresçam conscientes de que estão aptos a frequentar e ocupar outros espaços sociais, e não apenas aqueles cursos que a sociedade espera que a população negra ingresse.

Ao destacar a área de Saúde e Bem-Estar, observamos que os cursos mais escolhidos pelas mulheres negras foram Enfermagem e Serviço Social. Notamos que, nesta área, a maioria optou por Enfermagem, um curso, assim como o de Pedagogia, associado ao ato de cuidar e socialmente visto como um curso feminino. Isso denota o quanto essas definições construídas socialmente ainda influenciam a escolha das profissões no país.

Ainda com relação a essa área, ressaltamos que nos momentos em que houve divergências entre as mulheres negras e brancas no curso de maior ingresso, em algumas regiões como Norte, Sudeste e Centro-Oeste, enquanto as mulheres negras continuam ingressando mais no curso de Enfermagem, às mulheres brancas ingressaram mais no curso de Medicina. Em nenhum dos resultados dessa investigação o ingresso das mulheres negras foi maior para esse curso, que é visto socialmente como um curso de prestígio social e, portanto, com grande concorrência.

Por meio desse acesso massivo aos cursos de licenciatura, principalmente em Pedagogia, buscamos compilar a quantidade de mulheres negras em relação às brancas que ingressaram em cursos de maior prestígio social no período de 2012-2022. Os cursos escolhidos foram Medicina, Odontologia e Medicina Veterinária.

Em Medicina, ingressaram entre 2012 e 2022 um total de 106.366 estudantes, das quais 3.054 eram mulheres negras, representando apenas 2,8% do total de ingressos no período analisado. Em relação às mulheres pardas, ingressaram 13.489 (12,6%) estudantes, enquanto as mulheres brancas tiveram 23.931 (22,49%) ingressantes. No curso de Odontologia, houve a entrada de 50.812 estudantes, sendo 1.896 (3,7%) autodeclaradas negras, 7.811 (15%)

estudantes pardas e 15.565 (30%) estudantes brancas. No curso de Medicina Veterinária, ingressaram 51.109 estudantes, sendo 2.088 (4%) mulheres negras, 9.248 (18%) mulheres pardas e 15.758 (30%) mulheres brancas.

Embora os resultados e a presença de mulheres negras nesses cursos tenham aumentado, no curso de Medicina, por exemplo, enquanto as mulheres brancas ingressaram em 1.042 vagas em 2012, apenas 219 mulheres pretas ingressaram neste ano. Em contrapartida, 327 mulheres pardas ingressaram no curso. Em nenhum ano do período investigado as mulheres pretas conseguiram alcançar, ao menos, a quantidade de 400 ingressantes. O ano com o maior número de mulheres pretas ingressantes foi 2022, com a entrada de 358 estudantes negras.

Em relação às mulheres pardas, houve um aumento progressivo ao longo dos anos, mas esse número ainda não se iguala ao das mulheres brancas, que atingiram o maior número de ingressantes em 2022, com 3.205 estudantes, enquanto o maior número de mulheres pardas também foi registrado neste ano, com 1.641 estudantes.

O que queremos reforçar com esses dados é que, embora tenha ocorrido um aumento de mulheres negras na educação superior, esse acesso ainda pode ser melhorado e ampliado, especialmente em cursos considerados de maior prestígio social. A condição do lugar social atribuído a esse grupo precisa ser superada.

Como discutido ao longo desta tese, a partir de Fraser (2006), as políticas de inclusão têm promovido resultados expressivos, mas não têm como objetivo alterar a estrutura social, o que denota uma dificuldade em ultrapassar questões que continuam sendo reproduzidas no cotidiano. Contudo, a política de cotas ainda se constitui como a maior estratégia de justiça social no âmbito da educação superior.

Identificar não apenas os números de ingresso e conclusão, mas também a área e o curso em que essas mulheres têm obtido acesso, foi essencial nesta investigação. Desde a introdução desta tese, destacamos que o lugar social estabelecido pela sociedade para essas mulheres interfere no acesso delas à educação superior, assim como no curso em que elas conseguem ingressar.

O que se percebe é a existência do racismo estrutural, que condiciona e determina quais espaços sociais e cursos de graduação a população negra pode acessar — geralmente, carreiras que não são vistas, pelos padrões da sociedade, como de grande retorno financeiro. No entanto, são profissões que, apesar disso, não deixam de ser importantes e contribuem igualmente para a vida em sociedade. Ademais, a desvalorização dessas profissões está diretamente relacionada ao estigma social que lhes é atribuído, o que se manifesta, por

exemplo, no desrespeito cotidiano vivenciado por professores em sala de aula, bem como na luta salarial docente em todo o país.

O ponto em questão é que esse grupo tem o potencial para ocupar outros espaços, mas ainda são poucas aquelas que conseguem romper com essa estrutura imposta. E, quando conseguem, precisam a todo momento provar que são dignas daquela função. Não por acaso, bell hooks (2014) já discutia em seus escritos que a aceitação cultural do lugar social em que as mulheres negras foram inseridas na sociedade continua a determinar o modo como elas são vistas no meio social.

Não poderíamos deixar de destacar nesta seção que, assim como toda pesquisa, o Censo da Educação Superior não está isento de abstenções ou inconsistências. No caso desta investigação, o que nos impacta é a quantidade de estudantes que deixaram de declarar sua cor, o que significa que pode haver mais mulheres negras que ingressaram, concluíram e tiveram acesso a esses cursos de graduação, mas que não foram contabilizadas nesta pesquisa devido à ausência da declaração de sua cor. No período desta pesquisa, e no que diz respeito às ingressantes, houve 568.619 estudantes do sexo feminino no Brasil que não declararam sua cor, e 339.285 estudantes concluintes que também não declararam sua cor.

O que podemos esperar e no que concerne às tendências e perspectivas para as mulheres negras na educação superior, é o fortalecimento do ingresso por meio da continuidade da política de cotas, especialmente a partir das alterações trazidas pela Lei n.º 14.723/2023. Entre as mudanças previstas, a lei estabelece o acompanhamento da política nos próximos 10 anos, com a exigência de que as entidades competentes promovam relatórios informativos a fim de evidenciar o desenvolvimento da ação afirmativa.

As alterações também ressaltaram a importância de estratégias de permanência para o público que ingressa por meio dessa reserva de vagas. Dessa forma, as políticas de permanência para esses grupos na educação superior podem ser reforçadas e ampliadas, com a contrapartida de ações efetivas por parte do Estado, como o maior repasse de verbas para o fomento da permanência por meio da nova Lei n.º 14.914/2024.

Mediante os resultados desta seção, pertinentes à escolha dos cursos, esperamos que, nos próximos dez anos de implementação dessa ação afirmativa, as mulheres que ingressam por outras vias na educação superior também possam ter acesso a cursos que não sejam majoritariamente os de Pedagogia entre outras licenciaturas. Não por serem cursos vistos como de menor prestígio pela sociedade, mas para romper o paradigma imposto e mostrar que as mulheres negras podem ocupar outros espaços profissionais e desempenhar suas funções com excelência em qualquer profissão e espaço social que ocupem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pelo discurso de Sojourner Truth (1851) inicialmente nesta tese demanda uma série de reflexões, um testemunho poderoso da luta pela justiça social e igualdade de gênero que, embora tenha sido proferido há mais de 170 anos, se mantém relevante na atualidade. Fato este que denota o quanto essa luta tem avançado de forma paulatina.

A necessidade de Truth de se reafirmar enquanto mulher, evidenciando que, ao longo de sua trajetória de vida, as condições que lhe foram dadas eram bem diferentes das demais mulheres que observava ao seu redor, salienta a sua condição interseccional, marcada a partir de seu gênero, raça e classe.

Observando o seu discurso e entrelaçando com as discussões atuais evidenciadas nesta investigação, o que se destaca é que a confluência desses elementos interseccionais ainda corrobora estruturalmente para que as barreiras do racismo, do capitalismo e do patriarcalismo interfiram em seu lugar social e invadam os caminhos educacionais de mulheres negras.

Decidimos, nesta investigação, utilizar o termo 'acesso à educação superior' no título por compreendermos que o acesso a esse nível educacional implica que as/os estudantes consigam concluir o curso escolhido. Assim, mantemos a importância do acesso vinculada à relação entre ingresso, permanência e conclusão, conforme discutido ao longo desta tese. Para essa análise, apresentar apenas dados sobre o ingresso dessas estudantes não seria suficiente para que esse acesso pudesse ser visualizado de forma mais ampla e abrangente.

Por isso, optamos por trazer também os dados relativos às concludentes, assim como as grandes áreas e cursos nos quais elas têm conseguido ingressar. Dessa forma, a junção desses elementos nos permitiu, ao longo da investigação, tecer relações entre as políticas vigentes e o acesso das mulheres negras à educação superior.

Mediante as discussões construídas nas primeiras seções desta tese, em síntese essa investigação reafirmou que as estudantes negras perpassam por mais obstáculos ao longo de sua trajetória que as demais mulheres, sendo afetadas várias vezes pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe de acordo com a lógica da sociedade moderna. Logo, essas questões estruturais continuam sendo responsáveis pela promoção do racismo, sexismo e reprodução da pobreza e de condições de suscetibilidade para grupos que margeiam a sociedade.

Discutimos que a ascensão social das mulheres negras no Brasil é um desafio complexo, marcado por desigualdades estruturais e históricas que dificultam seu progresso em diversos aspectos. Uma parcela significativa dessas mulheres é responsável pela criação de seus filhos

de forma solo, acumulando a função de provedora financeira do lar, o que implica, muitas vezes, no acúmulo de jornadas duplas de trabalho e no maior uso de políticas assistenciais.

Essa realidade se expressa nas pesquisas públicas, que frequentemente colocam as mulheres negras em contextos de extrema vulnerabilidade econômica. A educação superior surge, nesse cenário, como uma ferramenta que pode vir a contribuir para um processo de mudança social. Quando as mulheres negras têm acesso à educação superior, elas não apenas ampliam suas perspectivas profissionais, mas também ganham mais recursos para sustentar suas famílias e proporcionar melhores condições de estudo para suas/seus filhas/os.

Assim como as/os pesquisadoras/es utilizadas/os como referência nesta pesquisa, reforçamos que a posição social ocupada pelas mulheres negras é fruto de um sistema opressor e não da sua incapacidade, e é em virtude dessas conjunturas que as categorias de análise interseccionais gênero, raça e classe foram basilares para a compreensão de elementos singulares a essas mulheres.

A análise dos dados pertinentes à pesquisa do censo da educação superior desvelou que as mulheres negras ingressam e concluem mais na educação superior, todavia, quando contrastamos os percentuais de conclusão entre mulheres negras e brancas, o que se destaca é que as mulheres brancas têm menores chances de não concluir a graduação do que as negras e esse panorama se repete praticamente em todo o território nacional, com exceção da Região Sudeste e Sul, nas quais o ingresso de estudantes brancas é consideravelmente maior.

Compreendemos que embora as mulheres negras tenham ingressado mais na educação superior, a conclusão do curso por elas tem sido afetada pelas suas condições socioeconômicas com ênfase nas categorias interseccionais gênero, raça e classe, que são condições estruturais e basilares para compreendermos o modo como o lugar social projetado a essas mulheres têm interferido no acesso delas à educação.

O acesso das mulheres à educação superior no período de 2012 a 2022 foi marcado pela presença significativa de mulheres negras, tanto em nível nacional quanto regional, que ingressaram e concluíram seus cursos por meio da política de cotas. Embora a Lei nº 12.711/2012 (alterada pela Lei nº 14.723/2023) não tenha como público-alvo exclusivo às mulheres negras, seu impacto na garantia do direito à educação para esse grupo é inegável. Além disso, a lei reafirma seu caráter democrático ao ampliar o acesso à educação superior.

Por compreender o acesso a partir da tríade ingresso, permanência e conclusão, nessa investigação entendemos que o acesso das mulheres negras à educação superior ainda precisa ser fortalecido por meio da continuidade de política de ingresso/reserva de vagas. Mas principalmente a partir de políticas de permanência que promovam o término do curso, visto

que nos gráficos o que se destacou foi a diferença no número de mulheres que ingressaram nos anos investigados e quantas delas conseguiram chegar ao término dos cursos escolhidos.

O que denota, como evidenciado na seção três, a necessidade de fomentar políticas públicas e estratégias específicas para assegurar o acesso com qualidade dessas mulheres nos cursos de graduação, haja vista que mesmo diante das adversidades interseccionais no cotidiano dessas mulheres elas têm buscado romper com as estruturas impostas e veem na educação superior uma possibilidade de melhoria em sua trajetória social e de lutar pela ocupação de postos de trabalho nos diferentes setores da sociedade.

Há de se salientar, com relação ao mercado de trabalho, as áreas em que essas estudantes têm ingressado. Outras pesquisas já haviam apontado que o acesso de mulheres à educação superior frequentemente é maior em cursos de licenciatura. Com essa investigação, comprovamos dentro do período investigado que esse acesso continua sendo nessa modalidade, principalmente no curso de Pedagogia.

Logo, podemos compreender que esse aumento do acesso à educação superior ainda não conseguiu romper de um modo mais profundo a estrutura social e a hierarquização das profissões. Embora tenhamos estudantes negras ingressando em outros cursos, a maioria segue em Licenciaturas e uma das principais lutas do Movimento Negro é a promoção da representatividade nos demasiados espaços sociais, seja por fatores estruturais ou pela dificuldade em se verem presentes e representadas em outros espaços de trabalho, visto que o racismo institucional nesse setor impõe barreiras mesmo mediante a qualificação profissional diplomada.

Tendo como objetivo geral desta investigação analisar a relação entre as políticas educacionais e o acesso de mulheres negras à educação superior, ficou evidente que mesmo com todas as dificuldades acerca da vivência dessas estudantes na trajetória social deste grupo no país, uma parcela delas têm conseguido transpor esses obstáculos e ocupar lugares que por muito tempo lhes foi negado socialmente e chegar até a educação superior e enfrentar os percalços da permanência a fim de concluir o curso.

A vista disso, a tese destacada nesta pesquisa sustenta que, embora as políticas educacionais na educação superior não sejam especificamente voltadas para as mulheres negras, elas têm contribuído significativamente para o aumento de seu ingresso nessa etapa. Esse argumento se fortalece, sobretudo, com os dados referentes à política de cotas, considerada a principal estratégia para essa ampliação do acesso.

Contudo, na tese proposta destacamos que esse acesso ainda é feito de forma desigual, dado que as políticas sociais não são pensadas para ter um potencial de alterar definitivamente

as condições históricas e sociais vigentes em suas estruturas, mas têm contribuído para minimizar as desigualdades no acesso à educação superior e promover a justiça social por meio da democratização desse nível de ensino.

Quando destacamos na tese que esse acesso ainda é feito de forma desigual, nos referimos à questão da permanência e conclusão do curso por compreendermos a relação intrínseca entre esses três elementos para o acesso ao diploma. Essa questão ficou evidente quando expusemos por meio dos cruzamentos dos resultados e das discussões interseccionalizadas que as mulheres negras apresentam maiores proporções de evasão do que as não negras.

Com relação à problemática desta pesquisa: Quais as correlações que podem ser estabelecidas entre as políticas educacionais implementadas nas duas últimas décadas e em particular a política de cotas com o acesso das mulheres negras à educação superior? Podemos destacar:

- As políticas promovidas nas duas primeiras décadas do século XXI implementadas por meio da luta dos movimentos sociais foram basilares para a mudança da composição étnico-racial dos *campi* das universidades públicas do Brasil;
- A política de cotas é a principal responsável por contribuir para o acesso de mulheres negras à educação superior; como ação afirmativa, desempenha um papel crucial, pois cria oportunidades que podem, ao longo do tempo, modificar as estruturas familiares negras, possibilitando um ciclo de mudança social a longo prazo;
- Embora tenhamos alterações nos anos seguintes com a aprovação da PNAES como lei federal, urge a necessidade de fomentar políticas e ações institucionais para a permanência dessas mulheres na educação superior pública;
- Por fim, ressaltamos a necessidade do incentivo e da representativa do ingresso de estudantes negras em outros cursos, que não sejam licenciaturas, a fim de que elas possam ser empoderadas e se sentir dignas para ocupar outros espaços dentro das universidades públicas, principalmente em cursos que apresentam em seu percentual de ingressantes poucas pessoas negras e de classes sociais mais vulneráveis.

Ao “final” desta jornada investigativa, é possível afirmar que a experiência de mulheres negras na educação superior é marcada por desafios estruturais e interseccionalizados. Os

resultados obtidos revelam a importância das políticas de ação afirmativa e da necessidade de apoio institucional para promover a inclusão, a equidade racial e a justiça social.

Dessa forma, a continuidade de pesquisas voltadas para a luta da população negra, com atenção especial às mulheres negras, é indispensável, sobretudo na defesa das políticas de cotas e de permanência como ferramentas essenciais para garantir a equidade e a justiça social no acesso à educação superior.

Os movimentos de inclusão na educação superior, impulsionados pelas políticas públicas implementadas no século XXI, destacaram que os resultados alcançados até o momento não devem ser vistos apenas como soluções temporárias. A continuidade das políticas de ação afirmativa ao longo de várias décadas têm o potencial de reduzir significativamente a disparidade entre negras/os e brancas/os no Brasil.

Essas ações são fundamentais para enfrentar desigualdades históricas e promover a inclusão social. Além disso, é crucial fomentar o empoderamento dessas mulheres, garantindo sua participação crescente no mercado de trabalho, bem como em programas de pós-graduação. Os pesquisadores devem continuar gerando evidências que sustentem essas políticas públicas eficazes, possibilitando a materialização do acesso pleno à educação para as estudantes negras, contribuindo assim para a transformação social e econômica daqueles que estão ao seu redor.

Concluo sugerindo agendas para pesquisas futuras como, por exemplo, uma investigação mais próxima às regionalidades e universidades de cada uma das grandes regiões do país, pesquisar as condições específicas de permanência de mulheres negras na educação superior após o sancionamento da Lei do PNAES Lei n.º 14.914/2024, explorar outras metodologias de pesquisa entrevistando essas estudantes, tecer investigações sobre o acesso de mulheres negras no âmbito da pós-graduação, assim como analisar o ingresso dessas estudantes no mercado de trabalho.

Esperamos com esta investigação contribuir para o avanço do conhecimento sobre as dinâmicas raciais na educação superior e em particular as que envolvem as mulheres negras, destacando a necessidade de uma abordagem interseccional para entender as experiências desse grupo em específico. Os cruzamentos dos dados para o desenvolvimento desta pesquisa se configuram em um formato basilar para que outras investigações e pesquisas públicas possam repensar o modo como os seus resultados têm se apresentado.

Embora tenham sido identificadas limitações, este estudo abre perspectivas para futuras investigações sobre estratégias eficazes para promover a igualdade de gênero, raça e classe na educação superior, bem como serve de base para a promoção de políticas públicas e práticas

institucionais que visem reduzir as desigualdades de acesso das estudantes negras por meio de políticas e estratégias de ingresso e permanência nesse nível educacional.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.
- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003-2008)**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: UNIDERP, 2003.
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: Andifes; Fonaprace; Editora UFU, 2019.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. A presença de mulheres negras em espaços públicos como uma questão de desigualdade de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 555–576, 2015.
- ARRAES, Jarid. Mulher negra e saúde: “A invisibilidade adoce e mata!”. **Portal Geledés**, 10 de jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulher-negra-e-saude-invisibilidade-adoce-e-mata/>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- ARAÚJO, Edna Maria de; NUNES, Ana Paula; NISIDA, Vitor. A invisibilidade do racismo nos dados da COVID-19. *In: Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) (org.). População Negra e Covid-19*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; MACEDO, Marconi Neves. O desmonte da educação superior no governo Bolsonaro. *In: IX Encontro Brasileiro de Administração Pública*. São Paulo (SP), 2020. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap-2022/358.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- ARAÚJO, Edna Maria de; SOUZA, Ionara Magalhães de; SILVA FILHO, Aloísio Machado da Silva. Negligência na coleta de dados de raça/ cor potencializa a vulnerabilidade da população negra. *In: Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) (org.). População Negra e Covid-19*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021.
- ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. 489 p.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARBOZA, Bárbara. **Juventudes, justiça racial e de gênero: caminhos para o fortalecimento das políticas de acesso e permanência no ensino superior**. OXFAM, Brasil. 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Livro-OXFAM-Lei-de-Cotas-CORRIGIDO-Paginas-UNICAS-1.pdf>. Acesso em: 03. nov. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 01- 30.

BIASE, Erica Giarretta. **Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional**. 2008. 136 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

BOND, Letícia. Negras são 28% dos brasileiros, mas têm baixa participação política. **Agência Brasil**, Brasília, 07 de out. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/eleicoes-2020/noticia/2020-10/negras-sao-28-dos-brasileiros-mas-tem-baixa-participacao-politica>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BONFIM, Vânia Maria da Silva. **Hierarquias raciais e de gênero e medidas de reparação: sobre a participação das mulheres negras nos cursos superiores no marco das Ações Afirmativas**. 2008. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 de dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**. 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Lei Nº 5465, 03 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de jul. 1968.

BRASIL. Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 de nov. 1995.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.168, de 29 de dezembro de 2000. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 de dez. 2000.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 09 de jan. 2001.

BRASIL. Lei n.º 10.260, de 12 de junho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 de jul. 2001.

BRASIL. Lei n.º 12.034, de 29 setembro de 2009. Estabelece e altera normas para as eleições, de acordo com o Código Eleitoral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 set. 2009.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 de ago. 2012.

BRASIL. Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013. Ministério da Educação. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 09 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Informe MIR: Monitoramento e avaliação**, n. 2, Edição Mulheres Negras. Brasília: MIR, set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Mostre sua raça, declare sua cor**. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mostre-sua-raca-declare-sua-cor>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. Reconstituindo as teias da relação entre o universal e o singular. **Albuquerque: Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, p. 229-235, jan./jun. 2009.

CARLOTO, Cássia Maria. O Conceito de Gênero e sua Importância para a Análise das Relações Sociais. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 101- 11, 2001.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17 n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres Negras e Violência Doméstica: decodificando os números. **Portal Geledés**, São Paulo 07 mar. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/e--book-mulheres-negras-e-viol%C3%8ancia-dom%C3%89stica-decodificando-os-n%C3%BAmeros-isbn.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. 108p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 11 out. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva (comunicação proferida na abertura da 26ª Reunião Nacional da ANPED, em outubro de 2003). **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5- 15, 2003.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Ano 7, v. 1, n. 30, jan./jun. 2013.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. A Política de Cotas Étnico-raciais da UEMS sob o foco da Gestão: perspectivas avaliativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS: DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CRISE BRASILEIRA, 25, 2017. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017a.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Brasília, 2017b.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). *In*: Seminário da Rede Universitas/BR Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, 23, 2015, Belém. **Anais eletrônicos [...]**. Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015. p. 831-851. Disponível em: Acesso em: 27 set. 2024.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação-curriculo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CUNHA JUNIOR, Mauro. **Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012)**. 2021. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8363>. Acesso em: 12 maio 2022.

CRENSHAW, kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas ao gênero, **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 278p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. 244 p.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 101-118, maio-ago. 2015.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia. **DIEESE**. Boletim especial 20 de novembro – Dia da Consciência Negra, 19 de nov. 2021. Disponível em: <https://dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra.pdf>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Periódico 23º Tempo**, p. 101-122, abr. 2007.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, v. 17, p. 86-101, 1993.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: LEE/PUC-SP, p. 13- 42, 2001.

DRUCK, Graça. Classes sociais ontem e hoje: Algumas reflexões. *In*: AMORIM, Henrique; SILVA, Jair Batista da. **Classes e Lutas de classes**. Rio de Janeiro: Editora Annablume, 2015, p. 107-142.

DRUCK, Graça. A metamorfose das classes sociais no capitalismo contemporâneo: algumas reflexões. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 41, v. 16, p. 68–92, 1º Semestre de 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

EVANGELISTA, Ana Paula. Negros são os que mais morrem por COVID-19 e os que menos recebem vacinas no Brasil. **Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

EVANGELISTA, Joelma Inês. **O Perfil Socioeconômico dos Estudantes Negros Cotistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2013 a 2018**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FEIJÓ, Janaína. A participação das mulheres negras no mercado de trabalho. **Fundação Getúlio Vargas (FGV)**, 26 de jul. de 2022. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/participacao-das-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

FERNANDES, Anamélia Lima Rocha. Ausência de política pública de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior no Brasil. **E- legis**, n. 5, p. 36-55, 2011.

FERNANDES, Solange Jarcem. **A Gestão dos Fundos Contábeis Para o Financiamento do Ensino no Município de Campo Grande/MS**. 2013. 285 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face no processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2020.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75- 100.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-1995**. Brasília: INEP, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIMENEZ, Felipe Vieira. **Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS**. 2017. 317 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

GÓES, Juliana Moraes. Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil. **Reves – Revista Relações Sociais**, v. 5, n. 4, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./out./nov./dez 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020, 375 p.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. 1981. Tradução: Plataforma Gueto. Jan. 2014.

IBGE. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 1 fev. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD 2019**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>. Acesso em: 20 set. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD 2020**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=20652>. Acesso em: 12 de out. 2022.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2021**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

IBGE. **Censo demográfico 2022: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=73102>. Acesso em: 05 maio 2024.

INEP. **Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais**: CINE Brasil 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2012-2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 20 out. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**: Sinopses. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024b.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

LEHER, Roberto. Educação e neofascismo no governo Bolsonaro. *In*: REBUA, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima; CHABALGOITY, Diego (org.). **(Neo) Fascismos e Educação: Reflexões Críticas sobre o avanço do Conservadorismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2020.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

LIMA, Tatiane da Silva. **O acesso de transexuais e travestis à educação superior**. 2023. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

LIMA, Tatiane; EVANGELISTA, Joelma Inês; MACIEL, Carina Elisabeth. Pandemia e Educação: as políticas promulgadas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 23, n. 2, p. 125-136, 2021.

LIPSCHÜTZ, Alejandro. **El indoamericanismo y el problema racial en las Américas**. Santiago: Nascimento, 1944.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos de Audre Lorde: não há hierarquias de opressão**. [S. l]: Difusão Héretica Oxford University Press, 2009.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e Educação Superior: ambiguidades de um discurso**. Curitiba: Appris, 2020. 201 p.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 645-929, 2016.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tania Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MANCEBO, Deise; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, 2018.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e educação: Ambiguidades de um discurso**. Curitiba: Appris, 2020.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **O programa universidade para todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 249 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Dourados, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>. Acesso em: 15 out. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro I, Volume II. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro. 1. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v.1.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Rogério. Interseccionalidades e políticas públicas: Aproximações conceituais e desafios metodológicos. In: PIRES, Roberto Rocha (org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências**: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo. Marília: Lutas Anticapital, 2023, 149 p.

MOEHLECKE, Sabrina Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2008. 288 p.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 2, p. 61-90, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Caroline. Mais de 2,3 mil mulheres foram resgatadas de trabalhos análogos à escravidão desde 2003. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 mar. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/08/mais-de-2-3-mil-mulheres-foram-resgatadas-de-trabalhos-analogos-a-escravidao-desde-2003>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernai de Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. Flacso**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1105.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, Andiara Ramos. Viver nas fronteiras: feminismo interseccional e outros espaços de educação. **Concinnitas**, ano 17, v. 01, n. 28, set. 2016.

PEREIRA, Maycon David de Souza; MWEWA, Christian Muleka. Teoria crítica do amanhã: perspectiva antirracista na formação continuada de professoras/es da educação básica no estado do Acre. **Criar Educação**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2024. PPGE – UNESC. ISSN 2317-2452.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHO, Osmund. E não sou uma mulher? – Sojourner Truth. **Portal Geledés**, Austin, 08 de jan. de 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojournertruth/>. Acesso em: 15 maio 2021.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. Ensaios. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

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

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

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-

Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; MUSSE, Ricardo; CATANI, Afrânio Mendes. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, e4563135, jan./dez. 2020.

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina. *In*: SILVA, Américo Junior Nunes da. (org.). **Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina – caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, set./dez. 2008.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 225-242, jan.-mar. 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SENADO, Agência. Coronavírus: Senado aprova auxílio emergencial de R\$ 600. **Agência Senado**, Brasília, DF. 30 de abril, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/30/coronavirus-senado-aprova-auxilio-emergencial-de-r-600>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005. 278p.

SILVA, Hilton P. A vacina como vetor de aumento das iniquidades étnico-raciais. **Nexo Jornal**. Pará, 15 de dez. 2020. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2020/12/15/a-vacina-como-vetor-de-aumento-das-iniquidades-etnico-raciais>. Acesso em: 21 de jul. 2021.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

SILVA, Maria Nilza da. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 99-124, jul./dez. 2000.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira de et al. Do racismo científico ao racismo social: o conceito de “raça” nas relações humanas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 40, 2023.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**. Série indagaciones, n. 23, p. 119-156, jun. 2013.

SOCIAL, Data. Quantidade de beneficiários do Programa Bolsa Família segundo cor ou raça. **Data Social**. 2015. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-data/METRO/metro_ds.php?p_id=487. Acesso em: 11 abr. 2022.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da universidade aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 175-204, out./dez. 2016.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. REZENDE, Gillevelenewe Sousa. Fatores preditivos à evasão segundo os discentes ingressantes 2021.1 do curso de pedagogia a distância da universidade aberta do Brasil/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Even. Pedagógica.**, Sinop, v. 14, n. 1 (35. ed.), p. 39-53, jan./maio 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75-89, Enero-Junio 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 1021-1056, out. 2006

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez. 2015.

TELES, Maria Amelia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo. Brasiliense, 1999, 145 p.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática-sobre a contradição**. São Paulo: Expressão popular, 2009, 80 p.

TREVISAN, Maria Carolina. Quem são as mulheres negras brasileiras reverenciadas por Angela Davis. **Portal Geledés**, Universa. 24 de out. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-sao-as-mulheres-negras-brasileiras-reverenciadas-por-angela-davis/>. Acesso em: 22. set. 2024.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 15. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996, 88p. (Coleção Polêmica).

VALENTE, RUBENS. Ministério da Saúde retira do ar estudo sobre saúde da população negra. **UOL**, 19 de jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/06/10/censura-saude-populacao-negra.htm>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – O acesso das mulheres pretas, pardas e brancas à educação superior (2012-2022)

Tabela 7. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública do Brasil (2012-2022)

Ano	Ingressantes total ²⁵	Total de mulheres ingressantes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	409.720	221.101	50.480	9.734	29.568	128.808
2013	400.684	211.410	50.634	9.406	32.106	116.696
2014	410.904	215.438	72.515	13.170	51.682	74.291
2015	405.471	208.004	77.547	15.956	56.358	53.820
2016	399.049	203.218	79.414	18.524	62.296	38.295
2017	393.805	198.796	77.300	21.098	64.721	30.841
2018	399.398	205.995	80.450	20.791	68.540	31.498
2019	402.122	208.179	81.650	22.460	71.394	27.109
2020	364.290	188.607	78.126	20.182	63.785	22.383
2021	339.271	181.178	75.180	17.840	58.953	24.691
2022	346.714	190.074	82.586	19.222	63.894	20.187

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 8. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública do Brasil (2012-2022)

Ano	Concluintes total	Total de mulheres concluintes feminino	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	174.072	100.478	24.671	3.687	9.793	61.208
2013	175.108	101.728	30.254	4.218	13.489	52.325
2014	194.154	115.968	38.929	4.978	22.945	46.961
2015	190.576	113.142	41.232	5.882	23.194	40.629
2016	197.328	117.597	45.395	7.622	28.111	33.903
2017	202.804	119.677	47.950	8.603	29.941	30.559
2018	202.990	118.213	50.320	9.283	31.497	24.247
2019	200.188	115.924	50.276	9.190	34.561	18.950
2020	150.828	85.472	38.382	7.495	25.697	11.480
2021	157.877	90.659	40.150	8.866	29.206	9.854
2022	179.734	104.263	44.822	10.727	36.485	9.169

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

²⁵ Os quadros aqui apresentados não têm a intenção de excluir a categoria de mulheres indígenas ou amarelas, apenas representam os dados brutos utilizados ao longo da pesquisa e apresentados nos quadros, gráficos e tabelas em forma de porcentagem.

Tabela 9. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Norte (2012-2022)

Ano	Ingressantes total	Total de mulheres ingressantes	Brancas	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	40.782	23.044	3.067	1.184	8.652	9.723
2013	37.158	20.283	2.509	1.059	6.856	9.505
2014	41.816	23.006	2.471	990	8.676	10.394
2015	38.739	20.233	3.097	1.435	10.906	4.123
2016	39.986	20.773	3.104	1.558	12.436	2.904
2017	37.802	19.192	3.051	1.785	11.672	2.035
2018	42.603	22.465	3.292	1.972	13.122	3.180
2019	39.975	21.398	3.454	2.077	14.591	525
2020	32.093	17.035	3.285	1.795	10.827	502
2021	31.058	17.129	4.098	1.524	10.434	479
2022	32.037	18.047	4.085	1.844	10.611	876

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 10. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Norte (2012-2022)

Ano	Concluintes total	Total de mulheres concluintes	Brancas	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	15.089	8.906	972	267	2.571	4.977
2013	14.877	8.661	1.544	370	3.309	3.281
2014	21.932	13.396	2.397	615	6.316	3.531
2015	20.366	12.568	2.178	690	5.993	3.308
2016	24.311	15.349	2.718	940	8.157	2.971
2017	23.925	14.786	2.398	1.055	7.358	3.557
2018	23.389	14.228	2.164	879	6.568	4.242
2019	23.640	14.047	2.202	864	6.937	3.661
2020	12.165	7.098	1.383	516	4.016	989
2021	15.644	9.260	1.648	684	5.509	1.076
2022	18.818	11.284	1.971	905	6.983	1.050

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 11. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Nordeste (2012-2022)

Ano	Ingresso total	Total de mulheres ingressantes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	113.555	61.129	10.190	4.962	12.312	33.016
2013	113.503	59.340	9.698	4.890	12.086	32.079
2014	117.699	61.177	13.843	5.554	21.464	19.366
2015	119.935	61.845	14.783	7.017	21.170	17.502
2016	113.315	57.210	12.941	7.674	20.446	14.824
2017	115.170	57.150	12.486	9.700	23.702	9.496
2018	117.671	60.367	13.085	8.991	25.607	11.425
2019	118.492	60.945	14.179	8.942	26.243	10.368
2020	108.649	55.435	13.993	7.278	24.161	9.079
2021	94.641	50.057	14.345	5.824	21.966	7.111
2022	102.726	56.487	16.637	7.174	25.059	6.840

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 12. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Nordeste (2012-2022)

Ano	Conclusão total	Total de mulheres concluintes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	48.899	29.407	4.834	2.230	4.037	17.981
2013	47.324	28.426	5.447	2.463	4.761	15.416
2014	54.246	33.715	6.871	1.991	8.946	15.579
2015	55.155	33.779	7.835	2.499	8.665	14.357
2016	56.000	34.077	7.850	3.289	9.742	12.615
2017	59.439	35.292	9.314	3.616	11.436	10.331
2018	54.709	32.419	8.206	4.027	11.778	7.804
2019	55.581	32.560	9.168	3.569	13.419	5.822
2020	39.498	22.551	6.576	2.537	9.530	3.425
2021	40.516	23.569	6.378	3.061	10.393	3.207
2022	48.558	28.772	6.789	4.276	14.099	2.927

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 13. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Centro-Oeste (2012-2022)

Ano	Ingresso total	Total de mulheres ingressantes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	42.665	23.645	3.292	1.407	2.234	16.477
2013	40.512	21.950	5.327	1.202	4.158	10.807
2014	43.784	23.640	7.008	1.828	6.169	8.061
2015	45.755	24.025	8.111	2.091	7.563	5.697
2016	45.170	23.925	8.533	2.391	9.715	2.558
2017	46.707	24.504	8.923	2.643	9.858	2.331
2018	45.810	24.380	8.906	2.658	9.814	2.165
2019	46.003	24.676	9.054	2.707	9.612	2.492
2020	35.275	18.788	6.213	2.221	7.224	2.492
2021	36.116	20.025	7.116	2.566	6.653	2.688
2022	38.055	21.236	8.337	2.240	7.429	2.430

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 14. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Centro-Oeste (2012-2022)

Ano	Conclusão total	Total de mulheres ingressantes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	16.918	10.150	998	488	722	7.873
2013	17.295	10.544	1.558	365	1.018	7.485
2014	17.533	10.657	2.288	744	1.486	5.911
2015	18.812	11.189	3.367	918	2.132	4.522
2016	19.246	11.541	3.661	1.051	2.799	3.730
2017	19.338	11.733	4.019	1.120	2.885	3.376
2018	19.823	11.886	4.473	1.103	3.667	2.322
2019	19.550	11.614	4.486	1.174	4.045	1.617
2020	16.332	9.565	3.633	1.331	3.235	1.090
2021	17.775	10.728	4.049	1.729	4.068	570
2022	18.378	10.851	4.267	1.588	4.235	404

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 15. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sudeste (2012-2022)

Ano	Ingresso total	Total de mulheres ingressantes	Branca	Preta	Parda	Feminino cor não declarada
2012	121.117	64.270	15.782	1.518	4.504	41.601
2013	120.438	62.576	14.653	1.530	6.980	38.604
2014	121.718	62.993	23.894	3.407	11.950	22.427
2015	120.474	60.865	27.210	3.663	12.882	16.050
2016	120.890	60.823	26.812	4.864	14.584	13.453
2017	119.100	60.160	28.195	5.184	14.348	11.431
2018	120.899	62.127	30.543	5.040	14.818	10.732
2019	124.184	63.856	29.499	6.466	15.454	10.429
2020	115.659	60.268	28.896	6.736	16.053	7.429
2021	112.980	59.789	27.342	5.778	14.764	10.579
2022	110.354	60.131	30.773	6.026	15.919	6.196

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 16. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sudeste (2012-2022)

Ano	Conclusão total	Total de mulheres concluintes	Branca	Preta	Parda	Feminino cor não declarada
2012	56.123	30.714	7.735	477	1.805	20.319
2013	56.563	31.360	11.132	756	3.694	15.169
2014	59.628	33.866	14.642	1.227	5.086	12.128
2015	62.140	35.688	16.238	1.428	5.189	11.920
2016	63.094	36.358	17.539	1.878	5.909	10.181
2017	65.848	37.864	16.963	2.208	6.436	11.324
2018	69.958	39.536	19.648	2.588	7.412	8.695
2019	66.690	37.942	19.148	2.795	7.891	6.839
2020	57.379	31.778	15.832	2.536	7.243	5.020
2021	57.273	31.560	16.490	2.667	7.315	3.997
2022	61.613	35.007	18.177	3.063	8.742	3.686

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 17. O ingresso das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sul (2012-2022)

Ano	Ingresso total	Total de mulheres ingressantes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	91.601	49.013	18.149	663	1.866	27.991
2013	89.073	47.261	18.447	725	2.026	25.701
2014	85.887	44.622	25.299	1.391	3.423	14.043
2015	80.568	41.036	24.346	1.750	3.837	10.448
2016	79.688	40.487	28.024	2.037	5.115	4.556
2017	75.026	37.790	24.645	1.786	5.141	5.548
2018	72.415	36.656	24.624	2.130	5.179	3.996
2019	73.468	37.304	25.464	2.268	5.494	3.295
2020	72.614	37.081	25.739	2.152	5.520	2.881
2021	64.476	34.178	22.279	2.148	5.136	3.834
2022	63.542	34.173	22.754	1.938	4.876	3.845

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 18. A conclusão das mulheres pretas, pardas e brancas na educação superior pública da Região Sul (2012-2022)

Ano	Conclusão total	Total de mulheres concluintes	Branças	Pretas	Pardas	Feminino cor não declarada
2012	37.043	21.301	10.132	225	658	10.058
2013	39.049	22.737	10.573	264	707	10.974
2014	40.815	24.334	12.731	401	1.111	9.812
2015	34.103	19.918	11.614	347	1.215	6.522
2016	34.677	20.272	13.627	464	1.504	4.406
2017	34.254	20.002	15.256	604	1.826	1.971
2018	35.111	20.144	15.829	686	2.072	1.184
2019	34.727	19.761	15.272	788	2.269	1.011
2020	25.454	14.480	10.958	575	1.673	956
2021	26.669	15.542	11.585	725	1.921	1.004
2022	32.367	18.349	13.618	895	2.426	1.102

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

APÊNDICE B – O acesso de estudantes negras/os na educação superior pública por meio da reserva de vagas

Tabela 19. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas no Brasil

Ano	Total de ingresso por reserva de vaga	Total de mulheres ingressantes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas por reserva de vagas	Total de mulheres pretas por reserva de vagas	Total de pessoas pardas por reserva de vagas	Total de mulheres pardas por reserva de vagas
2012	50.860	27.691	5.159	2.637	7.939	4.401
2013	67.060	35.703	5.890	2.939	15.035	8.039
2014	94.040	48.921	12.755	6.806	34.054	17.360
2015	115.990	58.194	16.395	8.310	44.273	21.711
2016	135.600	67.968	22.168	11.414	59.999	29.545
2017	131.558	65.693	25.131	12.776	59.532	29.285
2018	128.259	66.124	22.924	12.104	59.038	30.133
2019	135.179	70.762	24.427	13.204	61.418	31.739
2020	124.612	65.469	21.786	11.832	54.903	28.101
2021	119.742	64.604	18.463	10.132	51.971	27.599
2022	107.085	60.837	17.505	10.207	47.432	26.539

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 20. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas no Brasil (2012-2022)

Ano	Total de concluintes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total de mulheres pretas por reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os por reserva de vagas	Total de mulheres pardas por reserva de vagas
2012	9.508	5.769	857	506	805	479
2013	14.790	8.973	938	564	2.098	1.299
2014	17.912	11.181	2.434	1.505	4.301	2.667
2015	17.462	10.828	2.531	1.583	4.108	2.541
2016	22.560	13.596	3.761	2.328	6.787	4.073
2017	27.829	16.869	4.250	2.537	9.484	5.758
2018	34.700	20.672	5.331	3.205	13.164	7.853
2019	44.160	26.029	6.868	4.109	19.767	11.616
2020	38.976	22.425	6.257	3.733	16.687	9.451
2021	45.457	26.521	7.237	4.353	20.267	11.679
2022	53.167	31.248	8.491	5.229	23.949	14.086

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 21. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Norte (2012-2022)

Ano	Total de ingresso por reserva de vagas	Total de mulheres ingressantes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	841	422	81	50	427	217
2013	5.664	2.997	498	267	2.778	1.496
2014	6.961	3.690	447	235	3.651	1.982
2015	10.405	5.176	1.046	535	7.558	3.789
2016	14.587	7.515	1.461	719	9.455	4.877
2017	11.841	6.163	1.613	792	8.802	4.641
2018	11.945	6.288	1.459	736	8.823	4.690
2019	14.282	7.812	1.808	990	10.724	5.902
2020	10.607	5.682	1.352	706	7.901	4.239
2021	10.503	5.839	1.230	639	7.530	4.218
2022	8.224	4.814	923	525	6.034	3.513

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 22. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na região Norte (2012-2022)

Ano	Total de concluintes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	276	171	15	12	101	67
2013	251	158	14	6	52	39
2014	74	44	1	1	62	36
2015	163	102	19	12	105	67
2016	782	445	53	34	507	288
2017	1.974	1.309	171	119	1.160	761
2018	2.761	1.648	230	126	1.459	877
2019	4.387	2.600	424	259	3.016	1.809
2020	2.267	1.271	263	145	1.613	917
2021	3.492	2.053	342	196	2.512	1.546
2022	5.143	3.068	457	269	3.926	2.402

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 23. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Nordeste (2012-2022)

Ano	Total de ingresso por reserva de vagas	Total de mulheres ingressantes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	17.040	9.438	1.657	814	4.450	2.537
2013	21.284	11.482	2.339	1.157	5.491	2.886
2014	31.407	16.275	5.492	2.978	13.477	6.714
2015	37.844	18.455	7.242	3.546	14.532	6.954
2016	38.847	18.572	9.112	4.556	18.800	8.826
2017	41.274	19.561	11.713	5.765	20.395	9.438
2018	39.185	19.490	10.092	5.219	20.237	9.897
2019	40.281	20.439	9.412	4.951	21.236	10.514
2020	37.683	19.004	7.962	4.207	20.266	9.859
2021	34.816	18.303	6.195	3.269	19.843	10.326
2022	31.810	17.709	5.866	3.370	18.151	9.932

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 24. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Nordeste (2012-2022)

Ano	Total de concluintes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	2.028	1.191	174	100	304	189
2013	3.736	2.404	310	190	575	397
2014	5.641	3.654	1.031	650	1.863	1.191
2015	3.365	2.172	798	514	1.054	674
2016	4.132	2.560	1.227	785	1.829	1.109
2017	6.598	3.969	1.084	630	3.175	1.901
2018	7.779	4.629	1.480	870	4.000	2.390
2019	12.050	7.033	2.332	1.352	6.682	3.864
2020	10.649	6.000	2.167	1.245	5.679	3.138
2021	12.283	7.078	2.514	1.485	6.997	3.952
2022	14.502	8.550	3.479	2.132	7.981	4.612

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 25. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Centro-Oeste (2012-2022)

Ano	Total de ingressantes por reserva de vagas	Total de mulheres ingressantes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	7.623	4.324	2.042	1.098	1.231	669
2013	8.532	4.778	1.391	709	2.436	1.349
2014	12.418	6.691	2.304	1.208	5.071	2.630
2015	15.303	8.147	2.673	1.379	6.642	3.460
2016	17.870	9.458	3.192	1.653	9.089	4.806
2017	18.753	9.834	3.428	1.807	9.454	4.973
2018	17.737	9.707	3.267	1.783	8.768	4.804
2019	18.658	10.301	3.354	1.862	8.831	4.886
2020	12.942	7.053	1.925	1.046	6.791	3.686
2021	10.897	6.236	1.506	872	5.276	2.997
2022	11.903	6.941	2.013	1.156	5.353	3.078

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 26. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Centro-Oeste (2012-2022)

Ano	Total de concluintes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	2.347	1.550	562	323	148	94
2013	2.845	1.871	276	176	215	120
2014	2.783	1.806	831	505	390	220
2015	2.928	1.861	926	569	621	367
2016	3.279	2.052	1.003	615	869	532
2017	3.880	2.421	1.181	696	1.180	725
2018	4.820	3.001	1.087	661	2.041	1.251
2019	5.859	3.564	1.210	735	2.835	1.702
2020	4.720	2.888	877	539	2.351	1.442
2021	5.469	3.371	999	633	2.882	1.765
2022	6.225	3.781	1.091	678	3.212	1.979

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 27. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sudeste (2012-2022)

Ano	Total de ingressantes por reserva de vagas	Total de mulheres ingressantes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	13.518	7.506	733	348	1.096	609
2013	14.358	7.547	959	461	3.115	1.650
2014	25.562	13.336	3.280	1.776	9.227	4.883
2015	30.852	15.624	3.331	1.735	11.844	5.889
2016	39.031	19.755	5.928	3.175	16.821	8.337
2017	38.019	19.370	6.212	3.326	15.644	7.814
2018	38.321	19.897	5.886	3.187	16.794	8.504
2019	39.950	20.948	7.331	4.049	15.946	8.111
2020	39.840	21.400	8.006	4.528	14.872	7.732
2021	43.572	23.500	7.336	4.128	14.695	7.699
2022	36.661	21.098	6.913	4.128	14.008	7.934

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 28. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sudeste (2012-2022)

Ano	Total de concluintes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	1.996	1.203	28	16	92	40
2013	3.205	1.881	176	93	997	610
2014	4.312	2.604	351	215	1.684	1.038
2015	6.077	3.748	538	335	1.850	1.146
2016	8.603	5.094	1.147	698	2.896	1.754
2017	9.429	5.623	1.388	834	3.140	1.872
2018	12.832	7.609	2.031	1.252	4.628	2.758
2019	14.336	8.534	2.264	1.380	5.871	3.496
2020	14.783	8.506	2.395	1.465	5.774	3.269
2021	16.647	9.644	2.639	1.598	6.369	3.594
2022	17.241	10.165	2.545	1.600	6.769	3.965

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 29. Estudantes negras ingressantes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sul (2012-2022)

Ano	Total de ingressantes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	11.838	6.001	646	327	735	369
2013	17.222	8.899	703	345	1.215	658
2014	17.692	8.929	1.232	609	2.628	1.151
2015	21.586	10.792	2.103	1.115	3.697	1.619
2016	25.265	12.668	2.475	1.311	5.834	2.699
2017	21.671	10.765	2.165	1.086	5.237	2.419
2018	21.071	10.832	2.220	1.179	4.416	2.238
2019	22.008	11.262	2.522	1.352	4.681	2.326
2020	23.540	12.330	2.541	1.345	5.073	2.585
2021	19.954	10.726	2.196	1.224	4.627	2.359
2022	18.487	10.275	1.790	1.028	3.886	2.082

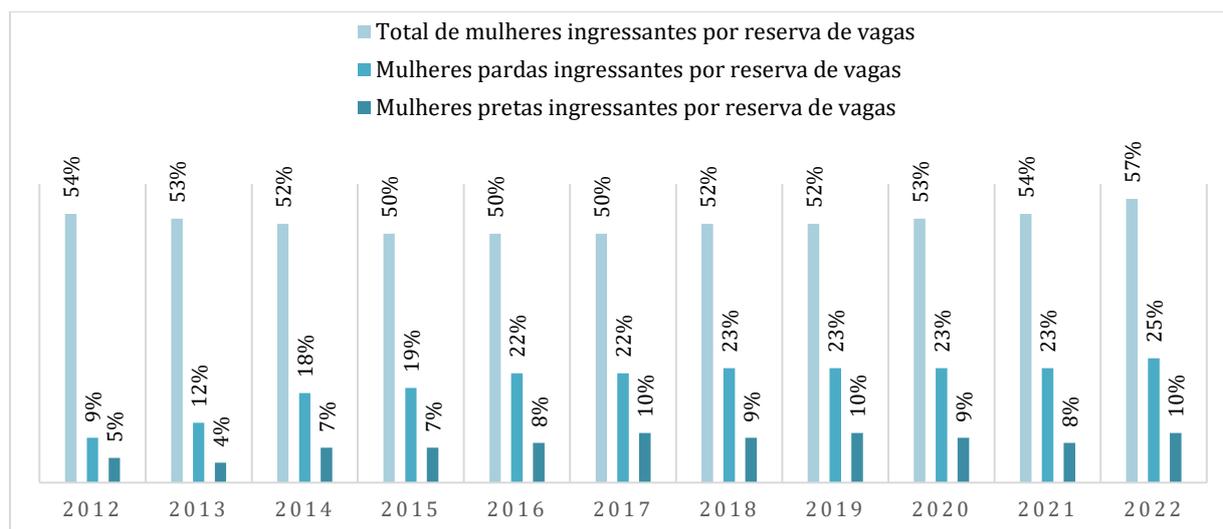
Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Tabela 30. Estudantes negras concluintes na educação superior por meio da reserva de vagas na Região Sul (2012-2022)

Ano	Total de concluintes por reserva de vagas	Total de mulheres concluintes por reserva de vagas	Total de pessoas pretas/os por reserva de vagas	Total mulheres pretas reserva de vagas	Total de pessoas pardas/os reserva de vagas	Total de mulheres pardas reserva de vagas
2012	2.861	1.654	78	55	160	89
2013	4.753	2.659	162	99	259	133
2014	5.102	3.073	220	134	302	182
2015	4.929	2.945	250	153	478	287
2016	5.764	3.445	331	196	686	390
2017	5.948	3.547	426	258	829	499
2018	6.508	3.785	503	296	1.036	577
2019	7.528	4.298	638	383	1.363	745
2020	6.557	3.760	555	339	1.270	685
2021	7.566	4.375	743	441	1.507	822
2022	10.056	5.684	919	550	2.061	1.128

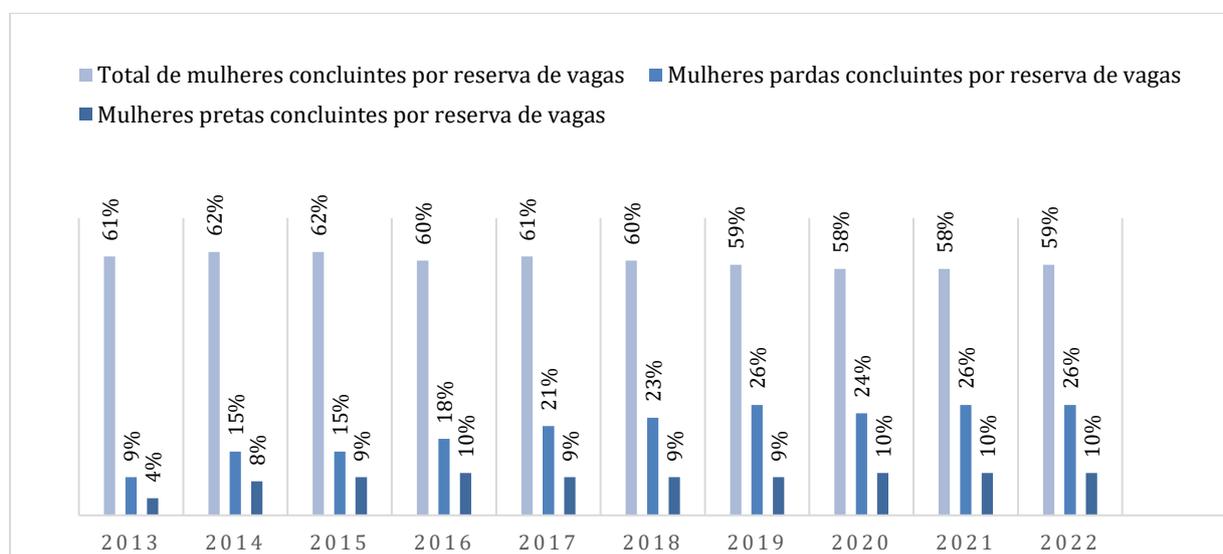
Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Gráfico 14. Total de mulheres ingressantes por reserva de vaga com ênfase para as mulheres negras (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)

Gráfico 15. Total de mulheres concluintes por reserva de vaga com ênfase para as mulheres negras (2012-2022)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2012-2022)