

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

ALBA BARRETO BARBOZA DE FRANÇA

**Assistência Estudantil e mulheres negras: um estudo sobre a permanência na
Universidade Federal de Ouro Preto**

Juiz de Fora
2024

Alba Barreto Barboza de França

**Assistência Estudantil e mulheres negras: um estudo sobre a permanência na
Universidade Federal de Ouro Preto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Simões Bezerra

Juiz de Fora
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barreto Barboza de França, Alba .

Assistência Estudantil e mulheres negras: um estudo sobre a permanência na Universidade Federal de Ouro Preto / Alba Barreto Barboza de França. -- 2024.

106 f. : il.

Orientadora: Cristina Simões Bezerra

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2024.

1. Mulher Negra. 2. Assistência Estudantil. 3. Permanência. I. Simões Bezerra , Cristina, orient. II. Título.

Alba Barreto Barboza de França

Assistência Estudantil e mulheres negras: um estudo sobre a permanência na Universidade Federal de Ouro Preto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em 13 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cristina Simões Bezerra - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Proª Drª Elizete Maria Menegat

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Jacqueline Aline Botelho Lima Barboza

Universidade Federal Fluminense

Juiz de Fora, 23/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Simoes Bezerra, Professor(a)**, em 24/07/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JACQUELINE ALINE BOTELHO LIMA, Usuário Externo**, em 25/07/2024, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizete Maria Menegat, Professor(a)**, em 26/07/2024, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Dedico este trabalho a todas as mulheres negras, em especial à Nequinha (In Memoriam), saudades eternas.

Agradecimentos

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que possibilitaram a conclusão desta dissertação. Este trabalho é fruto de muito apoio e contribuições valiosas de pessoas que caminham ao meu lado.

Agradeço a Deus pela força e direção.

À minha querida mãe Janete pela paciência, amor e acolhimento.

Ao meu pai, César pelas histórias, companhia na estrada e por acreditar em mim.

À minha filha, Alice, luz da minha vida, minha florzinha, sou grata pelo amor incondicional. Obrigada por dar sentido, força e esperança para continuar na luta por um mundo igualitário.

Ao meu companheiro de vida, Cristiano, obrigada por compreender e viver as relações de gênero no nosso cotidiano, grata pelo apoio, carinho e amor.

A todos os meus familiares, minhas sobrinhas Elisa e Maria Helena, obrigada por trazerem tanta alegria. Às queridas, Tia Dica (In memoriam) e Tia Ana, obrigada pelo incentivo nos estudos e pelo carinho de sempre.

À Nequinha (In memoriam), obrigada por fazer parte da minha vida, saudades eternas.

A Dora, Milton e Thiago, família do coração, obrigada pelo apoio.

Aos meus amigos e colegas, agradeço pela compreensão e apoio. Aos queridos amigos Tati, Dany e Francisco, obrigada pelo carinho e apoio.

Às companheiras (os) de trabalho da PRACE/UFOP, em especial às amigas do NACE/UFOP. Obrigada pelo carinho e companheirismo, o apoio de vocês foi fundamental para conclusão do mestrado.

À professora orientadora Cristina, agradeço as orientações e paciência.

Às professoras da banca, Jacqueline e Elizete, agradeço pelo acolhimento e aprendizado.

Aos professores, às professoras e colegas de turma, com carinho especial para as colegas Thalita, Valéria e Isabela, sou grata pelas trocas e aprendizados.

À UFOP e à UFJF por proporcionar essa jornada.

A todas as mulheres negras, em especial as participantes da pesquisa, que deram vida a este trabalho, sou grata por compartilharem suas trajetórias, experiências e memórias.

Muito obrigada!

“Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores.

Enaltece fundamentalmente a vida”

Bell Hooks

Resumo

A presente dissertação tem como tema a condição de permanência das mulheres negras assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Ouro Preto. O estudo visa discutir a relação de permanência das mulheres negras ingressantes dos anos de 2018 a 2020 desta universidade, esse trabalho envolve também um debate sobre classe, raça e gênero. Para isso, foi realizado um estudo sobre as particularidades da formação social brasileira, que engloba as discussões sobre raça, classe e gênero; um debate sobre o capitalismo dependente e a universidade brasileira e o contexto da mulher negra na universidade, com foco na permanência na UFOP. Foi realizada uma pesquisa documental, pela qual foi possível conhecer o perfil socioeconômico das estudantes a partir dos dados dos indicadores socioeconômicos da assistência estudantil, e foram realizadas entrevistas com as mulheres, nas quais foi possível identificar a trajetória acadêmica e o impacto da assistência estudantil na permanência das mesmas.

Palavras-chave: mulher negra; assistência estudantil; permanência.

Abstract

This dissertation focuses on the conditions of retention of black women assisted by the Programa de Assistência Estudantil (Student Aid Program) at the Universidade Federal de Ouro Preto (Federal University of Ouro Preto). The study aims to discuss the retention of black women who entered this university between 2018 and 2020, and also involves a debate on class, race and gender. To this end, a study was carried out on the particularities of the Brazilian social formation, which encompasses discussions on race, class and gender; a debate on dependent capitalism and the Brazilian university and the context of black women at university, with a focus on their ability to stay at UFOP to finish their degree. A documentary survey was carried out, allowing the socioeconomic profile of the students to be known using data from the socioeconomic indicators of the student aid program. Interviews were also conducted with the women, making it possible to identify their academic trajectory and the impact of student support on their staying at the university.

Keywords: black women; student aid; retention.

Lista de gráficos

Gráfico 1	– Situação de matrícula das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	60
Gráfico 2	– Graduação das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	60
Gráfico 3	– Opção de cursos das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	62
Gráfico 4	– Renda Per Capita familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	63
Gráfico 5	– Membros do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	64
Gráfico 6	– Cidade de origem das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	65
Gráfico 7	– Categorias de acesso aos programas de bolsa da assistência estudantil da UFOP: estudantes negras (2018 a 2020).	66
Gráfico 8	– Principal mantenedor do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	66
Gráfico 9	– Condição da moradia do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	67
Gráfico 10	– Condição de moradia da estudante negra assistida pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	67
Gráfico 11	– Idade das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	69
Gráfico 12	– Cidade de origem das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	71
Gráfico 13	– Graduação das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	71
Gráfico 14	– Motivo da escolha do curso das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	72
Gráfico 15	– Primeira opção de curso das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	73
Gráfico 16	– Apoio da família das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	73
Gráfico 17	– Situação de trabalho das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).	74
Gráfico 18	– Dedicção aos estudos das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	75

Gráfico 19 – Informação sobre o ingresso via política de cotas na UFOP das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	77
Gráfico 20 – Participação em pesquisas, projetos e monitoria das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	78
Gráfico 21 – Informação sobre o programa de Assistência Estudantil da UFOP. Estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	86
Gráfico 22 – Permanência na UFOP: bolsa permanência e alimentação. Estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.	87

Lista de abreviaturas e siglas

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IES	Instituição de Educação Superior
PRACE	Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MNU	Movimento Negro Unificado
BM	Banco Mundial
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UAB	Universidade Aberta do Brasil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DA	Diretórios Acadêmicos
UNE	União Nacional dos Estudantes
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
PNE	Plano Nacional de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
CAC	Coordenadoria de Assuntos Comunitários
PROAD	Pró-Reitoria de Graduação e Coordenadoria de Gestão de Pessoas

CUNI Conselho Universitário
RU Restaurante Universitário
PRODESA Programa de Desenvolvimento Social e Acadêmico

Sumário

	Lista de gráficos	9
1	INTRODUÇÃO	14
2	RAÇA, CLASSE E GÊNERO: FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA .	16
2.1	Racismo e Formação Social Brasileira	16
2.2	O Mito da Democracia Racial	20
2.3	A luta e resistência das mulheres negras	23
3	CAPITALISMO DEPENDENTE E UNIVERSIDADE BRASILEIRA .	29
3.1	Universidade Pública no Contexto Capitalista Brasileiro	35
3.2	Programa Nacional de Assistência Estudantil: PNAES	39
3.3	Programa de Assistência Estudantil da UFOP	47
3.4	Mulher negra e Universidade	54
4	MULHER NEGRA E UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOBRE PER- MANÊNCIA NA UFOP	59
4.1	Assistência estudantil da UFOP: perfil socioeconômico das estudantes negras	59
4.2	Perfil das estudantes entrevistadas: um estudo sobre a permanência na UFOP	68
4.2.1	Perfil e trajetória acadêmica das entrevistadas.	69
4.2.2	Mulher negra e universidade: desafios e dificuldades	79
4.2.3	Assistência estudantil e permanência das mulheres negras	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	 ANEXOS	 100
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO: ENTREVISTA	101
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO	104

1 Introdução

A construção desta pesquisa tem relação com as experiências profissionais da autora junto ao programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Ouro Preto, além dos diálogos com as disciplinas cursadas no mestrado acadêmico em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dialogando com as ideias de Kosik (1976), o interesse subjetivo pelo tema se relaciona com a dimensão da práxis, ou seja, a partir da vivência profissional, de questões pessoais e da trajetória da formação acadêmica surgiram um conjunto de premissas e valores que auxiliaram na construção e reconstrução desse objeto.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p. 222).

Dessa forma, o interesse em estudar a permanência das mulheres negras na Universidade vai ao encontro da minha trajetória pessoal, pois me considero uma pessoa parda, sou proveniente de escola pública e graduada na UFOP, além da trajetória acadêmica, onde os fios condutores são as teorias marxistas que percorreram minha graduação. Por fim, a trajetória profissional, pois atuo como assistente social junto ao programa de assistência estudantil da UFOP e isso trouxe elementos e reflexões sobre a questão da raça e permanência na universidade e de que forma esse contexto poderia contribuir para o processo de trabalho e melhoria do programa para esse público. Assim, à medida que a escrita avançou, foi prazeroso compreender como essa construção foi ocorrendo, as implicações complexas da realidade profissional que delineou o caminhar da dissertação. Diante disso, a pesquisa envolveu uma análise sobre a assistência estudantil e a permanência das mulheres negras ingressantes na Universidade Federal de Ouro Preto entre os anos de 2018 a 2020, incluindo também o debate sobre classe, raça e gênero.

O objetivo foi identificar e analisar como o programa de assistência estudantil da UFOP tem impacto na permanência e na trajetória acadêmica das mulheres negras assistidas. Para isso, foi imprescindível conhecer o perfil socioeconômico e cultural destas estudantes.

Os procedimentos metodológicos adotados no decorrer do trabalho trilharam um caminho pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para a pesquisa bibliográfica, foram realizadas leituras sistematizadas de livros, artigos, dissertações e teses com foco na discussão sobre universidade brasileira, assistência estudantil, formação social brasileira, raça, classe e gênero. Em relação à pesquisa documental, o procedimento adotado foi a revisão e leitura de documentos, resoluções e instruções normativas do programa de assistência estudantil da UFOP.

Para a pesquisa de campo, foi realizado o tratamento de dados das estudantes negras ingressantes no período de 2018 a 2020. Estes dados foram coletados via questionário socioeconômico utilizado na Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE). Importante ressaltar que este questionário contém indicadores sociais que são a base para a realização da avaliação socioeconômica, instrumento utilizado para caracterizar o público-alvo dos programas de assistência estudantil da UFOP.

Sobre o banco de dados, foi possível realizar um levantamento dos indicadores socioeconômicos das estudantes autodeclaradas negras que acessam o programa de assistência estudantil da UFOP, de modo a identificar o perfil das mesmas. Estes dados estão detalhados no capítulo 4.

Ainda como estudo de campo, foram realizadas entrevistas com as estudantes que acessam ou acessaram a assistência estudantil da UFOP, com intuito de conhecer a trajetória acadêmica e o impacto do programa de assistência estudantil na permanência das mesmas. As perguntas direcionadas para as entrevistadas estão disponibilizadas no questionário Anexo A. Vale ressaltar que o trabalho foi aprovado pelo comitê de ética das duas instituições: UFJF e UFOP.

Nesse sentido, o trabalho visa contribuir com os diálogos sobre educação superior, assistência estudantil, raça, gênero e classe. O comprometimento com a luta em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada perpassa por construir um projeto que atenda as reais condições de vida da população brasileira.

2 Raça, Classe e Gênero: Formação Social Brasileira

2.1 Racismo e Formação Social Brasileira

O contexto histórico de meados do século XVI forneceu um sentido próprio à ideia de raça, como a expansão econômica mercantilista, a descoberta do novo mundo e a cultura renascentista refletem sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana, Almeida (2019). Antes desse período, o pertencimento de ser humano estava relacionado a uma comunidade política ou religiosa, mas com o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista, iniciou-se a construção do moderno ideário filosófico que, mais tarde, transformaria o europeu no homem universal e todos os povos, e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus foram considerados menos evoluídas.

Para Almeida (2019), falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o homem foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica. A raça se transformou no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade, isto é, classificação social universal da população mundial.

Para Almeida (2019), a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. Portanto, a importância de abordar o tema do racismo, sendo ele um elemento estruturante que constitui as demais relações sociais.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Dessa forma, é importante elencar que o racismo difere do preconceito e da discriminação racial, embora haja uma relação entre os conceitos. O racismo é definido pelo seu caráter estrutural que se materializa em discriminação racial, não se tratando apenas de um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos. Isto é, “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2019, p. 24).

O capitalismo tem como característica principal a troca mercantil, a mercadoria. Dessa forma, para existir essa sociedade é necessário que os indivíduos se relacionem entre si, “livres e iguais”. Assim, a garantia dessa condição para os indivíduos só acontece quando a troca mercantil pode se generalizar e se tornar a lógica constitutiva da sociedade. Com

isso, caberá ao Estado assegurar o direito à liberdade individual, à igualdade formal (apenas perante a lei) e principalmente à propriedade privada, pois sem liberdade individual, igualdade formal e propriedade não poderia haver contratos, mercado e, portanto, capitalismo, destaca Almeida (2019).

Segundo este mesmo autor, a ligação entre Estado e capitalismo é muito mais complexa e estrutural, tendo em vista que o Estado contemporâneo, marcado pela impessoalidade e pela suposta separação com o mercado, só pode ser apreendido no contexto do capitalismo. A existência do mercado enquanto relação entre sujeitos de direito e proprietários de mercadorias depende de que o Estado garanta, por meio do controle burocrático e da repressão, a propriedade privada e as relações jurídicas, supondo uma capacidade interventiva sempre presente.

Sob essa estrutura de controle de trabalho, isto é, sob o sistema capitalista, o processo de constituição histórica da América e todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção, apropriação e distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial. Importante elencar que o processo de produção e reprodução do sistema capitalista não gera apenas mercadoria, mas também relações sociais de dominação e opressão. Na base desse debate é imprescindível dizer que o capitalismo precisa do racismo para se reproduzir e se ampliar, pois ele foi estruturado a partir de uma divisão racial, sexual e territorial do trabalho.

Importa destacar que o racismo é intrínseco à dinâmica do capitalismo brasileiro, pois é um elemento constitutivo da história da formação social deste país. A temática da questão racial deve ser incorporada em qualquer leitura crítica da realidade, pois não é possível interpretar a realidade brasileira sem considerar o processo de formação que tem como base a escravidão. O escravismo foi uma mola propulsora do processo capitalista no país.

A questão racial apresenta elementos fundantes da estrutura social pela relação do trabalho, em especial a forma que o escravismo se constituiu como elemento chave para o processo de acumulação entre metrópole e colônia, permitindo a acumulação capitalista e seu desenvolvimento (ELPÍDIO, 2020, p. 522).

O processo de escravismo no Brasil é um elemento fundante, pois esse processo já se constitui de uma forma dependente, ou seja, é uma força de trabalho subordinada e conseqüentemente mais barata. Portanto, importa dizer que a experiência da classe trabalhadora no Brasil é particular em uma totalidade.

Uma característica marcante do escravismo brasileiro é a junção acentuada de relações capitalistas em cima de uma base escravista, com a particularidade de relações capitalistas vindo de fora do país.

O longo período de duração da escravidão no Brasil, que somente terminará já na época da formação do imperialismo, garroteou a possibilidade do desenvolvimento de um capitalismo nacional não dependente,

fazendo-nos uma nação subalternizada economicamente às forças do capitalismo internacional, com todas as implicações políticas que isto determina. (MOURA, 2020, p. 83).

Para além da economia, essa subalternização também impactou diretamente a política e a cultura do Brasil, nos colocando sempre como devedores e culturalmente dominados pelas nações centrais que comandavam o mercado capitalista mundial, destaca Moura (2020).

A população negra foi incorporada na sociedade brasileira como força de trabalho escrava, nas palavras de Ianni et al. (2005) Os séculos do regime de escravidão compreenderam também séculos de uma vasta diáspora, acompanhada de holocausto.

Além dos traumas resultantes da ruptura com as comunidades e reinos originários, desenvolveram-se os traumas da condição escrava: propriedade alheia, subordinação física e social, objeto de transações entre mercadores, senhores e seus funcionários (IANNI et al., 2005, p. 10).

Os séculos de escravismo dividiram e hierarquizaram os senhores e escravos, além dos trabalhadores “livres” produzindo uma sociedade escravocrata, produtora de mercadoria para o mercado externo. Com isso, desenvolve-se uma cultura política essencialmente autocrática, onde o trabalhador aparece apenas como indivíduo e coletividade a serem controlados, administrados e confinados na senzala, Ianni et al. (2005).

Essa formação social escravocrata se torna uma fábrica de preconceitos, com destaque para o racial, com raízes nos séculos de escravismo.

É nesse sentido que o racismo enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. (GONZALEZ, 2020, p. 35).

Dentro desse contexto, podemos compreender a lógica da relação entre raça e classe, pois a condição de pobreza da população negra é um fator decorrente da exploração da classe trabalhadora. Nos estudos de Fernandes (2020) sobre a revolução burguesa brasileira, o mesmo relata que essa burguesia inseriu subalternamente o negro na sociedade. Partindo dessa ideia, podemos elencar que as relações capitalistas de produção cada vez mais amadurecidas se recompõem sob a ótica da acumulação do capital. É de extrema importância a análise da forma particular de inserção do capitalismo no Brasil.

A atual inserção do país na divisão internacional do trabalho, como um país de economia dita “emergente” em um mercado mundializado, carrega a história de sua formação social, imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre Estado e a sociedade, atingindo a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2012, p. 128).

Os padrões de dominação externa, a inserção capitalista dependente e a forma particular de revolução burguesa no Brasil são percebidos, como mencionado anteriormente, pela relação entre arcaico e moderno no âmbito das relações sociais. Modernidade e atraso no capitalismo dependente não se opõem, ao contrário, convivem e se retroalimentam em um contexto marcado por desigualdades. Elas indicam o descompasso entre temporalidades históricas diferentes, mas articuladas, atribuindo particularidades à formação social do país. “Afetam a economia, a política e a cultura, redimensionando, simultaneamente, nossa herança histórica e presente” (IAMAMOTO, 2012, p. 128).

A inserção capitalista no Brasil aconteceu graças a acordos entre as frações de classes economicamente dominantes, exclusão forçada das classes populares, utilização dos aparelhos repressivos e intervenção do Estado, braço direito da burguesia.

Nesse sentido, todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição do capitalismo (desde a independência política ao golpe de 64, passando pela Proclamação da República e pela Revolução de 1930), encontraram uma solução “pelo alto”, ou seja elitista e antipopular (IAMAMOTO, 2012, p. 133).

Diante do contexto apresentado, é importante compreender que o racismo é estrutural no capitalismo dependente brasileiro e opera mecanismos de exclusão, retratado nas mais diversas esferas da vida da população negra, fato que, muitas vezes, se traduz no desemprego, subemprego e na rotatividade da sua mão-de-obra, provocando o empobrecimento contínuo deste segmento populacional.

(...) consideramos que ainda na atualidade persistem as desigualdades sócio econômicas, ancoradas por uma organização social capaz de conciliar o moderno e o arcaico, e de aprofundar o abismo entre ricos e pobres, tomando o racismo como ideologia para expansão e acumulação capitalista. (BARBOZA, 2018, p. 2).

Segundo os estudos e pesquisas “desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” do IBGE (2019), as pessoas de cor ou raça preta ou parda constituem a maioria da força de trabalho no país. Entretanto, em relação à população desocupada e à população subutilizada, que inclui, além dos desocupados, os subocupados e a força de trabalho potencial, as pessoas pretas ou pardas são mais representadas. A informalidade no mercado de trabalho está associada, muitas vezes, ao trabalho precário e à falta da proteção social, que limita o acesso a direitos básicos, como a remuneração pelo salário mínimo e a aposentadoria. “Em 2018, enquanto 34,6% das pessoas ocupadas de cor ou raça branca estavam em ocupações informais, entre as de cor ou raça preta ou parda esse percentual atingiu 47,3%” (IBGE, 2019, p. 2).

Outro recorte importante do estudo é a categoria rendimento conforme o tipo de ocupação, que revelou tanto na ocupação formal como na informal que as pessoas pretas ou pardas receberam menos do que as de cor ou raça branca. Outro ponto são os dados de rendimentos combinados por cor ou raça e sexo, que mostram diferentes resultados

comparativos: ”destaca-se a vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais, sendo que a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade do que os homens brancos [...]”(IBGE, 2019, p. 3).

No Brasil o que acontece não é apenas uma discriminação efetiva, que se reforça e se reproduz de diferentes maneiras, mas sim um racismo estrutural que engloba a economia, a política e a subjetividade. Assim, a população negra é prova viva da persistência de um colonialismo destrutivo, disfarçado com habilidade e soterrado por uma opressão inacreditável, destaca Fernandes (2017).

Por que o negro? Porque ele sofreu todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma Abolição feita como uma revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando ser gente, isto é, cidadão comum (FERNANDES, 2017, p. 23).

Em continuidade à discussão, o próximo tópico abordará o mito da democracia racial no Brasil, uma máscara que encobre a opressiva hegemonia social, econômica e política da raça branca sobre a raça negra.

2.2 O Mito da Democracia Racial

Nas palavras de Fernandes (2017), os mitos existem para esconder a realidade. Diante disso, a ideia da democracia racial revela um meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante de obrigações e responsabilidades intransferíveis. Daí a necessidade do mito, pois a falsa consciência oculta a realidade e simplifica as coisas. “Todo um complexo de privilégios, padrões de comportamento e ‘valores’ de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto, em proveito dos estratos dominantes da “raça branca”, embora em prejuízo fatal da Nação”. (FERNANDES, 2017, p. 30).

“A consciência social turva, obstinada e mesquinha dos egoísmos enraizados, que não se viam postos à prova (antes, se protegiam) contra as exigências cruéis de uma estratificação racial extremamente desigual” (FERNANDES, 2017, p. 30). Assim, as elites locais não “precisavam” atingir a revolução social à esfera das relações raciais, pois a democracia germinaria espontaneamente. Eis o mito da democracia racial que permite ignorar a continuidade da desigualdade racial tão extrema e desumana.

Nesse sentido, o mito da democracia racial é um grande entrave para o avanço da compreensão da realidade racial brasileira, pois uma parcela da população acredita que o Brasil vive uma democracia racial, isto é, acreditam que não existem diferenças e desigualdades entre populações socialmente racializadas, como se essa população tivesse as mesmas igualdades de oportunidades.

De acordo com Moura (2020), o negro é “considerado” cidadão com os mesmos direitos e deveres dos demais, no entanto, o que aconteceu historicamente desmente esse mito.

Trazido como escravo, tiram-lhe de forma definitiva a territorialidade, frustraram completamente a sua personalidade, fizeram-no falar outra língua, esquecer as suas linhagens, sua família foi fragmentada e/ou dissolvida, os seus rituais religiosos e iniciáticos tribais se desarticularam, o seu sistema de parentesco completamente impedido de ser exercido, e, com isto, fizeram-no perder, total ou parcialmente, mas de qualquer forma significativamente, a sua ancestralidade. (MOURA, 2020, p. 215).

Dessa forma, o povo negro foi obrigado a disputar sua sobrevivência social, cultural e até mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual os mecanismos de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitos para que essa população permaneça imobilizada nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas, destaca Moura (2020).

A própria estrutura cria e recria todas as condições para manter a população negra na subalternização, no subemprego, no genocídio, na violência e exclusão. O mito foi construído no país para ser algo naturalizado e isso impede o avanço do debate racial.

“Nem o branco “rebelde” nem a República enfrentaram a descolonização, com a carga que ela se impunha, em termos das estruturas raciais da sociedade. Como os privilégios construídos no período escravista, estas ficam intocáveis e intocadas”(FERNANDES, 2017, p. 31). Dessa forma, o mito avançou sem contestação, até que os próprios negros ergueram seu protesto que ficou ignorado pelo meio social, mas teve grande significado histórico, humano e político.

O protesto negro se corporificou e floresceu na década de 1930, irradiando-se pouco além pela década subsequente. Foi sufocado pela indiferença dos brancos, em geral; pela precariedade condição humana da *gente negra*; e pela intolerância do Estado Novo diante do que fosse *estruturalmente democrático*. (FERNANDES, 2017, p. 31).

A grande importância do protesto negro configura-se na elaboração de uma contradição racial, o negro desmascara e, simultaneamente, ergue sua denúncia, exige uma *Segunda Abolição*, isto é, clama por participar da revolução social que não o atingiu. De acordo com (FERNANDES, 2017, p. 32) “o protesto se confinara à ordem estabelecida. Mas era autêntico e revolucionário, pois exigia a plena democratização da ordem republicana, através das raças e contra os preconceitos e privilégios raciais”.

Em um país onde não se tem plena e completa democracia política, econômica, social e cultural, não é possível ter uma democracia racial, destaca Moura (2020).

Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com uma concentração fundiária e de renda das maiores do mundo; governado por oligarquias regionais retrógradas e brancas; um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem 30 milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial. (MOURA, 2020, p. 216).

Para a população negra, democracia quer dizer *democracia racial*, uma transformação paralela de relações raciais e de relações de classe, nas quais ela se encontra envolvida. Existem barreiras sociais e também raciais na luta pela conquista de uma “condição de gente”, destaca Fernandes (2017). Ainda conforme o autor, a grande massa da população negra se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída.

E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças. (FERNANDES, 2017, p. 40).

Ainda nas palavras de Fernandes (2017) é importante ressaltar que a questão de ser o racismo institucional ou camuflado possui menor importância do que ele representa na reprodução da desigualdade racial, da concentração racial da riqueza, da cultura e do poder, da submissão do negro, como “raça”, à exploração econômica, à exclusão dos melhores empregos e dos melhores salários, das escolas, da competição social com os brancos da mesma classe social, etc. O fato é que a raça se configura como “pólvora”, é ela que definirá o padrão de democracia, em extensão e profundidade, que corresponderá às exigências da situação brasileira.

“A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça” (FERNANDES, 2017, p. 41). Dessa forma, ainda nas palavras do autor, os movimentos de inconformismo e de protesto negro se voltaram para o reequacionamento do que deveria ser a ordem social competitiva em uma sociedade que se dizia “igualitária”, “competitiva” e “democrática” no plano racial.

“Por isso, foi o negro e não o branco que se tornou paladino de uma autêntica concepção de radicalismo liberal na década de 1930” (FERNANDES, 2017, p. 66). Foi o negro que desmascarou primeiro a Abolição e levou para o campo da ação e exigência a questão política e humana. Já na ditadura, que revitaliza estruturas arcaicas, e também revitaliza práticas que, tanto no plano das relações de classe quanto das relações de raças, precisam ser eliminadas, o negro constituiu uma das forças vitais da revolução democrática e da revolução nacional, ele está envolvido no processo universal de combate à ditadura, destaca Fernandes (2017).

Diante do contexto, é importante destacar que o movimento negro exerceu um importante papel na luta antirracista no Brasil, sensibilizando inclusive os setores não negros e buscando mobilizar as diferentes comunidades afro-brasileiras para a discussão do racismo e suas práticas, ressalta Gonzalez (2020).

Importa dizer que os principais protagonistas dos movimentos políticos negros atuais são os filhos dos primeiros negros a ingressarem de forma definitiva na classe operária e nas classes médias, dos heróis da

migração interna; são mesclados entre os primeiros estudantes negros a ingressarem na universidade, jovens operários e trabalhadores negros e dançarinos de soul - símbolo moderno da contestação da juventude negra à dominação branca e da miopia dos liberais ante o racismo e a sua falsa consciência nacional. (GONZALEZ, 2020, p. 101).

Ainda nas palavras de Lélia, entre os movimentos que cresceram, pode-se citar o Movimento Negro Unificado que em seus dois primeiros anos de existência (1978-80) desenvolveu várias atividades que muito contribuíram para o avanço da consciência democrática, antirracista e anticolonial no país, e a presença das mulheres negras, não apenas na sua criação como na sua direção não pode ser esquecida.

2.3 A luta e resistência das mulheres negras

No Brasil e na América Latina, a violação colonial praticada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, produzindo o mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, Carneiro (2013).

As condições históricas nas Américas retratam a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Estas fazem parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como “coisa” primitiva.

Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde. (CARNEIRO, 2013, p. 2).

O movimento de mulheres ressurgiu no Brasil em meados da década de 1970 na turbulência das lutas pela democracia e pelo fim da ditadura militar. Assim, nasce marcado pelo engajamento de questões políticas e sociais do país, Carneiro (1993).

Neste contexto, o pensamento feminista se introduz no Brasil a partir do contato de mulheres exiladas com os movimentos feministas da Europa e dos EUA, trazendo para o Brasil a crítica à desigualdade de gênero. Ocorre a politização do espaço privado. Temas como sexualidade e violência doméstica, se transformam em questões políticas. Esta nova visão coloca propostas de organização das mulheres a partir da perspectiva de gênero na agenda política dos partidos políticos, dos sindicatos e demais instituições sociais. (CARNEIRO, 1993, p. 37).

Dessa forma, as contradições de gênero, apontadas pelas feministas, serão apropriadas e recriadas pelas mulheres das classes populares, entrelaçando estas questões com os problemas sociais gerais. Ainda de acordo com Carneiro (1993), com o decorrer do tempo, os encontros feministas passam cada vez mais a incorporar demandas específicas de mulheres de diferentes segmentos sociais, trazendo reivindicações específicas como as trabalhadoras rurais, empregadas domésticas, as mulheres negras, as sindicalistas, dentre outras. Isso vai permitindo um aumento da compreensão de diferentes faces da discriminação à mulher na sociedade brasileira e construindo bandeiras de luta e propostas de organização que almejam dar conta da diversidade de questões colocadas pelas mesmas.

De acordo com Carneiro (1993), a constituição de 1988 teve grande representação do processo de lutas e conquistas que mudaram radicalmente a situação legal e social da mulher brasileira nos últimos 20 anos, pois o movimento de mulheres conseguiu incorporar no novo texto constitucional 80% de suas reivindicações. Mas, cabe ressaltar que, se por um lado houve conquista, a tradição brasileira da incompatibilidade entre lei e prática social aponta para a necessidade do aumento dos esforços de mobilização e organização pela defesa dos direitos conquistados.

“Paralelamente ao movimento de mulheres, o movimento negro ressurgiu nos anos 70, influenciado pelos movimentos de minorias internacionais, pelos movimentos de libertação das nações africanas, pelos movimentos de direitos civis dos negros norte-americanos” (CARNEIRO, 1993, p. 38). O movimento retoma seu processo, recuperando a capacidade de manifestação e intervenção política dos negros que foi reprimida por vários momentos de autoritarismo desde a extinção da Frente Negra Brasileira, a maior organização política dos negros pós-abolição.

Em junho de 1978 surge o MNU - Movimento Negro Unificado, que recoloca o problema racial para a sociedade brasileira, situando o racismo e a discriminação racial como aspectos estruturantes do tipo de dominação imposta pelo sistema capitalista com vistas a manter as desigualdades sociais e raciais. A luta no combate à violência policial é o principal eixo de luta do movimento, o MNU situa a violência sofrida pelo preso comum na mesma proporção que a tortura sofrida pelos presos políticos, buscando sensibilizar as instituições de direitos humanos para a violência racial que o povo negro vive cotidianamente, resalta Carneiro (1993).

Importa destacar que, ainda segundo a autora, o MNU produziu efeito multiplicador na organização de entidades negras no país que, mesmo que marcadas por diferentes visões políticas, vêm auxiliando a desmistificação do mito da democracia racial, incorporando a questão racial nas propostas partidárias e de governo, conquistando espaços institucionais, elaborando propostas de políticas públicas, transformando as manifestações culturais negras em instrumentos de afirmação étnica e de combate ao racismo.

No entanto, apesar das trajetórias semelhantes, há grande diferença nos resultados obtidos pelo movimento negro comparado com os resultados obtidos pelos movimentos de mulheres. Ao longo destes vinte anos de

luta é absolutamente seguro dizer que malgrado o nível de desigualdade sofrido pelas mulheres, a sociedade brasileira mostrou-se ao longo deste processo, muito mais receptiva para absorver a demanda de reivindicações das mulheres, do que a pauta de reivindicações e denúncias do movimento negro. A questão racial permanece sendo um dos maiores tabus da sociedade brasileira e todas as ações desenvolvidas historicamente pelo movimento negro buscam romper a conspiração do silêncio que envolve o racismo e a discriminação racial nesta sociedade. (CARNEIRO, 1993, p. 39).

Surge, na interseção destes dois movimentos, a emergência de um novo sujeito coletivo: o Movimento de Mulheres Negras. Em 1988, data do Centenário da Abolição da Escravidão, inicia-se uma ampla mobilização de mulheres negras em torno de questões específicas. Essa data constituiu um momento político propício para as mulheres negras expressarem, com maior visibilidade, um processo que vem sendo gestado há anos que é a sua crescente mobilização e organização de defesa de seus interesses. Com isso, em dezembro de 1988 acontece o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, com participação de 460 militantes, representando 17 Estados da União, Carneiro (1993)

A busca da afirmação política da mulher negra decorre da insuficiência com que a questão da mulher negra é tratada tanto no movimento de mulheres quanto no movimento negro. É também ao fato que, malgrado a solidariedade de algumas feministas e militantes negros, a conjugação de racismo e sexismo sobre a mulher negra resulta na prática social no fato que as conquistas dos movimentos de mulheres terminam privilegiando socialmente as mulheres brancas e as conquistas dos movimentos negros tendem a privilegiar os homens negros, mantendo-se para a mulher negra o confinamento nos piores lugares da hierarquia social. (CARNEIRO, 1993, p. 40).

Diante disso, é importante ressaltar que um feminismo negro, construído no contexto das sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, tem como principal característica o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossa sociedade. Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como o racismo.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (CARNEIRO, 2003, p. 119).

A articulação do racismo com as questões mais amplas das mulheres encontra um abrigo histórico, pois a questão racial produziu gêneros subalternizados, tanto no quesito

da identidade estigmatizada da mulher negra quanto da masculinidade subalternizada dos homens negros. Dessa forma, o racismo rebaixa a posição dos gêneros, pois, se as mulheres negras atingirem os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancos, isso significaria experimentar uma extraordinária mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais, encontram-se abaixo das mulheres brancas, destaca Carneiro (2003).

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduzem 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. (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Importa destacar que existem contradições históricas em relação à trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista, mas para além das contradições, existe também a introdução de uma importante ação política das mulheres negras, isso vem transformando significativamente suas percepções, comportamentos e situações sociais.

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

Diante desse contexto, é importante entender que a junção do racismo e do sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com consequências negativas sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima, uma expectativa de vida menor em relação às mulheres brancas e sobretudo no confinamento às ocupações de menor prestígio e remuneração, destaca Carneiro (2011).

O resultado concreto dessas questões culmina no mercado de trabalho, e se expressa no perfil da mão de obra feminina negra que muitas vezes esbarra no serviço doméstico. Nesse sentido, importa destacar que os ganhos obtidos pela luta feminista no mercado de trabalho, apesar de constituírem avanços, não conseguiram eliminar as desigualdades raciais que impossibilitam maiores avanços para as mulheres negras nessa esfera. Sendo assim, as propostas universalistas da luta das mulheres não só mostram a sua fragilidade como a impossibilidade de as reivindicações que daí advêm tornarem-se viáveis para enfrentar as especificidades do racismo brasileiro Carneiro (2003)

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 [...] (GONZALEZ, 2020, p. 42).

Para grande parte da sociedade brasileira, a mulher negra é vista como doméstica e “mulata”. Esse processo de exclusão da mulher negra no Brasil ressalta uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira, servente, etc. O termo “mulata” está atrelado a questão do “objeto” a ser consumido pelos turistas e burgueses nacionais, Gonzalez (2020).

Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Que se pense no processo de apropriação das escolas de samba por parte da indústria turística, por exemplo, e no quanto isso, além do lucro, se traduz em imagem internacional favorável para a “democracia racial brasileira”. (GONZALEZ, 2020, p. 44).

Importante caracterizar que o racismo é uma construção ideológica, cujas práticas se efetivam em diversos processos de discriminação racial. Dessa forma, enquanto discurso de exclusão que é, o racismo é perpetuado e reinterpretado conforme os interesses dos que dele se beneficiam, destaca Gonzalez (2020).

Em relação à formação econômica, no Brasil coexistem três processos qualitativamente diferentes de acumulação: capital comercial, capital industrial competitivo e capital industrial monopolista, sendo que a este último cabe a hegemonia sobre os demais, dadas as articulações entre os três setores (formas pré-capitalistas de exploração da mão de obra, capitalismo competitivo e capitalismo monopolista com seus respectivos mercados de trabalho) destaca Gonzalez (2020).

Essa coexistência demonstra por um lado que o desenvolvimento desigual e dependente mescla e integra momentos históricos, e em relação à superpopulação relativa “é importante ressaltar que ocorre na constituição desse sistema não somente um exército industrial de reserva, mas uma massa marginal crescente, em face do mercado de trabalho do setor hegemônico” (GONZALEZ, 2020, p. 56).

Dessa forma, “na medida que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho”(GONZALEZ, 2020, p. 57).

Por isso, é importante destacar a presença da mulher negra em termos de Movimento Negro Unificado. “O movimento negro desempenhou um papel de extrema relevância na luta antirracista em nosso país, sensibilizando inclusive os setores não negros e buscando mobilizar as diferentes áreas da comunidade afro-brasileira para a discussão do racismo e suas práticas”(GONZALEZ, 2020, 101).

Assim, para a mesma autora, há que se colocar, dialeticamente, as estratégias de que ela se utiliza para sobreviver e resistir numa formação social capitalista e racista como a nossa. Por isso, trazer à tona a importância do feminismo negro na luta antirracista, é fundamental, pois essa luta demonstra as implicações do racismo e do sexismo na vida dessas mulheres e como isso constrói uma exclusão e marginalização cruel.

Dessa maneira, podemos dizer que o feminismo negro, enquanto movimento social, surge como uma organização que transcende a localização geográfica, sendo possível perceber que suas preocupações abrangem diferentes questões que envolvem as experiências de mulheres negras. O empenho pela afirmação de identidade e reconhecimento social representou e representa uma luta histórica que possibilitou romper muitas barreiras impostas pelo sistema brasileiro cruel e desigual.

3 Capitalismo Dependente e Universidade Brasileira

Para se pensar a educação no sentido mais amplo é necessário entender a essência desse tema, que é um campo de disputa entre projetos antagônicos. Nesse sentido, enquanto uma política social, é necessário discutir sobre o seu real significado na sociabilidade burguesa, onde a luta de classes é um elemento condutor. Para isso, algumas considerações preliminares são necessárias para um melhor entendimento deste trabalho.

A política social perpassa pela dinâmica do processo capitalista, onde está o cerne da exploração dos trabalhadores e a produção e reprodução da desigualdade que é inerente a esse sistema. Isto é, as relações capitalistas de produção cada vez mais amadurecidas se recompõem sob a ótica da acumulação do capital, que vem de uma troca injusta e desigual.

A reprodução da força de trabalho, que tem incessantemente de se incorporar ao capital como meio de valorização, que não pode desligar-se dele e cuja submissão ao capital só é velada pela mudança dos capitalistas individuais aos quais se vende, constitui, na realidade, um momento da reprodução do próprio capital. Acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado (MARX, 2017, p. 690).

A relação entre capital, acumulação e taxa salarial não é nada mais que a relação entre o trabalho não pago, transformado em capital, e o trabalho adicional, requerido para pôr em movimento o capital adicional. Nesse modo de produção, o trabalhador serve às necessidades de valorização de valores existentes, em vez de a riqueza objetiva servir às necessidades de desenvolvimento do trabalhador, destaca Marx (2017). Diante disso, é importante retratar sobre a lei que rege a acumulação capitalista:

A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista. (MARX, 2017, p. 719).

Pode-se dizer que por um lado quanto mais riqueza é produzida, por outro, mais pobreza também, isto é, a acumulação da riqueza também é acumulação da miséria. Dessa forma, é importante ressaltar que o cerne das desigualdades sociais está no modo de produção capitalista, ou seja, essa desigualdade é inerente às relações sociais de produção e se apresenta na constituição da superpopulação relativa. Esta [...] “existe em todos os matizes possíveis. Todo trabalhador a integra durante o tempo em que está parcial ou inteiramente desocupado” (MARX, 2017, p. 716).

O modo de produção capitalista aprofundou as desigualdades nos centros urbanos e industriais. Assim, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e novas formas de trabalho, o capitalismo permitiu a extração de maior produtividade de trabalho, que garante a permanência da exploração, ressalta Oliveira (2018).

Nesta dinâmica de exploração do trabalhador acontece a tensão entre capitalistas e trabalhadores, mediada pelo Estado, que elabora leis e regulamentações para a manutenção desse ciclo. “Foram estas medidas que, posteriormente, foram denominadas de políticas sociais e cujo desenvolvimento está intrinsecamente relacionado com as relações sociais capitalistas de produção [...]” destaca (OLIVEIRA, 2015, p. 356).

A desigualdade social não é um processo natural, mas socialmente construído. Por isso, é importante entender a presença de três protagonistas históricos: o Estado, a classe trabalhadora e os capitalistas.

O não reconhecimento destes três protagonistas e seu papel na arena política incide numa análise simplista e a-histórica da política social, pois tende a considerar o Estado como outorgante dos serviços sociais e a classe trabalhadora como demandante de tais serviços, sem reconhecer os interesses dos capitalistas na implementação de tais serviços. (OLIVEIRA, 2015, p. 357).

Diante desse contexto e para avançar com o debate das políticas sociais no Brasil, é necessário trazer elementos das contradições assumidas pelo capitalismo dependente brasileiro, dessa forma, o diálogo com Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes é essencial.

Segundo Marini (2011), a base da dependência dos países latino-americanos é a superexploração do trabalho. Assim, é em torno da superexploração que o autor explica a função dos países latino-americanos em relação ao desenvolvimento capitalista realizado no centro. Para ele, “a participação da América Latina no mercado mundial contribuirá para que o eixo da acumulação na economia industrial se desloque da produção de mais-valia absoluta para a de mais-valia relativa” (MARINI, 2011, p. 138). Dessa forma, a acumulação nos países centrais depende do aumento da produtividade do trabalho e não somente da exploração do trabalhador.

A dependência só se estabeleceu a partir do “momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região”(MARINI, 2011, p. 143).

A inserção na divisão internacional do trabalho, de forma subordinada ao imperialismo, estabelece as funções das formações sociais dependentes na economia mundial, sendo a de prover produtos primários a baixo custo no mercado mundial para garantir a reprodução ampliada do capital em favor dos países centrais. Essa configuração traz graves problemas para as economias periféricas, pois implica numa maior vulnerabilidade externa às crises econômicas, dificulta a criação de um mercado interno forte e, por sua vez, ocasiona uma menor autonomia em relação ao mercado mundial. (SOARES; BURGINSKI, 2021, p. 14).

Nesse sentido, não só o excedente de lucros produzidos nos países periféricos é transferido para as economias centrais, através das importações de bens para o consumo, como também os ganhos obtidos pelo barateamento de matérias-primas às custas da superexploração do trabalhador na periferia, destaca Soares e Burginski (2021). Assim, ainda conforme os autores, no capitalismo monopolista, a mudança qualitativa dos Estados nos países centrais se realiza a partir da superexploração do trabalhador na periferia.

As perdas decorrentes do intercâmbio desigual para a América Latina, de acordo com, Marini (2011) são compensadas com a superexploração do trabalho, mecanismo utilizado pelos capitalistas periféricos para reverter a perda de lucros nessa relação de dependência. Dessa forma, a superexploração se caracteriza por um preço da força de trabalho que se situa abaixo de seu valor e se efetua a partir de três elementos: “a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho excedente necessário para o trabalhador recompor sua força de trabalho”(MARINI, 2011, p. 149).

Importa assinalar que, nos três mecanismos considerados, a característica essencial está dada pelo fato de que são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos, porque lhe é obrigado um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando assim seu esgotamento prematuro; no último, porque lhe é retirada inclusive a possibilidade de consumo do estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. (MARINI, 2011, p. 149-150).

Diante do exposto, o resultado desses mecanismos é que grande parte da classe trabalhadora latino-americana está submetida a uma estrutura de relações de trabalho que não lhe permite se apropriar de mecanismos para acessar condições de vida mais dignas pela via do mercado de trabalho. Este elemento estruturante do capitalismo dependente explicitamente de particularidades que permitem estabelecer aproximações com a política social na América Latina e com o processo histórico da luta de classe, ressalta Soares e Burginski (2021). Assim, o capitalismo dependente se manifesta não somente como realidade econômica, mas sobretudo como realidade social.

Como resultado desse processo, a América Latina também possui particularidades quanto à conformação do Estado, que são dadas pela intensa integração à monopolização do capital e a realidade interna de superexploração. Os efeitos decorrentes são a repressão e a violência por parte dos aparelhos estatais contra a classe trabalhadora e os setores dos movimentos populares, que pressionam os limites conservadores do pacto populista e reformista do capitalismo dependente (SOARES; BURGINSKI, 2021, p. 15).

De acordo com, Marini (2011) é esse caráter contraditório estrutural que irá determinar as relações de produção no conjunto do sistema capitalista mundial e que deve ser o ponto central das análises marxistas sobre a dependência. Assim, a especificidade da

subordinação dos Estados dependentes não pode ser compreendida somente pelas formas de domínio político.

Cabe ressaltar que os limites estruturais do capitalismo dependente, que tem por base a superexploração do trabalho, imprime contornos e particularidades à luta de classes, ao papel desempenhado pelo Estado e ao grau de desenvolvimento de forças produtivas na periferia do mundo capitalista. Isso implica desafios e limites estruturais para a universalização dos direitos sociais e sua materialização por meio das políticas sociais.

Em se tratando de política de educação superior no Brasil, é importante compreender a forma particular de revolução burguesa nesse país, bem como o padrão de dominação externa que atuou e atua no desenvolvimento do capitalismo, e como esses elementos se relacionam com a configuração da educação, particularmente a universidade pública brasileira.

Para isso, é necessário compreender os padrões de dominação externa (FERNANDES, 2009) que ocorrem na América Latina até os dias atuais, em conjunto com a forma particular de revolução burguesa específica do Brasil e como estes elementos estruturantes do capitalismo dependente afetaram a constituição e as mudanças estruturais da universidade no país.

De acordo com Rola (2020) o padrão de sociabilidade brasileiro, tem entre seus elementos estruturantes: o padrão dual de expropriação e espoliação do excedente de capital; o padrão composto de dominação burguesa que se expressa de forma autocrática; e uma forma específica de políticas educacionais. Estes elementos estruturantes são responsáveis pela forma como se constitui a universidade pública no Brasil e como esta instituição é utilizada para produzir e reproduzir estes elementos estruturantes.

Para compreender a universidade pública brasileira e a relação com os governos, é necessário entender que ela, como instituição do Estado, é organizadora do prestígio dentro da nossa formação social e de uma forma de produção econômica específica (ROLA, 2020).

É importante pensar como esses elementos se deram a partir do resultado das transformações societárias no Brasil e da “revolução burguesa”. Esta, de acordo com Fernandes (2020), assume uma forma verdadeiramente contrarrevolucionária, com características próprias que a distinguem das revoluções típicas dos países de capitalismo central.

Assim, o capitalismo dependente tem particularidades que necessitam ser mediadas e apreendidas, e essa mediação é importante para apreendermos, em sua materialidade, os caminhos da formação social brasileira, a formação de sua burguesia e como esta afeta a universidade pública.

Nesse contexto, dialogando com Fernandes (2009), o mesmo elaborou um paralelo das formas de dominação externa que as sociedades da América Latina vivenciaram durante suas formações. Com isso, foi possível, a partir das transformações da sociedade brasileira, identificar quatro momentos desta dominação. De acordo com Rola (2020), com base nesta análise serão abordadas as particularidades da burguesia nacional e sua concepção

de educação e de universidade.

A primeira fase de dominação externa se consolida a partir do antigo sistema colonial, isto é, significou uma versão dos padrões de estrutura social, com adaptações (trabalho escravo) das metrópoles para as colônias. De acordo com Fernandes (2009), essa fusão produziu uma verdadeira sociedade colonial, onde apenas os colonizadores participariam das estruturas de poder. “Neste primeiro período, a concepção de educação que se tinha era de que cabia aos jesuítas a catequização dos povos originários, sem o interesse da Coroa e nem dos Colonizadores em constituir um sistema educacional nacional”(ROLA, 2020, p. 135).

A segunda fase se caracteriza a partir da incapacidade econômica e política de Portugal em sustentar as atividades mercantis do sistema colonial e, com a expansão das economias dos países que vivenciaram o período de acumulação capitalista e suas revoluções burguesas, inicia-se um novo período caracterizado pela dominação mais indireta, ao qual são acrescentadas as oligarquias agrárias locais: os senhores rurais e os comerciantes locais, (ROLA, 2020).

Segundo o mesmo autor, estas oligarquias (senhores rurais e comerciantes) detinham o controle dos meios de produção e comércio, mantendo as estruturas do “antigo regime”, ou seja, a produção centrada nos latifúndios e regime de trabalho escravagista e semiescravagista para a exportação. Esse período foi caracterizado por Florestan como neocolonialismo. Nesse contexto, começam a surgir as protoformas das Escolas Superiores no Brasil (Direito, Engenharia e Medicina), instituições para a preparação dos filhos da classe dominante para a nova fase do desenvolvimento capitalista.

Segundo o autor, a terceira fase de dominação externa foi reflexo da revolução industrial na Europa e proporcionou novas formas de articulação das economias periféricas e economias centrais. De acordo com Fernandes (2009), esta reconfiguração originou o imperialismo das sociedades centrais e o capitalismo dependente nas sociedades periféricas durante as últimas décadas do século XIX.

A lógica exportação-importação começou a se modificar para transformar as próprias economias dependentes em mercadorias através da expansão bancária, proteção dos interesses rurais, integração do comércio interno, dentre outros, Fernandes (2009). Assim, os aspectos negativos desta lógica dependente começaram a se aprofundar. Com a expansão do mercado, e para esta acontecer na lógica capitalista, era necessário que o traço colonial antigo se mantivesse para abastecer o setor que se modernizava e industrializava.

Este fenômeno deu origem ao desenvolvimento desigual da sociedade brasileira, onde estruturas pré-capitalistas e extra capitalistas se conciliam a estruturas da produção capitalista moderna, uma forma de desenvolvimento desigual e combinado que, juntamente com o padrão articulado de dominação burguesa, foi um elemento estruturante para a produção capitalista dependente.

Segundo Rola (2020), a burguesia brasileira formada a partir da junção entre a bur-

guesia urbana do período anterior e a jovem burguesia industrial, que surge neste período da formação do capitalismo dependente e absorção sem extinção dos estamentos dominantes do antigo regime, constituem uma burguesia com interesses conflitantes, porém, com um elemento estruturante da sua solidariedade de classe: a necessidade de manter a acumulação de renda, poder e prestígio.

De acordo com Fernandes (2020), são esses os interesses que ligam a classe burguesa, forjando um tipo particular de solidariedade de classes, fornecendo as primeiras pistas para caracterização da revolução burguesa brasileira como uma contrarrevolução preventiva,

É em razão desta particular solidariedade de classes que o Estado se torna extremamente importante para a classe burguesa, pois é através do controle deste que a burguesia local pode realizar seus objetivos de acumulação de renda, de manutenção de seu prestígio frente às burguesias externas e exercer, portanto, o seu poder como classe dominante (ROLA, 2020, p. 138).

Diante deste cenário, percebe-se que a burguesia não é homogênea e o que vem mantendo essa “solidariedade de classes” são as transformações e o controle do Estado. Por isso, os elementos estruturais da sociedade brasileira precisam ser entendidos nas suas formas singulares. Nesse contexto de formação de uma classe burguesa no Brasil (ruralistas, pequenas e médias burguesias e burguesia industrial) com a burguesia dos países centrais é que começam a surgir as primeiras universidades brasileiras como constitutivas da organização do país na divisão internacional do trabalho.

A quarta fase se inicia no período da ditadura e adentrará o período pós redemocratização. Intitulada como o “neo-capitalismo” que, de acordo com Fernandes (2009), é definida pela aproximação do mercado interno e externo na fase madura do capitalismo, bem como por uma conciliação entre os interesses da burguesia local e internacional, trazendo novos rearranjos para o campo da educação superior.

Foi neste momento de dominação externa que se dá a ditadura civil-militar-empresarial, estabelecida no Brasil entre 1964 e 1985, trazendo graves repercussões para o ensino superior e servindo também como laboratório neo-liberal (como no caso da ditadura de Pinochet), sendo visível esse aspecto na Reforma Universitária de 1968. (ROLA, 2020, p. 139).

Nesse sentido, segundo o mesmo autor, surge o temor da classe burguesa da perda do controle do Estado, frente aos movimentos grevistas que começam a surgir, muitos deles relacionados à educação. Isso fez com que a classe dominante aceitasse passar por uma transição “democrática lenta e controlada” a partir de 1985, culminando com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e as primeiras eleições diretas para presidente, em 1989. Em continuidade ao tema, o próximo tópico dará sequência aos estudos sobre o contexto da universidade pública brasileira.

3.1 Universidade Pública no Contexto Capitalista Brasileiro

A análise sobre a educação superior no Brasil deve ser realizada a partir do entendimento do papel da universidade em um país de capitalismo dependente. Importante elencar que, de acordo com Lima (2013), a expansão e o desenvolvimento da educação superior brasileira são atravessados e constituídos pelas relações econômicas, políticas e ideoculturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-social.

Diante disso, como ressalta Lima (2013), a expansão da educação superior ocorre a partir de três necessidades do capital: primeiro a subordinação da ciência à lógica mercantil, um movimento que se materializa em ações como a venda de “serviços educacionais”, através de cursos pagos e parcerias entre universidades-empresas, incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo.

A segunda necessidade, segundo a autora, está relacionada com a constituição de novos campos de lucratividade, um aumento do número de instituições de ensino superior privadas coloca a questão da educação como algo lucrativo para as frações internacionais e a nova burguesia local.

A terceira necessidade está ligada à construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado, uma reconfiguração da educação superior em “educação terciária” noção difundida pelos organismos internacionais do capital, especialmente o Banco Mundial/BM. Com isso, o BM difunde que qualquer curso a distância, pós-médio ou curso de curta duração pode ser considerado “educação terciária”, isso tudo sobre a aparência de democratização do acesso à educação superior.

Nesse contexto, “nos países periféricos, como o Brasil, este processo foi conduzido pelo governo federal de Cardoso a Lula da Silva, apresentando a certificação em larga escala e a massificação da formação profissional como seus horizontes político-pedagógicos”(LIMA, 2013, p. 12). Por isso, podemos afirmar que o Estado brasileiro tem um papel histórico na condução da política de expansão da educação superior, pois cria a estrutura jurídica para operar esta política, autorizando e credenciando as instituições privadas, e legalizando a privatização interna das públicas, estimulando o produtivismo e o padrão mercantil da pesquisa e da produção de conhecimento Lima (2013).

Dessa forma, desde a origem da educação superior brasileira, um elemento político é constitutivo do dilema educacional: a necessidade de expansão da educação. “Esta necessidade, entretanto, caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, cuja expansão começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes”(LIMA, 2013, p. 15).

A autora retrata que a expansão da educação passou a ser exigência do próprio capital diante do seu desenvolvimento no país, seja pela capacitação da força de trabalho ou para difusão da concepção de mundo burguês sob a imagem de uma “política inclusiva”. Importante destacar que esse processo foi historicamente confrontado pelos professores e

estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades. Por outro lado, a burguesia local reivindicava a “modernização” da educação superior para atender ao capital, esse debate aconteceu na década e 1960, quando a reforma universitária entrou na pauta política.

Diante disso, a ditadura não se findava na existência de projetos contrários, mas se construiu no decorrer das reivindicações e das lutas de classes que estavam postas no período, (MINTO, 2011).

Assim, questões como a expansão do ensino superior, a criação de uma infra-estrutura para o desenvolvimento da pesquisa científico-tecnológica de base nacional, as demandas e reivindicações escolares intensificadas pela industrialização e pela urbanização, as lutas pela reforma da educação superior, entre outras, compõem um universo comum de problemas, aparentes ou reais, que encontraram solução na medida em que a dinâmica das lutas de classes no país tornou possível. (MINTO, 2011, p. 162).

Com a reforma dos anos 1960, a educação superior sofreu uma “modernização” que, segundo Minto (2011), merece um melhor entendimento, pois não é simplesmente uma “modernização”, mas corresponde a um processo de adequação, forçada e interessada, conduzido pelos militares e pelos setores hegemônicos da burguesia brasileira em contraposição ao que as forças populares ousaram propor à sociedade brasileira nos anos 1960. “É a modernização capitalista nas condições particulares do desenvolvimento brasileiro” (MINTO, 2011, p. 169).

O desenvolvimento da educação superior no Brasil segue particularidades do capitalismo dependente, pois não existe centralidade de desenvolvimento do conhecimento, existe uma submissão consentida aos organismos internacionais. Isso não significa que a burguesia é passiva, mas sim parceira desses organismos. Por isso, a educação superior é colocada como um privilégio, uma educação voltada para elite.

O padrão dependente de educação superior expressa, neste sentido, o papel deste nível de educação nos países da periferia do capitalismo: a constituição de um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros e internacionais, a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais para formação aligeirada dos trabalhadores e a formação de quadros dirigentes, quando direcionada aos filhos da burguesia (LIMA, 2019, p. 14).

Combinadamente com o aumento do setor privado na área da educação, a expansão do ensino superior realizada na década de 60 seguiu atendendo os organismos internacionais. De acordo com Lima (2019), com a reforma universitária conduzida pelo regime burguês-militar foram realizadas mudanças que não alteravam, contudo, o padrão dependente de educação superior.

Já nos anos 90, a universidade brasileira estava passando por crises, estas impostas pela crise constante do capital e pela conformação do seu projeto societário. A expansão

do acesso ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado, caracterizando um eixo estruturante da educação superior no capitalismo dependente e revelando um processo que terá novas manifestações na década 90 e nas duas primeiras décadas do novo século, destaca Lima (2019).

Este processo de expansão da educação superior ganha nova racionalidade por dois mecanismos, como ressalta Lima (2013): a ampliação do setor privado e a privatização interna das instituições de educação públicas. Em relação ao primeiro mecanismo, os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2002 demonstram esta direção, pois ao final do governo Cardoso, o ingresso em instituições públicas somava 320.354, enquanto nas instituições privadas somava 1.090.854.

Em relação ao segundo mecanismo de expansão, o governo Cardoso realizou um profundo reordenamento das universidades públicas, particularmente as federais, através da venda de “serviços educacionais” e a ênfase no ensino de graduação. Esta reconfiguração da educação superior realizada no governo Cardoso está fundamentada na contrarreforma do Estado brasileiro, onde a educação superior será identificada como uma atividade pública não estatal, portanto, um serviço prestado pelas instituições públicas e privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público para as instituições privadas e o financiamento privado para as públicas Lima (2013).

Outro ponto a destacar é que essa contrarreforma assumida pelo governo Cardoso expressa, portanto, uma concepção de universidade limitada ao ensino, a partir do desmantelamento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da submissão da formação profissional às exigências do capital, destaca Lima e Pereira (2009).

Com o início do governo Lula, eram esperadas alterações neste processo de desmonte e privatização, entretanto, em meados do segundo governo (2003–2009) podemos afirmar que o processo de reformulação da educação superior brasileira é intenso, aprofundando a contrarreforma em curso, Lima e Pereira (2009).

A análise das ações constitutivas da contrarreforma na educação superior realizada no governo Lula (2003-2009) indica que uma nova fase/face do “milagre educacional” está em curso. Estas ações integrantes da nova face/fase do “milagre educacional” podem ser agrupadas em quatro nucleações básicas: 1) O fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contrarreforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula e; 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 38).

Nesse sentido, podemos dizer que a continuidade no processo de reformulação da educação brasileira a partir de implementação de um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos demonstram que esta reformulação foi, de fato, uma prioridade de pauta de ação política do governo Lula. Assim, segue uma lógica de formar força de

trabalho conforme as necessidades do capital e buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo que a maioria seja pelas universidades particulares.

Em relação às políticas de acesso ao ensino superior no Brasil durante o Governo Lula, podemos citar o Programa Universidade para Todos (ProUni) a Universidade Aberta do Brasil (UAB), além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O objetivo do REUNI, conforme o decreto, seria a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior. Cabe ressaltar que a expansão de vagas nas universidades é uma reivindicação histórica dos sujeitos coletivos, mas “a expansão proposta, porém, está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo, em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial”(CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 497).

Importa destacar que, segundo os autores, essa “suposta prioridade” para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula, por meio do Prouni² e da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Esse acesso massificado, todavia, significa uma redução da qualidade defendida pelos movimentos sociais e inscrita na Constituição de 1988, que é calcada na indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também não garante princípios pedagógicos básicos, como o ensino presencial, condições infraestruturais adequadas, professores suficientes. É importante ressaltar que, ainda que nominalmente haja uma ampliação de recursos financeiros e concursos públicos, o que o Reuni propõe, na prática, é uma redução proporcional do número de docentes nas universidades federais, por meio da ampliação da relação professor/aluno para 1 para 18, bem como uma redução proporcional dos recursos de custeio, que se ampliam em, no máximo, 25%, segundo o decreto, em troca de uma duplicação das vagas, na maioria das universidades. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 498).

Mesmo que a expansão das universidades públicas não seja o foco deste trabalho, é importante ressaltar alguns dados que elencam o processo de ação direta do setor privado como alicerce da educação superior no capitalismo dependente brasileiro. De acordo com BRASIL (2022), em relação ao percentual do número de instituições de educação superior (IES) no Brasil no ano de 2021, do total de 2.574, apenas 313 são instituições públicas e 2.261 são instituições privadas. Diante, disso:

Em relação ao número de vagas de cursos de graduação ofertadas em 2021, a rede privada ofertou 96,4% dessas vagas, ficando as IES públicas com 3,6% das vagas ofertadas. Outro ponto a destacar é o aumento significativo na modalidade de ingresso, o aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado exclusivamente pela modalidade a distância, em 2011 a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância era de 18,4% já em 2021 passou para 62,8%, BRASIL (2022).

Cabe ressaltar que os caminhos trilhados no processo de criação e expansão do ensino superior no Brasil foi realizado de forma excludente, inviabilizando o acesso de diferentes grupos sociais e privilegiando as elites nacionais. Em um país de capitalismo dependente, a educação também tem suas particularidades, pois além de ser desenvolvida para estar a serviço do capital, foi criada também para atender a demanda das elites locais, com base em um modelo europeu, mas com particularidades de um país dependente.

Importante lembrar que um país de natureza capitalista dependente apresenta particularidades que atravessam o tempo e trazem rebatimentos para a atualidade, como a escravidão no Brasil que, ainda hoje, reflete na exclusão da população negra de um conjunto de direitos sociais, principalmente a educação.

Nesse sentido, a expansão do capitalismo dependente mantém a renovação dos padrões dependentes de desenvolvimento da educação no Brasil. Em consonância e continuidade ao contexto apresentado, o próximo tópico abordará sobre o programa de Assistência Estudantil que se gesta junto à criação das universidades brasileiras e se formaliza a partir do contexto de expansão universitária.

3.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil: PNAES

O histórico da assistência estudantil no Brasil está atrelado ao cenário de educação superior, isto é, a criação das universidades brasileiras, instituições marcadas pela herança da formação econômica, social e cultural deste país. A primeira prática de assistência ao estudante ocorreu durante governo de Washington Luís em 1928, que incentivou a construção da Casa do Estudante brasileiro que ficava em Paris, destaca Kowalski (2012). Importante ressaltar que, nesse período, a assistência estudantil era voltada ao atendimento das necessidades dos filhos das elites brasileiras, que era o público que tinha acesso ao ensino superior.

Nos anos de 1930, quando Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil, surge a necessidade de medidas emergenciais relacionadas a educação, medidas atreladas às exigências de modernização do país que demandavam a escolarização da classe trabalhadora. Dois importantes decretos que tiveram influência sobre a educação superior foram promulgados nesta época.

De acordo com Kowalski (2012), o primeiro foi a criação do Conselho Nacional de Educação pelo Decreto n.º 19.850 de 1931, que privilegiava o sistema universitário em detrimento das escolas superiores isoladas. Dessa forma, as entidades universitárias seriam permitidas com a existência obrigatória dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, entretanto, se houvesse a abertura de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras esta poderia substituir a presença de um dos cursos anteriormente citados. O segundo foi a criação do Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931, que tratava do Estatuto da Organização das Universidades brasileiras, onde era entendido que as universidades

deveriam ter um modelo único de organização didático administrativa, podendo variar conforme a região do país.

Assim, por meio desses Decretos, começou-se a vislumbrar a regulamentação da assistência estudantil nas universidades. Dentre alguns benefícios que se previa, destaca-se a concessão de bolsas para determinados alunos, todavia, era necessário haver o entendimento entre professores e estudantes dos conselhos universitários de que o beneficiado atendesse aos requisitos de modo a cumprir os critérios de justiça e oportunidade. (KOWALSKI, 2012, p. 86).

Os critérios eram baseados nos méritos de cada um, sendo que, no caso de pobreza, era preciso comprovar através da “declaração de pobreza” fornecida por alguma instituição assistencial, bem como se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava. Caso fosse confirmada, ele se tornava merecedor da bolsa, destaca Fávero (1980).

Outra questão importante é que os estudantes deveriam fazer parte do poder decisório da instituição através do Diretório Central dos Estudantes (DCE), em cada instituição de ensino, deveriam ser organizados por Diretórios Acadêmicos (DA), com prévia aprovação do conselho técnico administrativo do local, grupos reivindicatórios que ficassem responsáveis por criar estratégias para responder às necessidades demandadas pelo corpo discente, Cunha (2007)

Ainda em 1930, acontece a abertura da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, outro momento que marca a história da assistência estudantil, um casarão com três andares com um restaurante popular. De acordo com Kowalski (2012), a assistência estudantil integrou a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, como parte do projeto proposto pelo governo de Getúlio Vargas para educação, assim, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.

No ano de 1937 o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a ideia de organizar uma entidade nacional de representação estudantil já era antiga, mas faltavam condições materiais e políticas para a concretização. De acordo com Kowalski (2012), o apoio à criação da UNE foi talvez uma estratégia do governo de construir uma instituição despolitizada e, para isso, a Casa do Estudante do Brasil seria a sede administrativa, responsável em promover a assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência.

Durante o II Congresso Nacional dos Estudantes que ocorreu em 1938, a UNE rompe com a Casa do Estudante do Brasil, criando, assim, o Teatro do Estudante que permitiu a participação de muitos estudantes na vida cultural acadêmica. Além disso, foi aprovado nesse Congresso o Plano de Reforma Educacional, que pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir o ensino superior, Kowalski (2012).

Nesse momento histórico, houve a criação de IES sob o status de universidade, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro (Universidade do Brasil, transformada na atual UFRJ) e Rio Grande do Sul (Universidade de Porto Alegre, transformada na atual UFRGS). Essa tendência seguiu pela década de 1940, com a criação de universidades em vários estados e a fundação de Universidades Católicas (PUCs). (KOWALSKI, 2012, p. 88).

Importante ressaltar que, mesmo com o Decreto n.º 19.851/1931, que instituiu o Estatuto da Organização das Universidades brasileiras, como citado anteriormente, que veio acompanhado pelos processos de industrialização e urbanização e, por conseguinte, a intervenção do Estado na educação através do aumento da oferta de vagas em todos os níveis de ensino, isso não significou uma democratização do ensino superior, pois o acesso permaneceu um privilégio da elite.

Foi nesse contexto de acesso restrito ao ensino superior que nasceu a assistência estudantil conjugada com o nascimento da universidade, e será conservada em toda a história da educação superior brasileira, persistindo na estrutura universitária que incorpora as transformações impingidas por um contexto social em constante processo de transformação, destaca Kowalski (2012).

A Constituição Federal de 1946, no Capítulo II — “Da Educação e da Cultura”, afirmava no artigo 166, a educação como um direito de todos, que deveria ser ministrada no lar e na escola, com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Já no artigo 172, regula a assistência estudantil, ao afirmar que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Neste curso, foi promulgado o Decreto 20.302/1946, que estabeleceu que na Seção de Prédios, Instalações e Estudos dos Estabelecimentos de Ensino Superior dever-se-iam pensar alternativas para os problemas relacionados à assistência médico-social destinada a alunos. (KOWALSKI, 2012, p. 89).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada e colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido igualmente a todos os estudantes. Também no II Seminário Nacional de Reforma Universitária em Curitiba realizado pela UNE em 1962 – 1963 foram levantados alguns pontos para a assistência ao estudante. “Entre eles, estava a criação de gráficas universitárias para impressão de jornais, revistas, apostilas e livros; assistência médica; assistência habitacional, com a construção de casas de estudantes; e o aumento do número de restaurantes universitários” (KOWALSKI, 2012, p. 89).

Já nos anos da ditadura, o governo militar criou o grupo de Reforma Universitária com intuito de realizar a reforma nas universidades e remover os movimentos estudantis, considerados, para os militares, um entrave para a dinâmica das universidades. De acordo com Kowalski (2012), o governo militar sabia da alta rentabilidade econômica que o ensino superior poderia trazer a longo prazo para o Brasil, por isso, a meta era racionalizar

a organização das atividades universitárias, fornecendo uma maior eficiência e produtividade. Nesse contexto de repressão social e política, foi regulada pela Lei n.º 5.540/1968, a reforma universitária de 1968.

Na década de 1970 foi criado pelo governo federal, vinculado ao MEC, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), de acordo com FONAPRACE (1997) o DAE pretendia manter uma política de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, dando ênfase para os programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológico. Entretanto, o DAE foi extinto nos governos subsequentes.

Com a redemocratização do país nos anos de 1980, a política de educação também entra em outro momento histórico, mesmo com a democracia em vigência, as consequências da ditadura vieram à tona, e os problemas sociais como desemprego, as carências no sistema de saúde e as desigualdades na educação superior decorrentes das dificuldades de acesso e permanência persistiam. Esses movimentos de disputas se convergem e provocam mudanças na agenda política que, no que lhe concerne, culminam na criação de novas políticas públicas.

Essas discussões ganham força com a promulgação da constituição de 1988, documento que, além de buscar a garantia da efetividade dos direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos, também contemplava o processo de redemocratização da educação. Embora esse documento não abordasse especificamente a educação superior, é a partir dele que se começam a aprofundar as discussões referentes ao acesso e à permanência nas universidades.

Esta fase se caracteriza, de acordo com Kowalski (2012), como uma maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso ao ensino superior. Com isso, a política de assistência estudantil também entra nessa fase em relação aos direitos dos estudantes, como o acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de dar possibilidades para que essa parcela da população possa permanecer no espaço universitário e findar seus cursos. Entretanto, por ser um processo de disputa de interesse, é importante lembrar que, no período de 1990, foi registrada certa limitação de recurso, numa perspectiva nacional, para o financiamento da assistência estudantil.

Em janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação — PNE (Lei n.º 10.172), cuja criação foi estabelecida na Constituição de 1988, em relação ao ensino superior. Este documento reafirma as ações de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e as fontes de financiamento e gestão, bem como as ações relacionadas à assistência estudantil:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos extratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos. 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001)

Avançando com o debate, a política de assistência estudantil se constitui a partir de 2007 com a aprovação do Decreto n.º 6.096 de 24 de abril, que instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este, “preconiza a criação de condições para ampliação do acesso e garantias de permanência aos estudantes na educação superior. Como diretrizes, destaca no artigo segundo — ‘item’ dois, a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil”(KOWALSKI, 2012, p. 96).

Ainda em 2007 foi aprovado o PNAES instituído pela Portaria Normativa n.º 39 do MEC. Este documento foi elaborado pelo FONAPRACE que, por muitos anos, vinha discutindo pautas nacionais sobre a importância da assistência estudantil. Em 19 de julho de 2010, no governo Lula, o Programa foi transformado em decreto (Decreto Lei n.º 7.234). Importante ressaltar que esse documento representa a luta coletiva de grupos organizados (FONAPRACE, UNE, ANDIFES).

Em julho de 2010 foi aprovado o Decreto n.º 7.233, que trata dos procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária e, por consequência, da mudança de rubrica e a possibilidade de transferir recursos de um exercício para outro. Por fim, foi promulgado o Decreto n.º 7.416 de 30 de dezembro de 2010, que trata da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária por instituições federais, destaca Kowalski (2012).

Mesmo o PNAES sendo um programa de âmbito nacional, as IFES têm autonomia para utilizar os recursos disponibilizados conforme demandas, particularidades regionais e locais. O PNAES se destina a auxiliar estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, e um dos objetivos é subsidiar a permanência de alunos de baixa renda, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio.

Dessa forma, o PNAES tem por objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior BRASIL (2010).

Além disso, as ações devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. BRASIL (2010). Em relação aos critérios e metodologias de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados, a autonomia é da instituição federal de ensino superior.

Art. 4.º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010)

As ações do PNAES devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

o Art. 5.º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010)

Além do PNAES, existem outras ações governamentais referentes ao acesso e à permanência dos estudantes nas IFES, mas é importante ressaltar que estas ações têm um foco no financiamento estudantil: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies).

Importante elencar, também, a promulgação da Lei n.º 12.711/2012¹, lei de cotas, compreendendo-a no contexto de uma política de ação afirmativa. Esta lei estabeleceu que cada universidade federal deveria reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio nas escolas públicas. Estas vagas ainda são subdivididas em cotas sociais, destinando 50% desta para estudantes que comprovem renda familiar de até 1,5 salário-mínimo; cotas raciais, destinadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, cotas para pessoas com deficiência.

Conforme a Lei n.º 12.711/2012, em sua atual redação, são estabelecidas as seguintes modalidades de concorrência para a oferta de vagas no processo seletivo:

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L2 - Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L5 - Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L6 - Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L9 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

¹ Esta lei foi substituída pela lei Lei 14.723/23, que atualiza a Lei de cotas. A nova legislação prevê mudanças do mecanismo de ingresso dos cotistas no ensino superior federal, a redução da renda familiar para reservas de vagas e a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários das cotas. Fonte: Agência Câmara de Notícias

L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L13 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Importa dizer que é necessário que todos os candidatos a essas cotas tenham feito o Ensino Médio integralmente em escolas públicas.

De acordo com Kowalski (2012) tanto o acesso quanto a permanência e a conclusão das atividades acadêmicas estão amplamente relacionadas à assistência estudantil. A autora retrata, nos seus estudos, três fases históricas da assistência estudantil que apresentam características bem particulares conforme o contexto social, político e econômico vivido em determinado momento histórico no Brasil. Segue abaixo o esquema elaborado pela autora com base em pesquisas bibliográficas (2012) para ilustrar as três fases:

- PRIMEIRA FASE:

- 1928: Promoção, pelo presidente Washington Luís, da construção da “Casa do Estudante brasileiro” que ficava em Paris.
- 1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU.
- 1931: Marca de nascença da AE na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19851/1931.
- 1934: Integração da assistência estudantil passou na Constituição Federal no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica
- 1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).
- 1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.
- 1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.
- 1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológica.

- SEGUNDA FASE:

- 1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.
 - 1988: Promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).
 - 1990: Limitação de recursos nacionais para assistência estudantil; discussões sobre a Política de Assistência Estudantil de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.
 - 1996: Aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE.
 - 1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.
 - 1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.
 - 2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.
 - 2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.
- TERCEIRA FASE:
- 2007: Criação do REUNI, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.
 - 2007: criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.
 - 2010: Sanção, em 19 julho, do PNAES como Decreto Lei n.º 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto Lei n.º 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto n.º 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.
 - 2010/2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.

Dessa forma, é importante lembrar que ainda existem esforços trilhados pelo coletivo, principalmente pelo FONAPRACE, para a continuidade da rubrica própria para a

assistência estudantil, sendo que foi garantida após a aprovação do Plano. Mesmo que o PNAES se configure como uma política pública de assistência estudantil, para que se consolide, necessita ser aprovada como lei, uma vez que, como um decreto, é muitas vezes condicionado às intenções de governos, que são transitórios. A assistência Estudantil vem construindo uma história, com incertezas diante dos rebatimentos das políticas de ajuste neoliberal.

Assim, diante do contexto histórico apresentado e em virtude da expansão de vagas via REUNI e das políticas afirmativas, a universidade pública brasileira apresentou significativas mudanças, o que trouxe para o debate a questão da permanência estudantil. A presença de novos sujeitos na universidade desafia a política de assistência estudantil, no sentido de que é necessário avançar com as concepções da permanência como direito de ingressar, permanecer e formar.

3.3 Programa de Assistência Estudantil da UFOP

A construção desse tópico corresponde ao lócus onde a pesquisa foi desenvolvida, a abordagem desse item será realizada no intuito de apresentar como foi a implantação da assistência estudantil na UFOP e como está estruturada atualmente. O PNAES, uma das ações referente ao acesso e à permanência dos estudantes nas (IFES), tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a partir da democratização das condições de permanência; da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; da redução das taxas de evasão e retenção; e da contribuição para a promoção da inclusão social pela educação, BRASIL (2010).

De acordo com documentos do acervo da UFOP², a institucionalização da política de assistência universitária desta universidade tem início em 1988 com a primeira contratação de uma assistente social. No ano de 1993, é criada a Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CAC) que estruturará todos os programas de assistência, antes fragmentados em ações díspares. Com a elaboração da primeira pesquisa do perfil dos graduandos da UFOP, realizada em 1994, foi possível coletar dados concretos das reais necessidades tanto dos graduandos quanto dos servidores para a ampliação/implantação de novos programas.

A partir de novas pesquisas (perfil do aluno 1996 e 2004) a CAC foi se consolidando enquanto instância deliberativa e executora das políticas de assistência, atuando interdisciplinarmente com a Pró-Reitoria de Graduação e Coordenadoria de Gestão de Pessoas — PROAD. Com a Adesão da UFOP ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a CAC se transformou em Pró-Reitoria Especial de Assuntos Comunitários e Estudantis, instaurada pela Portaria 206, de 8 de maio de 2008.

² O breve histórico apresentado foi baseado no documento elaborado pelo servidor Rafael Magdalena na época Pró-Reitor da PRACE

Por meio da Resolução CUNI 1380 de 26 de abril de 2012³, a UFOP implementa institucionalmente ações no âmbito da assistência estudantil preconizadas pelo PNAES. Já no final deste mesmo ano, a Pró-Reitoria Especial se transforma em Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PRACE (resolução CUNI 1.445 de 20/12/2012), dessa forma, a PRACE passa a ser incorporada ao Estatuto desta Universidade, compondo, com direito a voz e voto, os Conselhos Universitário e de Ensino, Pesquisa e Extensão (CUNI).

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis é o órgão responsável por proporcionar condições de permanência aos estudantes, técnicos administrativos e docentes da instituição e por realizar a classificação socioeconômica de estudantes que pleiteiam acesso a programas de bolsas, auxílio moradia e vagas em moradias institucionais, por meio de critérios e procedimentos previamente definidos pela Portaria PRACE 13/2015⁴. Além dos estudantes, os servidores também têm acesso aos Restaurantes Universitários, aos programas e serviços oferecidos pelo centro de saúde e podem ser atendidos pela coordenadoria de acessibilidade e inclusão que realiza ações específicas com servidores que apresentam demandas especiais.

Conforme a resolução CUNI 2.304, de 8 de Outubro de 2019, que instaurou o novo organograma da UFOP, a PRACE é constituída por: Coordenadoria de Moradia Estudantil, Coordenadoria Avaliação Socioeconômica, Coordenadoria de Acompanhamento e Orientação Estudantil, Coordenadoria de Assuntos Estudantis de Mariana, Coordenadoria de Assuntos Estudantis de João Monlevade, Coordenadoria de Restaurantes, Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão e Coordenadoria de Saúde Comunitária.

Os programas oferecidos pela PRACE visam facilitar o acesso à alimentação, à saúde, à moradia, o suporte financeiro e outros projetos que auxiliam os estudantes a ter um bom desempenho acadêmico, reduzindo a evasão na Universidade. São atividades continuadas que visam melhoria da vida acadêmica dos estudantes de graduação e pós-graduação da UFOP, na modalidade presencial.

Alguns dos programas ofertados incluem a bolsa alimentação, que visa o acesso subsidiado aos restaurantes universitários da UFOP; a bolsa permanência, auxílio financeiro concedido ao estudante; bolsa moradia, apenas para os estudantes do campus da cidade de João Monlevade⁵ e vagas nas moradias universitárias via critério socioeconômico nos campus de Mariana e Ouro Preto. Para ter acesso aos programas citados, o estudante deverá encaminhar a documentação do seu grupo familiar para a realização de uma avaliação socioeconômica.

A avaliação socioeconômica da PRACE tem critérios e procedimentos balizados pela Portaria 13/2015 e segue o disposto no Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010, que

³ http://prace.ufop.br/sites/default/files/resolucao_programas_assistencia_cuni_1380-26-04-2012.pdf

⁴ https://prace.ufop.br/sites/default/files/portaria_13_atualizada_mai_2019.pdf

⁵ Importante ressaltar que no campus João Monlevade é ofertado a bolsa moradia, pois neste campus não possui moradia institucional.

define como público prioritário no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

A Resolução CUNI 1380, que regulamenta os programas de assistência estudantil da UFOP, define em seus artigos 7º, 9º e 10º que os pleiteantes aos Programas de Assistência Estudantil são classificados por avaliação socioeconômica realizada pelas assistentes sociais da PRACE e que o resultado da avaliação socioeconômica será o padrão estabelecido para inserção dos discentes nas categorias A, B, C, D, E, e para as respectivas concessões de benefícios, UFOP (2015).

A avaliação socioeconômica é o instrumento utilizado para identificar o perfil socioeconômico do estudante, no âmbito de sua família, de modo a caracterizá-lo como público-alvo dos programas de assistência estudantil da UFOP. É realizada por indicadores socioeconômicos predefinidos pela equipe de assistentes sociais da PRACE. Importante destacar que a avaliação socioeconômica é realizada por assistentes sociais, conforme a Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993, artigo 4º, inciso XI.

De acordo com UFOP (2015), para a classificação socioeconômica dos estudantes nas categorias A, B, C, D ou E, são utilizados os seguintes indicadores socioeconômicos da família: renda familiar bruta mensal per capita, bens patrimoniais, status ocupacional, tipo de residência da família, situação de residência do estudante e procedência escolar do estudante. Segundo o capítulo V da Resolução CUNI 1.380, as categorias de classificação para acesso as bolsas são definidas da seguinte forma:

Categoria A: contempla estudantes que, em função da condição socioeconômica familiar desfavorável, possuem alto grau de dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório; categoria B: contempla estudantes que, em função da condição socioeconômica familiar desfavorável, possuem dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório; categoria C: contempla estudantes que, em função da condição socioeconômica familiar desfavorável, possuem médio grau de dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório; categoria D: contempla estudantes que, em função da condição socioeconômica familiar desfavorável, possuem baixo grau de dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório e categoria E: estudantes que, em função da condição socioeconômica familiar favorável, não possuem dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório, UFOP (2012).

O valor da bolsa permanência é especificado conforme as categorias citadas acima. Categoria A: bolsas com valor integral, 100% (cem por cento) atualmente no valor de R\$ 500; categoria B: bolsas com valores parciais de 75% (setenta e cinco por cento) R\$ 375,00; categoria C: bolsas com valores parciais de 50% (cinquenta por cento) R\$ 250,00; categoria D: recarga da carteirinha para acesso ao almoço e jantar nos restaurantes universitários.

Importante elencar que a bolsa alimentação também era escalonada segundo as categorias, mas a partir de um estudo da equipe de assistentes sociais e com apoio da gestão da época foi deliberado via Resolução CUNI 2139 de 2018 ⁶ o auxílio em valor integral da bolsa alimentação (almoço e jantar) para todos os alunos atendidos pela bolsa permanência, independentemente da categoria de acesso (A, B, C ou D).

O estudante beneficiário da bolsa alimentação tem acesso gratuito aos restaurantes universitários (RUs), que visam a oferecer a toda comunidade universitária, discentes, técnico-administrativos e docentes, um espaço de convivência visando à produção de refeições que garantam qualidade, higiene, equilíbrio nutricional e balanceamento, garantindo assim a segurança alimentar e nutricional do cardápio oferecido, além de ser palco de estágio curricular do curso de nutrição da UFOP e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para os diversos cursos. São quatro restaurantes universitários que fornecem refeições a todos os estudantes da UFOP (RECAM, REMAR I, REMAR II e RU ICEA).

Cabe destacar que, diante dos bloqueios e cortes orçamentários de 2019 e o projeto de Lei Orçamentária de 2020, alguns retrocessos aconteceram em relação às bolsas ofertadas pela UFOP ⁷. Houve uma suspensão temporária de recebimento de novos pedidos de avaliação socioeconômica, ou seja, os estudantes, ficaram impossibilitados de solicitar as bolsas alimentação e permanência a partir de setembro de 2019 até 03/02/2020 (portaria 02/01/2020)

Ainda em relação aos cortes, outro desmonte que atingiu e ainda atinge drasticamente o acesso de muitos estudantes ao pleito das bolsas foi a alteração do ingresso nos programas de assistência estudantil da PRACE. A partir de 10/09/2019 apenas terão acesso às bolsas os estudantes que possuírem renda per capita familiar igual ou inferior a um salário mínimo. Dessa forma, diante do contexto de desmonte do programa de assistência estudantil, a UFOP não está abarcando nem o corte de renda instituído via PNAES, ou seja, um salário mínimo e meio.

Em relação às moradias, a UFOP oferece possibilidade de acesso para os estudantes via critério socioeconômico. A seleção é realizada a partir de edital específico publicado no site da PRACE geralmente antes do ingresso na Universidade. Para solicitar a moradia, o estudante deve realizar a avaliação socioeconômica que acontece como uma das etapas do edital. Em Ouro Preto são ofertadas vagas nos alojamentos que possuem dois blocos, cada um com 12 apartamentos. Os apartamentos possuem dois quartos, cada quarto com capacidade para dois estudantes, sala, cozinha, área de serviço e banheiro. Além deste, são ofertadas vagas também na Vila Universitária, são 8 casas sendo: 04 casas compostas por 12 quartos duplos (sendo 03 adaptados à acessibilidade universal), sala de estar, sala de estudos, copa/cozinha, 02 banheiros (um em cada andar), área de serviço e área coberta; 04 casas compostas por 09 quartos duplos, 02 depósitos, banheiro, sala de estar, sala de

⁶ https://www.soc.ufop.br/public/files/RESOLUCAO_CUNL2139_ANEXO_0.pdf

⁷ https://saci2.ufop.br/data/solicitacao/17295-portaria_012_suspensao_novas_avaliacoes.pdf

jantar, sala de estudos, cozinha, área de serviço e área externa.

No campus de Mariana, são ofertadas vagas em dois conjuntos de moradias, conjunto I e conjunto II. O conjunto I são sete casas no total, sendo 06 casas compostas por 08 quartos individuais, 02 quartos duplos, 02 banheiros, sala, cozinha e área de serviço e; 01 casa com 10 quartos individuais, 01 quarto duplo, 02 banheiros, sala, cozinha e área de serviço. No conjunto II são 04 casas composta por 09 quartos duplos, banheiros, sala, cozinha e área de serviço e 04 apartamentos compostos por 06 quartos duplos, banheiros, sala, cozinha e área de serviço. No campus João Monlevade não contamos com moradia, dessa forma, é ofertado o auxílio moradia, sendo um repasse monetário mensal, de caráter temporário, que será ofertado até a construção da moradia estudantil no campus em questão.

Outros programas são oferecidos pela PRACE, estes sem a obrigatoriedade de realização de avaliação socioeconômica: orientação estudantil, atendimento psicológico, atendimento no centro de saúde e atendimentos via coordenadoria de inclusão e acessibilidade. O programa de orientação estudantil é um conjunto de ações voltados a estimular a integração do (a) estudante ao contexto escolar/universitário, considerando os aspectos pedagógicos, acadêmicos e psicossociais e as contribuições para a permanência no curso e a conclusão deste. Além de participar dos programas disponibilizados pela PRACE, os estudantes podem também solicitar agendamento para atendimento e orientações de aspectos pedagógicos, acadêmicos e psicossociais.

São ofertados os seguintes programas na área da orientação estudantil: Bem-Vindo Calouro: acolhimento e recepção dos ingressantes na UFOP; Programa Caminhar: programa de acompanhamento acadêmico dos estudantes; Grupos Temáticos: grupos com finalidade de oferecer aos sujeitos um espaço coletivo de questionamento/crítica a vivências relacionadas a algum tema específico.

Também no âmbito da orientação estudantil temos e o Programa de Desenvolvimento Social e Acadêmico (PRODESA): que se destina a implementar atividades/ações de incentivo ao desenvolvimento social e acadêmico, articuladamente ao ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento e ampliação das condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da modalidade presencial e pós-graduação stricto-sensu da Universidade Federal de Ouro Preto. E também o Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência/PIDIC cujo objetivo é implementar atividades de Ações Afirmativas no âmbito da UFOP articuladamente ao ensino, pesquisa e extensão.

O Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência tem como objetivos:

a) Estimular e apoiar a realização de atividades que visem promover a igualdade de direitos entre estudantes, na modalidade de graduação presencial, o enfrentamento às discriminações como o racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo, entre outras, que afetam a sua permanência e seu desenvolvimento em todas as unidades da UFOP.

b) Contribuir para a promoção da inclusão social por meio de atividades que visem à igualdade étnico-racial e de gênero, à diversidade sexual, às ações afirmativas e à formação de cidadania.

c) Combater os efeitos das desigualdades sociais originadas por quaisquer tipos de discriminação.

d) Incentivar o desenvolvimento de atividades que propiciem uma melhor convivência entre estudantes usuários das Residências Estudantis da Universidade.

O centro de saúde visa prestar assistência à saúde da comunidade universitária. A equipe técnica que integra a coordenadoria realiza atendimentos regulares em clínica médica, enfermagem, nutrição, odontologia, psicologia e serviço social. O espaço físico, que oferece atendimento em diversas especialidades médicas à comunidade em geral, é compartilhado com as Escolas de Farmácia, Nutrição e Medicina. Mediante convênio com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto e com o Sistema Único de Saúde (SUS), o espaço atende também a comunidade adjacente, com a Unidade Básica de Saúde da Bauxita.

Em relação à coordenadoria de inclusão e acessibilidade, esta tem o propósito de assumir ações que contribuam para que o estudante e o servidor com deficiência exerçam o seu direito de cidadania, visando à construção de uma sociedade onde a diversidade seja aceita socialmente, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação. A coordenadoria realiza o apoio à inclusão e à acessibilidade de estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Do mesmo modo, realiza ações específicas com servidores que apresentam demandas especiais.

Desta forma, é responsável por equipar salas especiais nos processos seletivos e similares, observando as especificidades de cada área de deficiência, a metodologia e os recursos específicos. Realiza também a organização de locais e a disponibilidade de mobiliários adaptados, a ampliação de provas ou a elaboração de provas em Braile, a constituição de bancas de leitores e de intérpretes de Libras, bem como a incumbência da seleção de uma equipe com conhecimento específico para atender às necessidades do candidato. No que diz respeito aos servidores com deficiência, a coordenadoria realiza um trabalho conjunto com a equipe de Gestão de Pessoas, de modo a promover os recursos de acessibilidade necessários à execução do trabalho, ao acesso aos espaços e à participação nas atividades institucionais.

Outro trabalho importante que hoje é fruto também de um trabalho coletivo de servidores e estudantes que se envolveram na luta por direitos e serviços que viabilizassem a igualdade de permanência foi a criação do Comitê Permanente de Assistência Estudantil (COPAE)⁸ através da Resolução Cuni n.º 2.300. O Comitê visa ao aperfeiçoamento das ações institucionais e tem por objetivo fomentar uma maior participação social, envolvendo outros setores da UFOP, os discentes e a comunidade externa nas discussões sobre

⁸ O COPAE é fruto da dissertação da Servidora Assistente Social Priscila Sena Gonçalves.

a política de assistência estudantil.

O COPAE está vinculado organizacionalmente à PRACE, mas atua em todas as instâncias administrativas e acadêmicas da UFOP, e tem por finalidade o assessoramento administrativo visando a aperfeiçoar as ações institucionais referentes à política de assistência estudantil. Assim, a UFOP passou a contar com mais um espaço onde a assistência estudantil é colocada em discussão, que considera propostas apresentadas pelos próprios estudantes, beneficiários da política, por meio das representações que ocupam no Comitê.

Atualmente a UFOP possui 11.194 estudantes divididos em cursos presenciais e a distância. São 682 nos cursos a distância e 10.512 nos cursos presenciais. Em relação aos estudantes assistidos pelo programa de assistência estudantil, hoje são 2.356 estudantes atendidos com bolsas e/ou moradia socioeconômica⁹.

Diante do contexto apresentado, cabe ressaltar que a assistência estudantil desempenha um significativo papel que não pode ser negligenciado. O acesso à universidade é o começo, mas são necessárias a garantia da permanência e a conclusão do curso. Importa salientar que os esforços para que essa política seja implementada vêm se tornando cada vez mais intensos por parte de entidades engajadas na luta pela efetivação dos direitos na área da educação (movimento estudantil, FONAPRACE, dentre outros), sujeitos coletivos que apresentam defesa da assistência estudantil como uma política pública fundamental, não só de permanência, mas também de formação integral dos estudantes.

Dessa forma, a assistência estudantil ganha espaço na materialização do direito à educação por ser um importante mecanismo de garantia dessa permanência, na medida em que promove, mesmo que minimamente, aos discentes de baixa renda melhores condições para permanecer e concluir seus estudos na universidade.

O debate sobre permanência estudantil está historicamente ligado à discussão de desigualdade de classes. Por isso, é crucial discutir os embates e perspectivas da permanência, considerando a classe social, bem como outros determinantes sociais como raça, gênero, sexualidade, deficiência, dentre outros.

O impacto da expansão universitária alterou e continua alterando o perfil do (a) estudante das universidades federais. Segundo FONAPRACE (2018), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são mais negras e mais populares, se aproximando cada vez mais do padrão racial e de renda da sociedade brasileira. Com isso, para este público proveniente de camadas historicamente excluídas do direito à educação superior, entrar em uma universidade representa uma grande conquista, mas também enormes desafios, principalmente para permanecer. Em consonância com o estudo apresentado, o próximo tópico deste capítulo abordará a temática da mulher negra e universidade.

⁹ Dados extraídos do banco de dados da PRACE no dia 23/06/2023

3.4 Mulher negra e Universidade

Durante muitos anos, o acesso ao ensino superior brasileiro era privilégio dos homens e a presença das mulheres era bastante reduzida. A partir da década de 70 essa situação é questionada e o acesso à universidade exerce um papel importante para ser alcançada uma maior equidade entre homens e mulheres no Brasil, destaca Barroso e Mello (2013).

Segundo as autoras, mesmo que as mulheres em 1970 representassem a maioria dos formandos do “ensino médio”, a participação delas era predominantemente no curso normal¹⁰, o que reduzia a chance de ingresso na universidade, pois os vestibulares da época exigiam um currículo de orientação mais acadêmica como o curso científico.

Dessa forma, as mulheres com diploma de professora primária tinha opções mais limitadas, geralmente focando na área de ciências humanas ou letras, enquanto os homens, em sua maioria concluintes de ensino científico, possuíam mais chances de ingressar em cursos socialmente mais valorizados, como ciências biológicas ou exatas, ressalta Barroso e Mello (2013).

Já em relação às últimas três décadas, o Brasil vivenciou um processo de intensa escolarização, cujas principais mudanças estão relacionadas ao contingente que chega a completar o ciclo fundamental e o ensino médio. Esse aumento também é verificado, ainda que em menor escala, no quantitativo de estudantes que finalizam o curso universitário. De modo geral, mesmo ainda como um processo em desenvolvimento, pode-se afirmar que, a partir da década de 1970, há uma modificação da distribuição relativa da população brasileira por estratos de escolaridade. Diante disso, o crescimento da escolaridade é uma tendência verificada em todas as décadas seguintes, destaca Guedes (2008).

Diante da complexidade do tema e do foco da pesquisa, cabe aqui um recorte em relação ao ensino superior: o acesso da mulher, em especial da mulher negra. Importante destacar que de acordo com (IBGE, 2018) em todas as sociedades existem diferenças entre o que é esperado, permitido e valorizado pelas mulheres e pelos homens. Essas diferenças têm um impacto específico e podem determinar, por exemplo, diferenças na saúde, educação, trabalho, vida familiar, etc. Por isso a importância da produção de estatísticas de gênero, que implica na desagregação de dados individuais por sexo e outras características para revelar as diferenças e desigualdades.

No Brasil, estas outras características assumem papel relevante à medida em que revelam séries históricas de indicadores sociais como cor, raça, deficiência, local de moradia, entre outros, que podem ter impactos significativos nas estatísticas, reforçando desigualdades. Por isso, o debate é estrutural, IBGE (2018).

¹⁰ Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. História da formação de professores. Leonor Maria Tanuri. Universidade Estadual de São Paulo, Rev. Bras. Educ. (14) • Ago 2000.

É importante sublinhar a diferença entre estatísticas desagregadas por sexo e estatísticas de gênero. A palavra “sexo” refere-se aqui as diferenças biológicas entre homens e mulheres, “Gênero”, por sua vez, refere-se às diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associadas com o sexo feminino e masculino e as interações e relações sociais entre homens e mulheres. (IBGE, 2018, p. 2).

Destaca-se que não é o propósito desse trabalho retratar as questões sobre orientação sexual e novas identidades de gênero. Dessa forma, dentre os indicadores apontados na pesquisa do IBGE, o indicador do número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo, é de extrema importância para dar visibilidade ao trabalho não remunerado, realizado principalmente pelas mulheres.

“No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)” (IBGE, 2018, p. 3). O recorte por cor ou raça demonstra que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, com registro de 18,6 horas semanais em 2016.

Importa destacar que, mesmo com as mudanças sociais ocorridas em relação ao gênero nos últimos tempos (crescente escolarização, aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, disseminação dos métodos contraceptivos, maior acesso à informação etc.), as mulheres ainda seguem dedicando um tempo relativamente maior aos afazeres domésticos e cuidados. Conforme a pesquisa, isso acontece em qualquer que seja o grupo de idade observado (14 a 29 anos; 30 a 49 anos; 50 a 59 anos e 60 ou mais) e as diferenças se ampliam entre as faixas de idade mais elevadas.

Em relação ao indicador educação, nas últimas três décadas o nível de escolaridade das mulheres se elevou continuamente, apesar de a estrutura ocupacional de homens e mulheres ainda permanecer bastante desigual. De acordo com dados da PNAD contínua de 2016, não houve discrepância na frequência ao ensino fundamental entre homens e mulheres, pois o acesso à escola na faixa etária de 6 a 14 anos está praticamente universalizado. Entre 15 a 17 anos também se vê valores muito próximos 87,1% e 87,4% entre mulheres e homens. Já entre a faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual de mulher na escola é superior aos homens.

Cabe destacar que a vantagem educacional das mulheres fica evidente a partir da análise de indicadores que mensuram o atraso escolar e o nível educacional da população adulta. Uma forma de medir o atraso escolar é a partir da taxa de frequência escolar líquida ajustada.

Esse indicador mede a proporção de pessoas que frequentam a escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária, incluindo aquelas que já concluíram esse nível, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. Logo, o complemento desse indicador apresenta o percentual da referida população com atraso escolar, resultante de repetência e/ou abandono escolar. (IBGE, 2018, p. 6).

A pesquisa ainda aponta que existe uma considerável desigualdade entre as mulheres por cor ou raça, ou seja, as mulheres pretas ou pardas de 15 a 17 anos apresentam atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas dessa faixa etária estão na mesma situação.

A maior diferença percentual por sexo é em relação ao ensino superior completo, especialmente entre a faixa etária mais jovem (25 a 44 anos), o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6% enquanto o percentual de mulheres atingiu 21,5%. Cabe destacar que é novamente constatada a desigualdade entre mulheres por cor ou raça. “O percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é 2,3 vezes maior”(IBGE, 2018, p. 6).

A pesquisa revela que, em média, as mulheres superam os homens nos indicadores educacionais analisados. Entretanto, existe uma considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas e pardas, isso evidencia que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional. Importante destacar que uma análise de gênero deve considerar parâmetros além das questões relativas ao acesso à educação, mas também é relevante considerar um conjunto de aspectos que evidenciam as relações hierárquicas reproduzidas no interior do sistema educacional. Baseado nesse contexto, a autora Nina Madsen aponta propostas nesse sentido:

(...) o conjunto de desigualdades (de gênero, raça/etnia e de classe) que estrutura a sociedade e o Estado brasileiro deve ser observado a partir das dimensões econômica, cultural-simbólica e política de maneira integrada e transversal, de forma que as respostas do Estado às injustiças sociais se tornem mais complexas, abrangentes e transformadoras. (MADSEN, 2008, p. 16).

Diante do contexto, é importante ressaltar que a escola superior brasileira reflete características comuns da nossa sociedade, ou seja, assim como a formação social, as escolas superiores e, mais tarde, as universidades, caracterizam-se como instituições hierarquizadas e muitas vezes exclusivistas, destaca Mezadri (2020).

Considerando as características destacadas, em uma sociedade estruturalmente racista, uma burguesia local que apresenta verdadeiro horror de realizar o rateio social do excedente econômico e que transformou o saber num símbolo de distanciamento social, é previsível que amplas parcelas da população, em especial a população negra, fosse historicamente alijada do acesso à educação, em especial, da Universidade. (MEZADRI, 2020, p. 269).

Alguns dados reafirmam a desigualdade histórica no Brasil. De acordo com IBGE (2019), em relação aos dados da educação, a taxa de analfabetismo da população preta chega a 9,1% e da população branca 3,9%; em relação às pessoas abaixo da linha de pobreza com renda inferior a US\$ 5,50/dia, a população preta abrange 32,9% e a branca 15,4%. Diante disso:

A pesada herança da escravidão negra e a ausência de políticas no pós-escravidão deixaram resquícios em toda a sociedade brasileira: negros e negras ficaram à margem do projeto que se erguia. Uma das áreas de mais difícil acesso foi a da educação que, após muitas lutas, vem paulatinamente sendo um espaço de inserção, sobretudo por meio de políticas afirmativas. (GONÇALVES, 2018, p. 350).

Seguindo nessa perspectiva, a autora Nilma Lino Gomes destaca também que um dos lugares de invisibilidade das mulheres negras é a área da educação. Dentre as diversas ações do movimento negro nos anos 1990, “a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (GOMES, 2003, p. 739)

O racismo estrutural, que perpassa diversas esferas da vida da população preta, também se encontra na universidade, pois o retrato da marginalização e da estigmatização do povo preto é reafirmado historicamente pelos mecanismos de barragem em diversas instâncias, onde essa população é excluída da maioria das estruturas sociais e políticas.

Considerando que ainda há muito o que mudar, principalmente em relação à discriminação racial, em especial das mulheres negras, é importante ressaltar que parte dessa luta culminou na criação das políticas de ações afirmativas que se fazem necessárias para amenizar as desigualdades latentes.

A Lei n.º 12.711, conhecida por Lei de Cotas, aprovada em 29 de agosto de 2012, foi a modalidade de política de ação afirmativa que o Brasil adotou de forma centralizada na rede federal de ensino superior e técnica de nível médio e se origina do Projeto de Lei (PL), n.º 3.627/2004. A Lei de cotas estabeleceu como critérios para o ingresso a origem escolar, a condição socioeconômica, o pertencimento étnico racial e mais tarde a condição de pessoa com deficiência, incorporando no conteúdo e forma o que vinha sendo praticado em termos de políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais e federais desde o limiar do século XXI, Machado (2013). Diante disso, é importante ressaltar que:

A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas. (CARNEIRO, 2011, p. 102).

Em relação à UFOP, a implementação da lei de cotas nesta universidade foi precedida por um longo período de debate, a partir da demanda apresentada pelo Movimento Social Negro e encaminhada para Reitoria no ano de 2004, destaca Santos (2018). No ano de 2008 o Conselho de Ensino e Pesquisa da UFOP (CEPE) aprovou a política de ação afirmativa e determinou que, das vagas destinadas aos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFOP, 30% deveriam ser ocupadas por candidatos classificados oriundos de escolas públicas.

A aprovação da Lei de Cotas impôs à UFOP a necessidade de adequação da sua política de reserva de vagas. A principal alteração consistiu na ampliação dos beneficiários, contemplando, além dos egressos de escolas públicas, as pessoas de baixa renda e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (SANTOS, 2018, p. 115).

A aprovação da lei de cotas foi um marco em relação ao acesso à educação superior. Não obstante, no que concerne ao processo de democratização, faz-se necessário também se pensar na permanência dos/as estudantes. Por isso, como aponta, Barboza (2018) o desafio é pensar a relação entre ciência, universidade, trabalho e cultura, mediante a evidência histórica de descarte da cultura dos sujeitos como conteúdo pedagógico, com vistas a fomentar processos de humanização.

Diante disso, no próximo capítulo será apresentado o estudo sobre a permanência da mulher negra na UFOP. O tópico 4.1 abordará um levantamento dos dados das estudantes autodeclaradas negras que acessam ou acessaram a assistência estudantil da UFOP. Com isso, foi possível construir um perfil socioeconômico destas estudantes. Cabe destacar que a UFOP atualmente atende um percentual de 2.356 estudantes com bolsas socioeconômicas, dentre os quais 195¹¹ são mulheres autodeclaradas negras. No tópico 4.2 será apresentado o estudo sobre a permanência destas estudantes na UFOP a partir dos elementos e dados encontrados e analisados nas entrevistas realizadas com as mesmas.

¹¹ Dados extraídos da PRACE em 23/05/2023

4 Mulher negra e Universidade: um estudo sobre permanência na UFOP

4.1 Assistência estudantil da UFOP: perfil socioeconômico das estudantes negras

A partir do presente estudo de campo foi possível identificar o perfil socioeconômico das mulheres negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP ingressantes entre os anos de 2018 a 2020. Para isso, foi necessário acessar o banco de dados da PRACE ¹ a fim de realizar um levantamento dos indicadores socioeconômicos destas estudantes. Esses dados foram carregados em um banco de dados local utilizando o Sistema Gerenciador de Banco de Dados PostgreSQL ². Para essa carga, foi utilizado o Apache Hop ³. A partir disso, foram realizadas consultas SQL específicas gerando arquivos .csv que serviram de entrada para o software R ⁴ (utilização da IDE RStudio) onde os gráficos foram gerados a fim de demonstrar um perfil socioeconômico dessas mulheres.

Cabe elencar que para os dados analisados foi necessário identificar quais delas ingressaram pela política de cota racial, ou seja, quais ingressam na UFOP via Lei de Cotas. Isso porque, ainda não existe o tópico raça para preenchimento no questionário específico da assistência estudantil. Esse dado é relevante para futuras alterações no contexto do questionário de acesso aos programas do PAE-UFOP.

A política de cotas, de acordo com Santos (2018) visa a promover a democratização do ensino superior com inclusão social e almeja a ampliação da presença de egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências. Assim, combinada com outras políticas públicas, a Lei de Cotas foi anunciada como uma medida de democratização do ensino superior, com inclusão social. “As reservas destinadas aos segmentos étnico-raciais que se autodeclararam como pretos, pardos e indígenas, reportam diretamente aos efeitos das desigualdades raciais na educação brasileira”(SANTOS, 2018, p 135).

Os dados analisados foram extraídos dos indicadores sociais que balizam as avaliações socioeconômicas realizadas pelas assistentes sociais da PRACE/UFOP. Dessa forma, estes dados se referem às estudantes que se autodeclararam negras e acessam ou acessaram o programa de assistência estudantil da UFOP.

Das 195 mulheres negras que acessam ou acessaram a assistência estudantil da UFOP entre os anos de 2018 a 2020, 81% delas estão matriculadas, 15,9% evadidas, 2,6% com matrícula trancada e apenas 0,5% afastada, conforme Gráfico 1. Cabe ressaltar que, mesmo sendo relevante, os dados sobre evasão não serão tratados nesse trabalho, pois o

¹ Dados extraído via questionário para acesso aos programas de assistência estudantil da UFOP

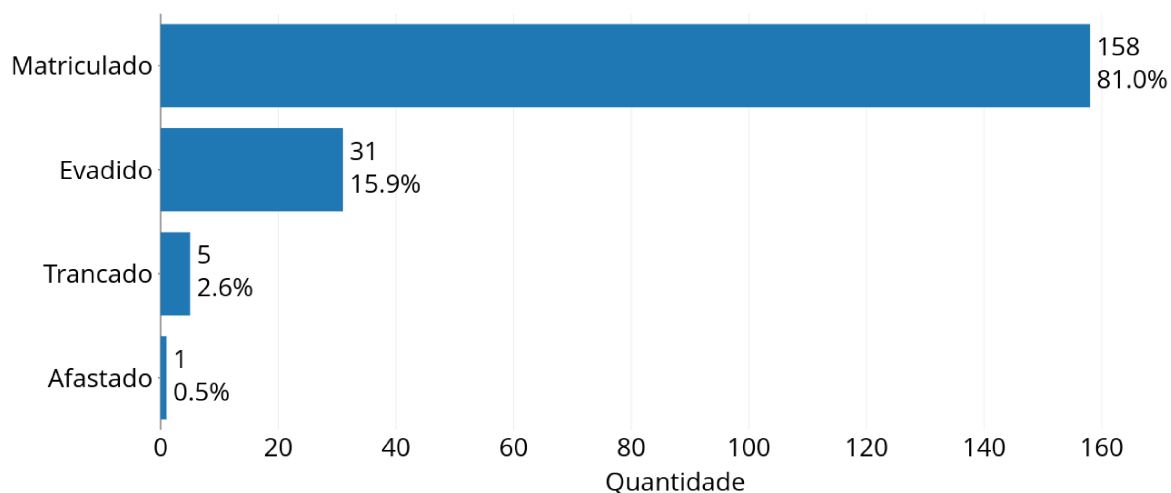
² <https://www.postgresql.org/>

³ <https://hop.apache.org/>

⁴ <https://www.r-project.org/>

foco do estudo são as estudantes negras matriculadas.

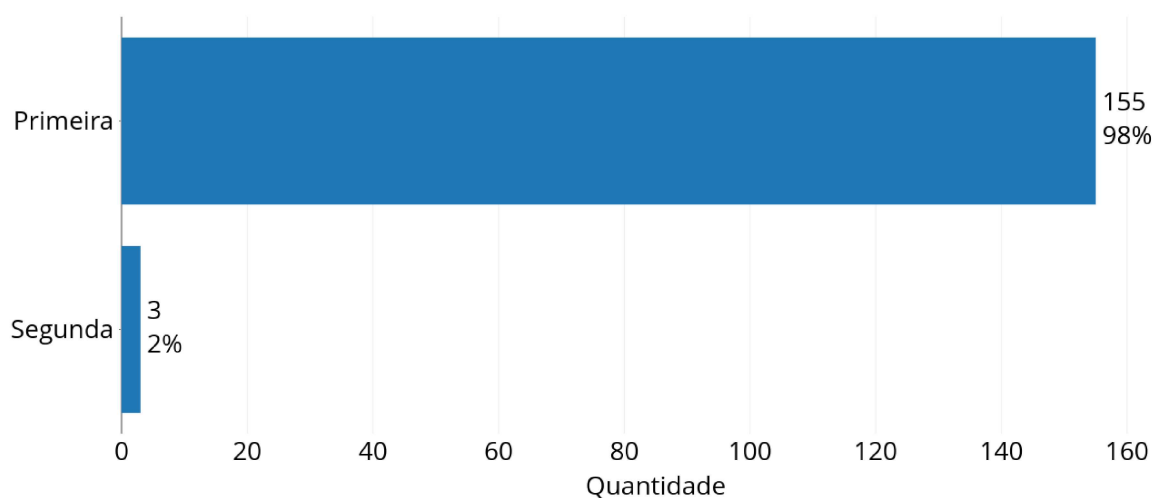
Gráfico 1 – Situação de matrícula das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Diante do foco de estudo, que abrange as estudantes negras matriculadas, é importante dizer que os próximos dados computados se referem às 158 estudantes matriculadas. Podemos verificar no Gráfico 2 que 98% das discentes estão realizando a primeira graduação:

Gráfico 2 – Graduação das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Cabe ressaltar que todas as estudantes cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, dado que vai ao encontro do PNAES, que estabelece que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação BRASIL (2010). Como abordado no tópico 3.2 do capítulo anterior desta dissertação, um dos objetivos do PNAES é diminuir a desigualdade social e democratizar o acesso à educação superior pública federal. O contexto também segue na direção das ações afirmativas que vêm sendo adotadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Desde o segundo semestre de 2008, a UFOP possui processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação orientado pela política de ação afirmativa para candidatas egressos de escola pública, adotando a política de cotas. A UFOP adota em seu processo seletivo, por meio do SISU, a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação, conforme a Lei n.º 12.711/2012.

“A eleição do egresso da escola pública levou em consideração a precariedade que acomete essa rede de ensino, nos níveis fundamental e médio”, (SANTOS, 2018, 135). Além disso, a educação superior que fora historicamente negada à população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras, destaca Henriques (2017).

Em relação aos cursos escolhidos pelas estudantes negras, o Gráfico 3 retrata que grande parte delas estão matriculadas nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas⁵, com destaque para o curso de pedagogia, seguido de Jornalismo e Serviço Social. Os cursos citados foram ofertados na UFOP a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tendo como um de seus objetivos a redução da evasão nas universidades federais. Entretanto, como abordado no capítulo 3.1 o REUNI está atrelado a uma reestruturação das universidades via padrões exigidos pelo capitalismo materializados nas recomendações do Banco Mundial.

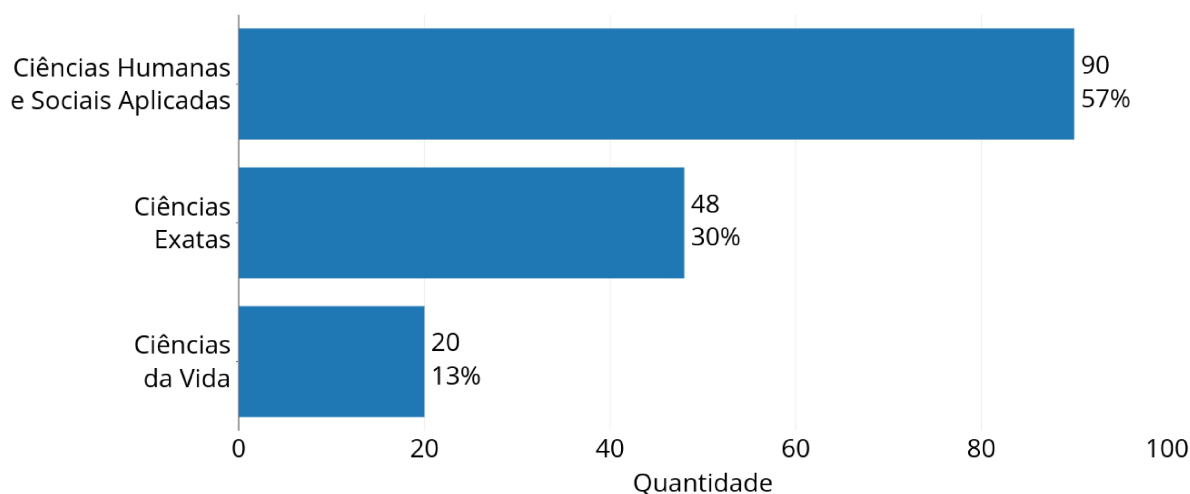
Dentre as 158 estudantes, 30% delas estão matriculadas na área de ciências exatas⁶ com destaque para os cursos de Engenharia Ambiental e Ciência e Tecnologia de Alimentos. As outras discentes estão distribuídas entre as engenharias elétrica, civil, urbana, de produção, de mineração, geológica, mecânica e de automação, que são seguidas de matrículas em arquitetura e urbanismo, sistema de informação, ciência da computação e química.

A área de ciências da vida segue com o menor número de estudantes matriculadas, um total de 13% delas. Com maior número cursando Ciências Biológicas/Bacharelado, seguido de Farmácia, e apenas três no curso de medicina.

⁵ Administração, Artes cênicas, Direito, Filosofia, História, Jornalismo, Letras, Museologia, Música, Pedagogia, Serviço Social e Turismo.

⁶ Arquitetura e Urbanismo; Ciência da computação; ciência e tecnologia de alimentos; ciências econômicas; engenharias: ambiental, civil, computação, controle e automação, minas, produção, elétrica, geológica, mecânica, metalúrgica e urbana. Estatística; Física, Matemática, Química, Química industrial, Sistema de Informação.

Gráfico 3 – Opção de cursos das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

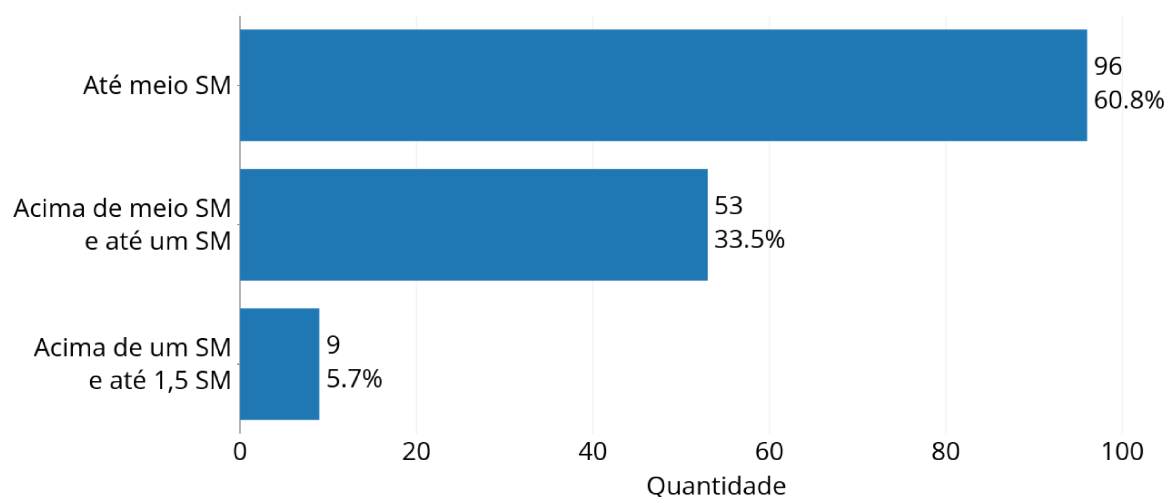
Outro dado relevante é a renda per capita (RPC) do grupo familiar das estudantes, isto é, valor extraído pela soma dos rendimentos auferidos por todos os membros do grupo familiar, dividida pelo número de componentes. Esse dado aponta a suficiência ou insuficiência financeira familiar para prover as necessidades das estudantes, indispensáveis à sua permanência na UFOP e à conclusão do curso com qualidade.

No item 3.1 da portaria PRACE 13/2015, para fins de cálculo da renda familiar bruta mensal per capita, são computados todos os rendimentos brutos tributáveis e não tributáveis, auferidos pelas pessoas da família, a título regular e eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis. São excluídos do cálculo de que trata o item 3.1 os valores auferidos a título de:

I – Auxílios para alimentação e transporte; II – Diárias e reembolsos de despesas provenientes das atividades de trabalho; III – Adiantamentos e antecipações; IV – Estornos e compensações referentes a períodos anteriores ao que está sendo avaliado; V – Indenizações decorrentes de contratos de seguros; VI – Indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial; VII – Adicional de férias e 13^o salário; VIII – Rendimentos auferidos no âmbito dos seguintes programas: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano; Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados; Programa Nacional de Inclusão do Jovem – Pró-Jovem; Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; IX – Demais programas de transferência condicionada de renda implementados por estados, pelo Distrito Federal ou por municípios. (UFOP, 2015, p. 6).

Em relação à renda per capita das estudantes negras assistidas, mais da metade das estudantes tem uma renda per capita familiar de até 1/2 salário mínimo, outras cinquenta e três tem renda per capita acima de 1/2 até 1 salário mínimo e apenas nove discentes com renda per capita acima de 1 e até 1,5 salário mínimo. Cabe salientar que, atualmente, para ter acesso à bolsa permanência, a RPC é de até 1 salário mínimo. Acima disso, isto é, família com RPC entre 1 até 1,5 salário mínimo o/a estudante pode ter acesso apenas à bolsa alimentação. Os dados encontrados mostram que mais da metade das estudantes negras assistidas possuem um grupo familiar de baixa renda, diante do indicador de renda per capita em comparação ao limite exigido pelo PNAES de 1,5 salário mínimo, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Renda Per Capita familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Os dados relacionados à renda per capita das estudantes assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP vão ao encontro dos dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das (IFES), que demonstra que grande parte dos estudantes de universidades públicas brasileiras são oriundos das classes sociais mais pobres, e o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio alcançou 70,2% em 2018. Outro dado importante está relacionado com a mudança na composição de cor e raça dos estudantes das (IFES), que foram bastante significativas: em 2003 o número de graduandos (as) da cor ou raça Parda era de 132.834, já em 2018 chegou a 470.227; em relação à cor ou raça negra, em 2003 era de 27.693 e em 2018 foi para 143.599, (ANDIFES, 2019).

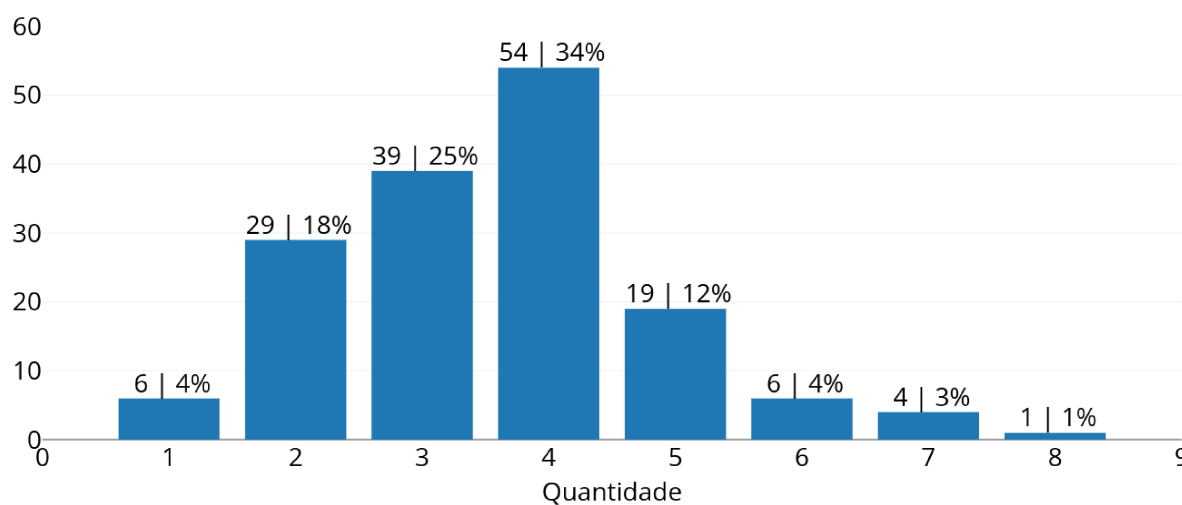
Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao

longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei n.º 12.711 de 2012 (ANDIFES, 2019, p. 21).

Mesmo diante desse contexto, cabe destacar que o art.5º do PNAES aponta que devem ser atendidos “prioritariamente estudantes da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”. “Ou seja, o governo aparenta garantir autonomia às Ifes, mas determina critérios focalizados extremamente rebaixados para o acesso às ações de assistência estudantil”(CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 501). Dessa forma, assistir o estudante deixa de ser parte do direito à educação e passa a atender e reproduzir a lógica vigente de focalização⁷.

Os dados sobre o número de membros do grupo familiar das estudantes está apresentado no Gráfico 5. Temos uma variação de quantitativo de pessoas no grupo familiar, com grande parte do grupo composto por quatro pessoas e apenas seis estudantes que se declaram como família unipessoal⁸.

Gráfico 5 – Membros do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Em relação à cidade de origem do grupo familiar das estudantes, podemos observar que mais da metade são provenientes de cidades de Minas Gerais e 36% de outras cidades⁹. Outro ponto de destaque é que a maioria das estudantes de Minas Gerais são prove-

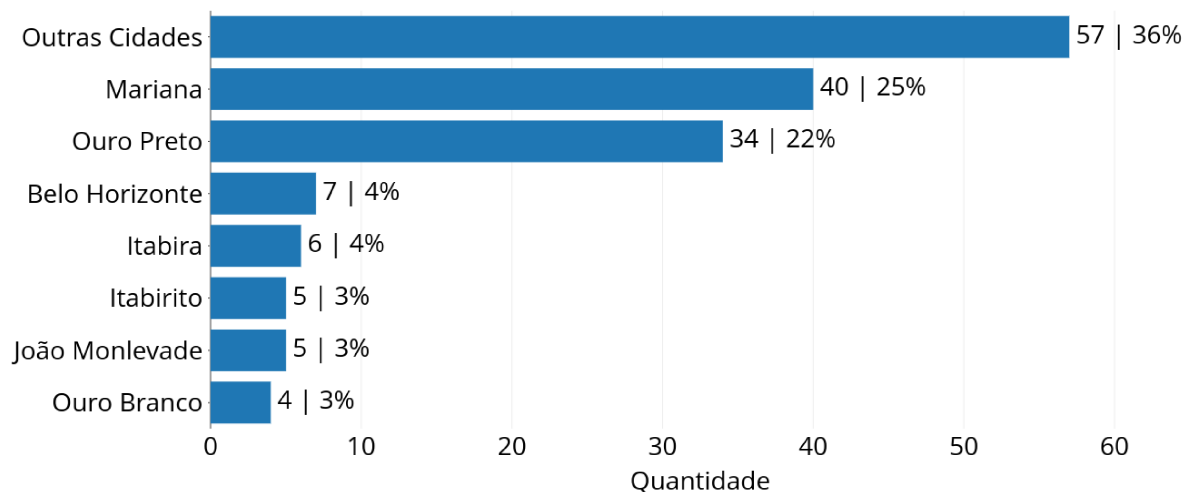
⁷ Sobre o debate da focalização, ver Política Social: fundamentos e história, Behring e Boschetti, 2009

⁸ Importante destacar que, diante do contexto socioeconômico apresentado por essas estudantes, as mesmas foram avaliadas pela equipe de assistentes sociais da PRACE e consideradas, família unipessoal

⁹ Cariacica, Florália, Guarapari, Icem, Itaperuna, Lorena, Pindamonhangaba, Riacho de Santana, Rio de Janeiro, Rondonópolis e São Gonçalo.

nientes de Ouro Preto e Mariana, somando 47% delas. Isso indica que grande parte são provenientes das cidades onde a UFOP está instalada, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 – Cidade de origem das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

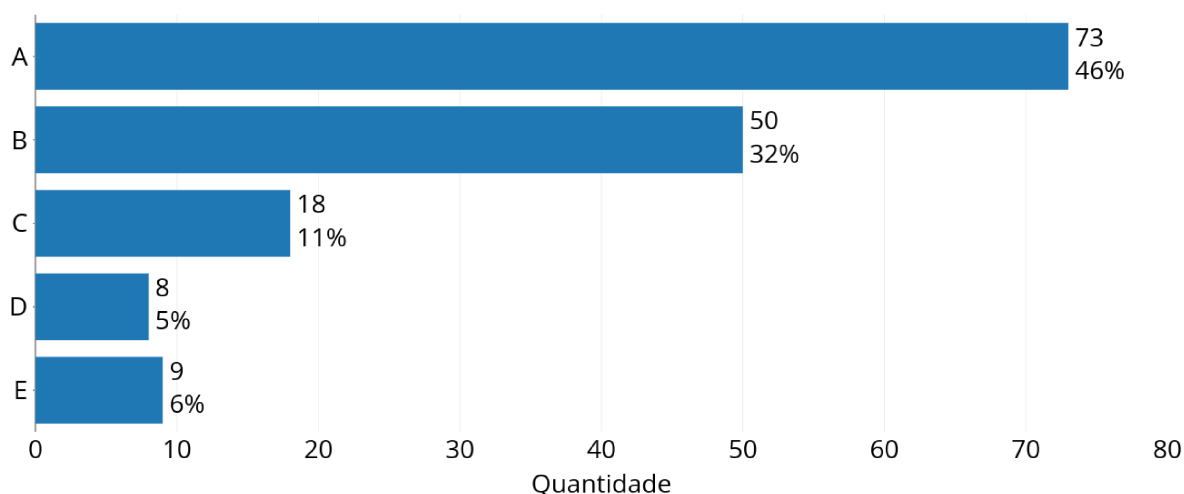
O Gráfico 7 apresenta as categorias de acesso das estudantes negras. Podemos perceber que 46% das discentes são contempladas na categoria A de acordo com sua avaliação socioeconômica, seguidas de 32% delas na categoria B.

Como elencado no capítulo três, no tópico 3.3, os pleiteantes aos Programas de Assistência Estudantil da UFOP são classificados por avaliação socioeconômica realizada pelas assistentes sociais da PRACE e que o resultado da avaliação socioeconômica será o padrão estabelecido para inserção dos discentes nas categorias A, B, C, D, E, e para as respectivas concessões de benefícios, UFOP (2015).

Cabe ressaltar que diante do cenário de cortes orçamentários, a renda per capita passou a ser o principal indicador nas avaliações socioeconômicas, visto que, para acesso à bolsa permanência, a renda per capita é de até 1 salário mínimo, limite abaixo do exigido no PNAES, e as estudantes com renda per capita entre 1 e 1,5 salário mínimo podem ter acesso apenas à bolsa alimentação. Importante observar que apenas nove estudantes foram classificadas na categoria E, ou seja, não têm perfil para acesso as bolsas. Assim:

Do ponto de vista político, a focalização da assistência estudantil leva a uma divisão entre estudantes pobres e supostamente ricos, estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam auxílio do Estado. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 507).

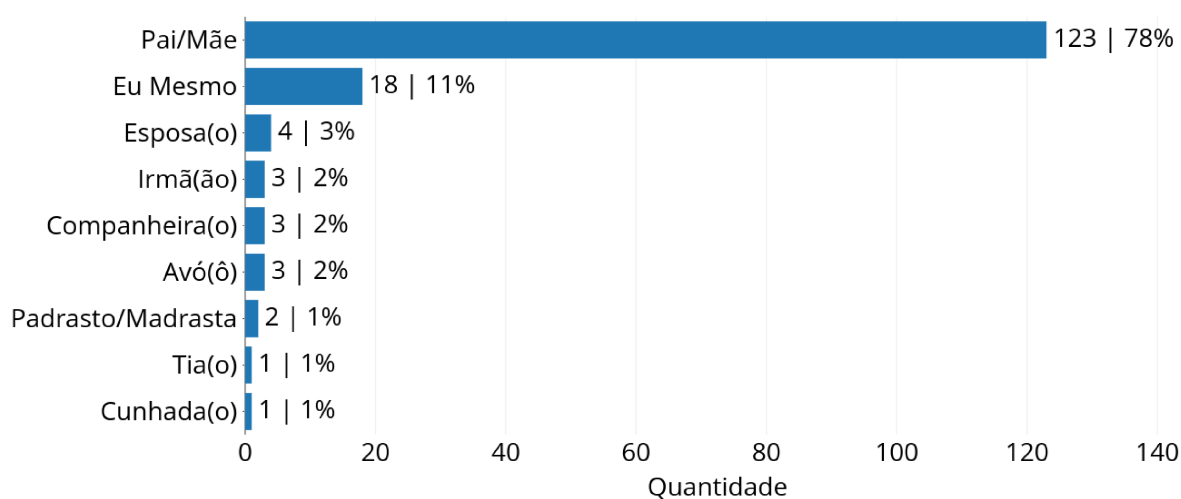
Gráfico 7 – Categorias de acesso aos programas de bolsa da assistência estudantil da UFOP: estudantes negras (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Sobre o indicador principal mantenedor do grupo familiar, a maioria das estudantes tem o pai e/ou mãe como principal mantenedor, como mostra o Gráfico 8. Segundo a portaria PRACE/2015 tópico 5.4.1: define-se como principal mantenedor da família, dentre os principais responsáveis pelo estudante, a pessoa que possui maior cargo/ocupação.

Gráfico 8 – Principal mantenedor do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).

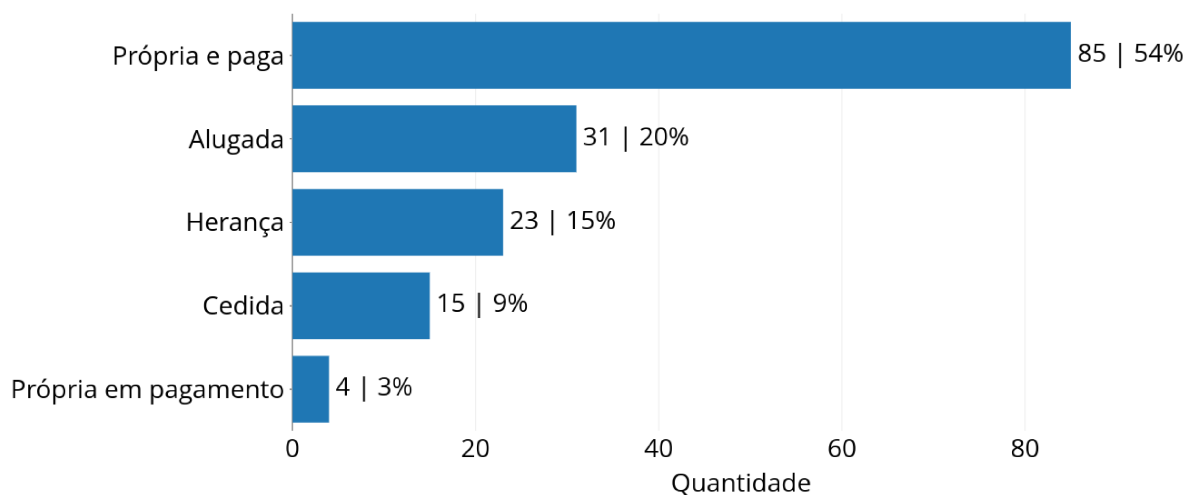


Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

O Gráfico 9 retrata a condição de moradia do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP, mais da metade possuem

casa própria e paga:

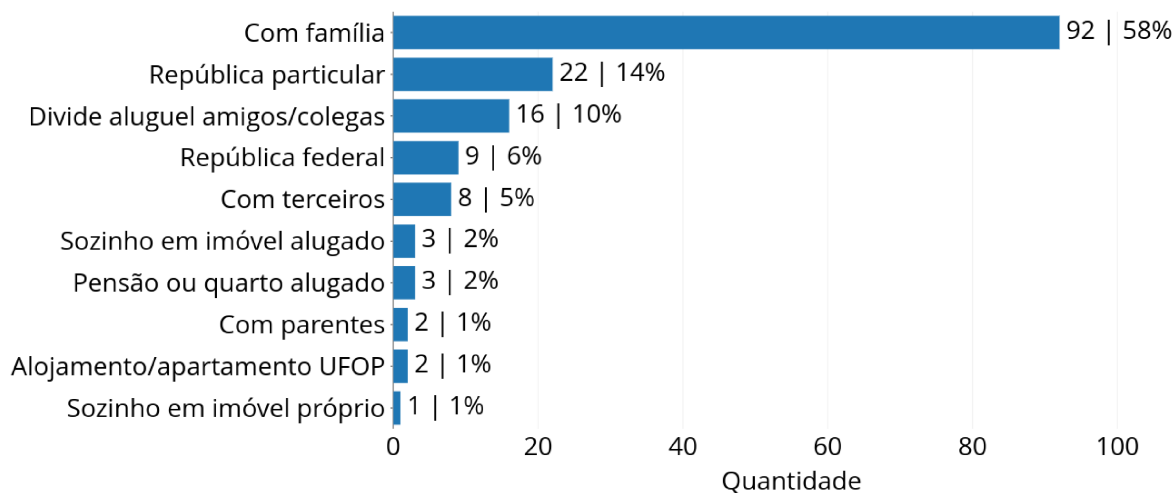
Gráfico 9 – Condição da moradia do grupo familiar das estudantes negras assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Em relação à condição de moradia das estudantes para cursar a graduação, o Gráfico 10 mostra que 92 discentes moram com a família, dado que vai ao encontro das informações sobre a cidade de origem das estudantes, pois grande parte são provenientes das cidades de Mariana e Ouro Preto, onde é lecionada parte significativa dos cursos da UFOP.

Gráfico 10 – Condição de moradia da estudante negra assistida pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Diante do estudo dos dados compilados, foi possível visualizar um perfil socioeconômico das estudantes negras assistidas pela PRACE. Todas as 158 estudantes realizaram o ensino médio em escola pública, grande parte delas moram na cidade onde cursam a graduação e também têm o pai e/ou mãe como principal mantenedor do grupo familiar.

Em relação aos resultados das categorias de acesso aos programas de bolsas da PRACE, 94% das estudantes possuem condição socioeconômica desfavorável. Isso impacta diretamente na permanência dessas estudantes na instituição e conseqüentemente na obtenção de desempenho acadêmico satisfatório. Identificar o perfil das estudantes negras que acessam ou acessaram a assistência estudantil da UFOP foi necessário para reafirmar a necessidade da existência de uma política de permanência estudantil na universidade, considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas com o ingresso significativo de estudantes de baixa renda nas instituições federais de educação superior.

Assim, é importante reforçar a luta pela ampliação da educação pública em todos os níveis, que está atrelada à luta pela garantia da permanência dos estudantes. Mesmo com alguns avanços, não se pode perder de vista a perspectiva da equidade, no compromisso da assistência estudantil como direito, a partir de uma participação democrática dos estudantes, garantindo a autonomia universitária na utilização dos recursos e principalmente recursos suficientes para atender às necessidades locais, Cislighi e Silva (2012). Seguindo com o estudo, o próximo tópico abordará as entrevistas com as estudantes negras beneficiárias do programa de assistência estudantil da UFOP.

4.2 Perfil das estudantes entrevistadas: um estudo sobre a permanência na UFOP

Neste tópico será abordada a sistematização das entrevistas realizadas com as estudantes negras que ingressaram entre os anos de 2018 a 2020 na UFOP. As entrevistas se tornaram um importante elemento para a conquista do objetivo proposto, que é identificar se o programa de assistência estudantil desta universidade contribui na garantia da permanência e na trajetória acadêmica destas mulheres. Assim, apresento o resultado da pesquisa de campo.

Foram entrevistadas vinte estudantes que ingressaram entre 2018 e 2020 e que acessam ou acessaram a assistência estudantil da UFOP. O convite para a participação da entrevista foi enviado por e-mail para todas as 195 estudantes negras. À medida que demonstravam interesse em participar da pesquisa, a entrevista foi agendada, houve três tentativas de contato por e-mail e vinte demonstraram interesse em participar.

As entrevistas foram realizadas no período de maio a julho de 2023. A condução das entrevistas foi cuidadosamente pensada para as estudantes poderem se expressar de maneira espontânea, o roteiro também foi conduzido no intuito de explorar os seguintes temas: mulher negra, assistência estudantil, permanência e trajetória acadêmica.

Importa ressaltar que a realização desse percentual de entrevistas trouxe uma visão panorâmica, observando a perspectiva das estudantes em relação à permanência na UFOP.

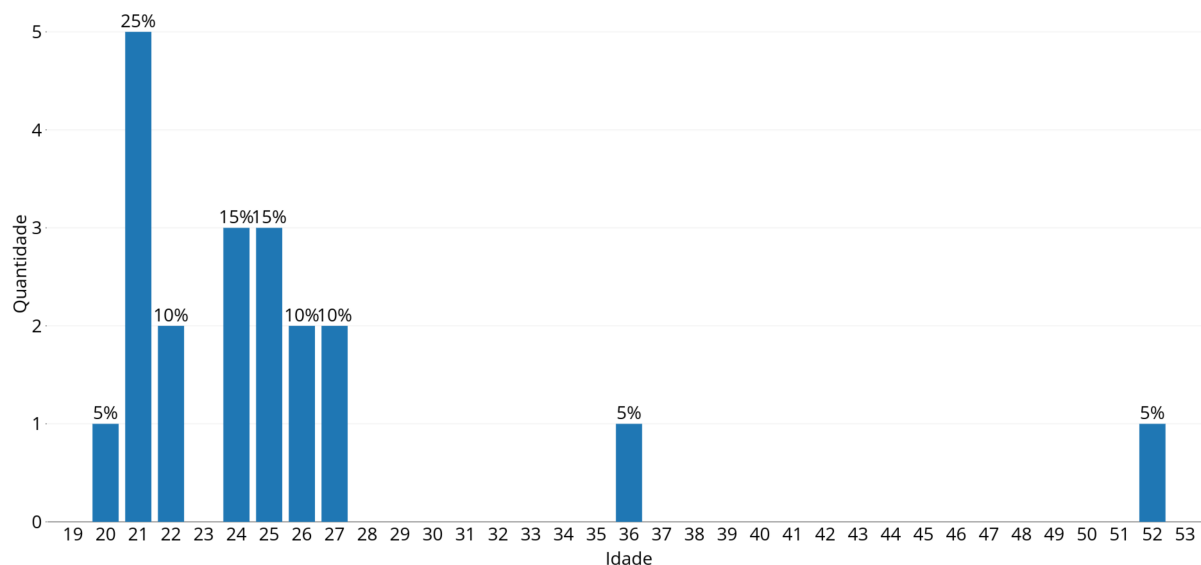
De modo geral, as discentes entrevistadas formam um grupo homogêneo, suas trajetórias e percepções enquanto mulheres negras apontam para preocupações e experiências semelhantes e as percepções em relação ao programa de assistência estudantil também foram bem parecidas.

Para uma melhor compreensão do estudo, os resultados foram categorizados em temas, que serão apresentados em subtópicos, e também ilustrados em gráficos. Os dados coletados nas entrevistas também foram analisados no mesmo formato do tópico anterior, carregados em um banco de dados local utilizando o Sistema Gerenciador de Banco de Dados PostgreSQL¹⁰. Para essa carga, foi utilizado o Apache Hop¹¹. A partir disso, foram realizadas consultas SQL específicas gerando arquivos .csv que serviram de entrada para o software R¹² (utilização da IDE RStudio) onde os gráficos foram gerados.

4.2.1 Perfil e trajetória acadêmica das entrevistadas.

Foram entrevistadas vinte estudantes negras que acessam ou acessaram a assistência estudantil da UFOP, a maioria delas com idade entre vinte e trinta anos, como mostra o Gráfico 11

Gráfico 11 – Idade das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Dentre as vinte estudantes entrevistadas, três são mães. A maternidade é um fator que influencia na permanência dessas estudantes, por isso, uma das perguntas do questi-

¹⁰ <https://www.postgresql.org/>

¹¹ <https://hop.apache.org/>

¹² <https://www.r-project.org/>

onário era sobre este assunto. Entretanto, ainda que seja um tema de grande relevância, este não será aprofundado no estudo, mas cabe destacar que em setembro de 2022 foi regulamentado na UFOP o Programa de Apoio à Maternidade e Universidade (ManU). Este é um programa de apoio às mães estudantes dos cursos de graduação presencial da UFOP. As ações realizadas são de natureza multidisciplinar, visto que articulam diversas temáticas como acolhimento, gênero, inclusão social e ações afirmativas.

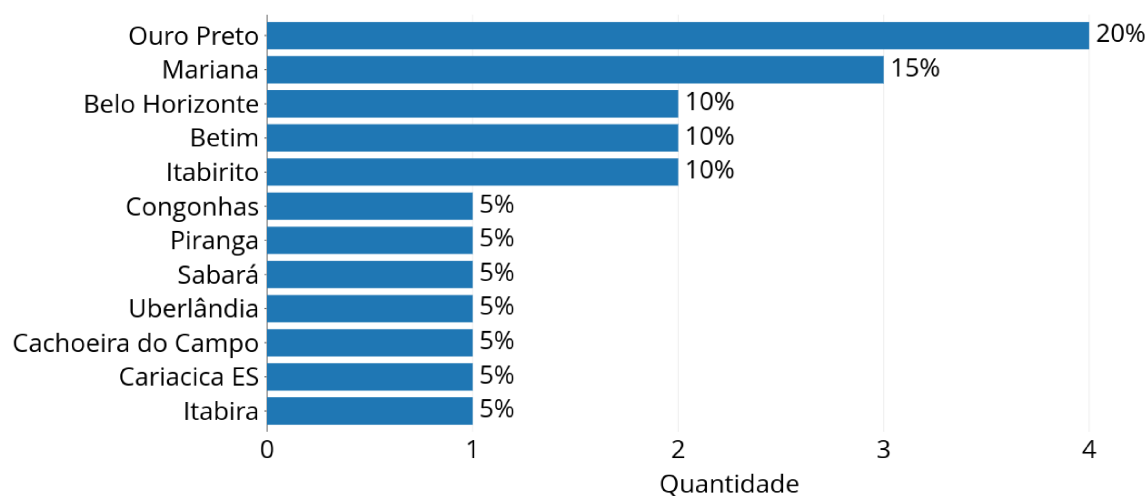
Os objetivos do programa são ¹³: evitar a evasão, decorrente da maternidade, nos cursos de graduação presencial da UFOP; combater os efeitos das desigualdades de gênero no tocante à parentalidade; promover ações de apoio e acolhimento às estudantes dos cursos de graduação presencial da UFOP que são mães; e apoiar a permanência e conclusão do curso às estudantes dos cursos de graduação presencial da UFOP que são mães por meio de pagamento de bolsa de assistência estudantil (Bolsa Maternidade). Cabe ressaltar que a bolsa poderá ser acumulada com as demais bolsas de assistência estudantil e bolsas acadêmicas.

Em relação à cidade de origem das estudantes entrevistadas, a maioria delas são provenientes do estado de Minas Gerais. Esse dado está mais uma vez confirmado com as entrevistas como mostra o Gráfico 12. Cabe ressaltar que grande parte das entrevistadas são provenientes da cidade ou cidades próximas à UFOP.

O resultado apresentado se aproxima dos dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES, realizada em 2018. Nesta, foi identificado que estudantes que residem e estudam no mesmo município são, majoritariamente, do sexo feminino (54,7%). Os dados mostram também que 44,6% são brancos (as), 49,9% negros (as) e 68,3% pertencem a famílias com renda mensal familiar per capita “até 1 e meio SM”.

¹³ RESOLUÇÃO CUNI Nº 2577 - UFOP

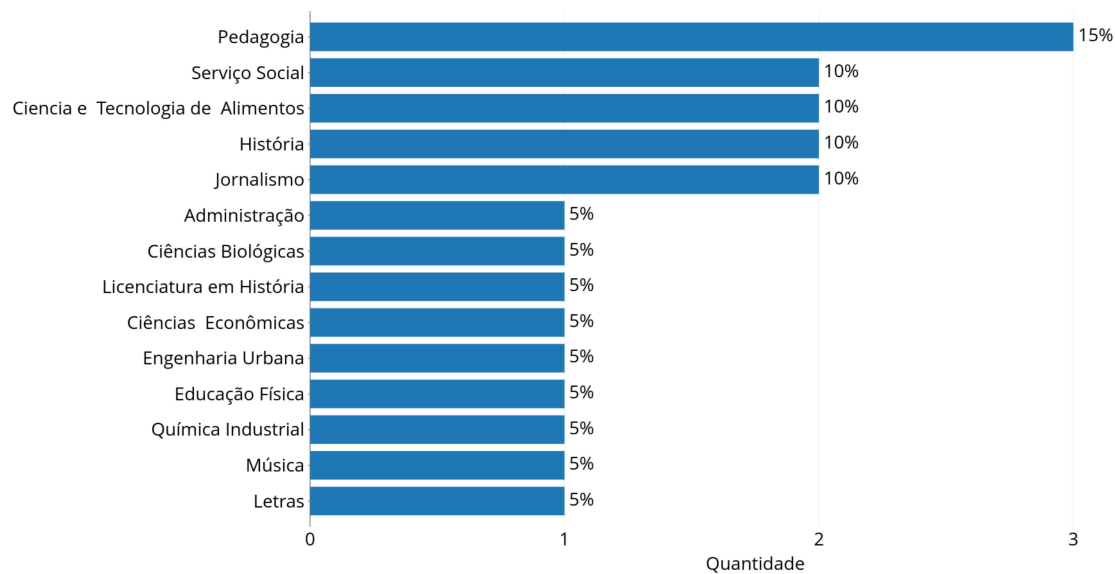
Gráfico 12 – Cidade de origem das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

A maioria das estudantes entrevistadas estão realizando cursos nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, como mostra o Gráfico 13. Esse dado confirma o gráfico 3 do tópico 4.1 onde é retratada que a área de estudo de maior abrangência das estudantes é ciências humanas e sociais aplicadas.

Gráfico 13 – Graduação das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

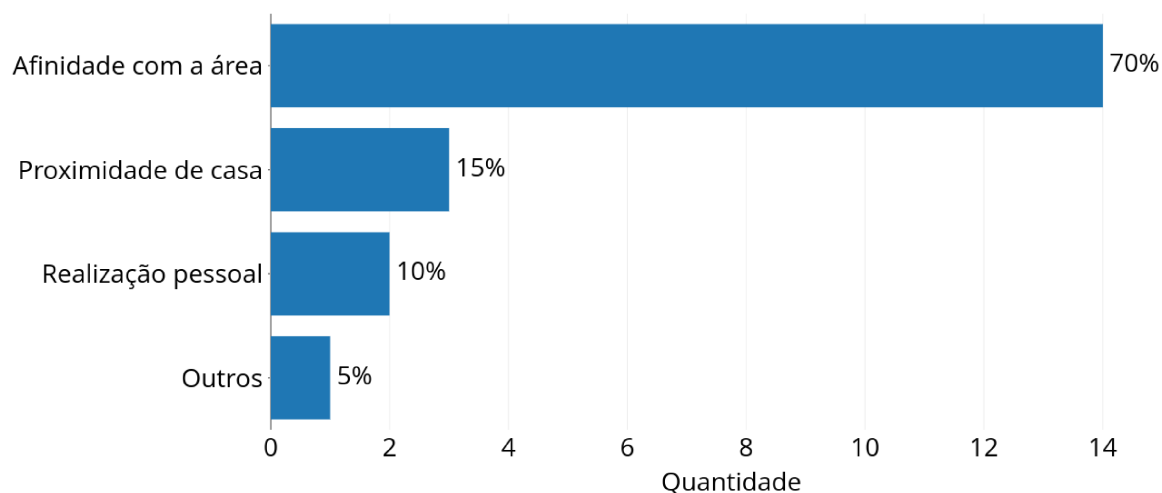
Importa destacar que, de acordo com (SOTERO, 2013), mesmo diante do aumento

do acesso ao ensino superior brasileiro, tanto em relação ao número de vagas oferecidas, quanto no que diz respeito às matrículas e à diversificação das formas de ingresso, ainda existe uma distribuição desigual de mulheres e homens, brancos e negros, nas carreiras. Isso não é atual, as determinantes sociais na escolha das carreiras têm explicações muito tradicionais, explicações essas que apontam para uma diversidade de motivos, relacionados tanto a questões restritas ao processo de ingresso nas IES quanto a concepções tradicionais, compartilhadas no senso comum, que dizem respeito aos papéis sociais que devem ser desempenhados por homens e mulheres.

Dessa forma, uma noção acurada de prestígio de cursos de ensino superior no Brasil deve considerar vários fatores, como a concorrência no ingresso, o custo monetário para a permanência no curso, a média de remuneração para os profissionais de determinada carreira, entre outros (SOTERO, 2013).

Em relação à motivação da escolha do curso, a maioria das respostas não estava direcionada com a proximidade de casa, visto que os dados do gráfico 6 do tópico 4.1 demonstram que a maioria das estudantes são provenientes das cidades de Mariana e Ouro Preto. Mas a resposta das entrevistadas mostrou outra realidade, como aponta o Gráfico 14. Mais da metade das estudantes responderam que o motivo da escolha do curso é afinidade com a área, apenas três apontaram a proximidade de casa.

Gráfico 14 – Motivo da escolha do curso das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.

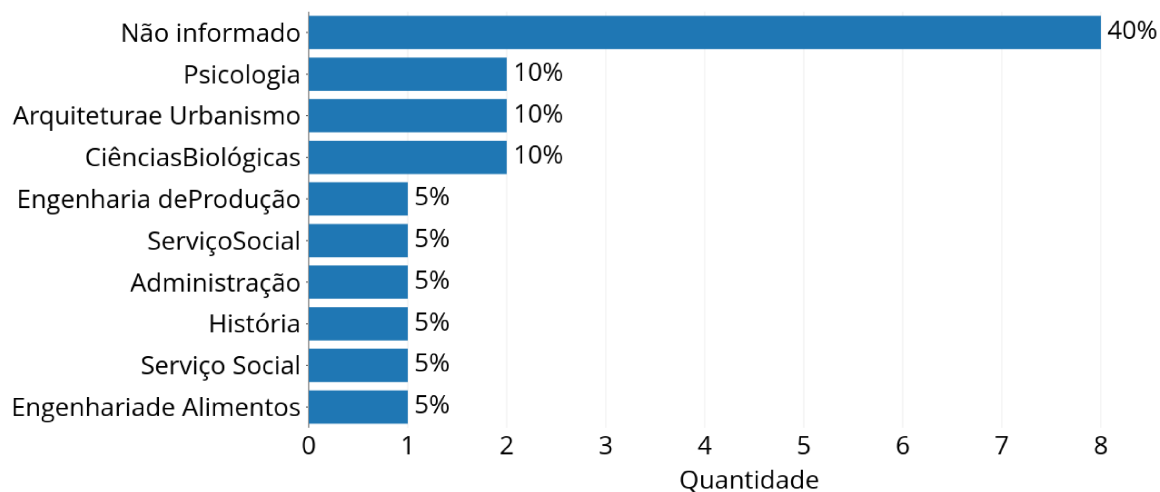


Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Interessante também que a pergunta que aborda se a graduação atual foi a primeira opção de curso, sete estudantes responderam que sim, mas as outras treze responderam que não, então a afinidade com a área respondida na questão anterior não corresponde necessariamente com a graduação realizada atualmente, mas sim com a área do curso

como mostra o Gráfico 15.

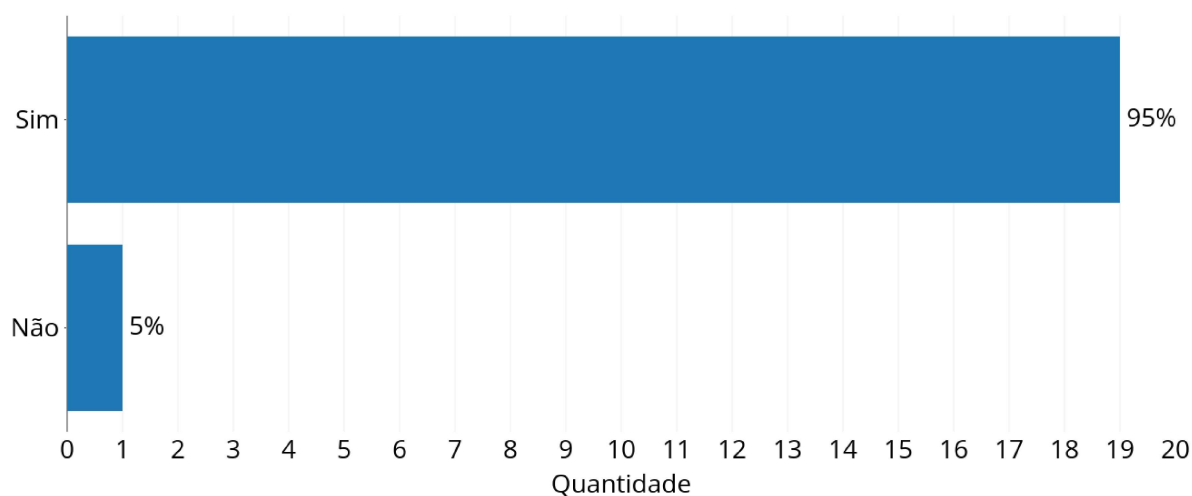
Gráfico 15 – Primeira opção de curso das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Em relação ao apoio familiar para cursar a graduação, dezenove estudantes relataram que tiveram apoio da família, apenas uma respondeu que não, como mostra o Gráfico 16. Importante pontuar que a família aparece como um aspecto relevante de apoio para quase todas as entrevistadas. Portanto, podemos considerar, diante das respostas, que o anseio para o ingresso na universidade não era apenas pessoal, mas também familiar.

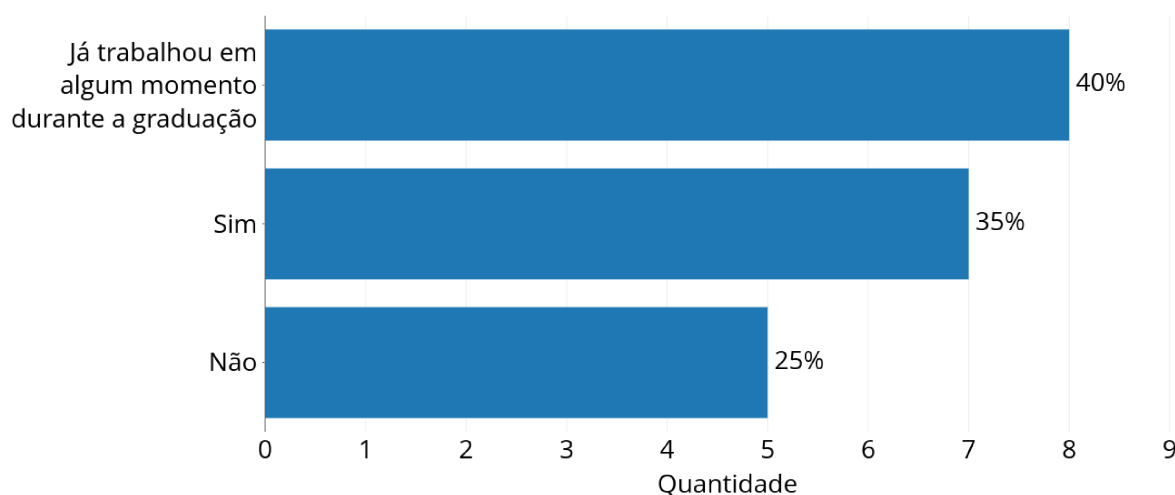
Gráfico 16 – Apoio da família das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Sobre a pergunta se a estudante trabalha ou já trabalhou em algum momento da graduação, quase metade das entrevistas responderam que já trabalharam em algum momento da graduação, como mostra o Gráfico 17

Gráfico 17 – Situação de trabalho das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP (2018 a 2020).



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

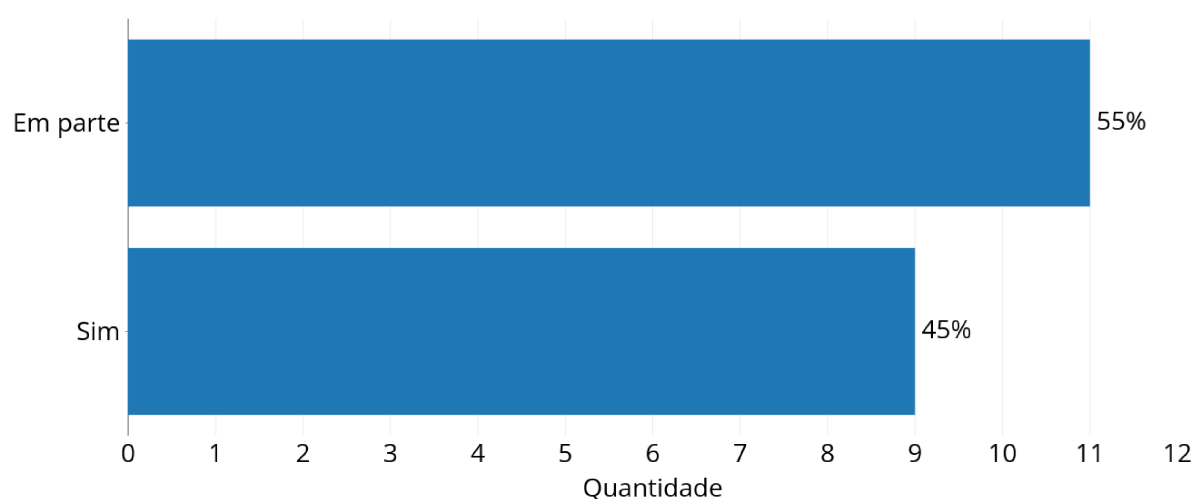
O mercado de trabalho é considerado locus privilegiado de análise das desigualdades, uma vez que tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso neste representam etapas particularmente importantes na trajetória socioeconômica dos indivíduos. Além disso, o mundo do trabalho está fortemente conectado com a dimensão educacional, representando, portanto, duas faces de um mesmo momento: a posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos. Mas há um fator fundamental neste processo, que são os efeitos discriminatórios produzidos pelo mercado de trabalho. As desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediados por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça. (MÁRCIA; FLÁVIA; DANILO, 2013, p. 55).

Diante disso, podemos retomar com a discussão elencada no capítulo dois em relação à formação social brasileira, onde o mercado de trabalho no cenário do capitalismo dependente brasileiro é considerado um local que evidencia as desigualdades latentes do país. Como elencado, nos estudos e pesquisas “desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” do IBGE (2019), as pessoas de cor ou raça preta ou parda constituem a maioria da força de trabalho. Ainda nesta pesquisa, o recorte tanto por nível de instrução, quanto por hora trabalhada, reforça a percepção da desigualdade por cor ou raça. Em 2018, o rendimento médio das pessoas ocupadas brancas atingiu R\$ 17,0 por hora, entre as pretas ou pardas o valor foi R\$ 10,1 por hora. A distribuição de renda no Brasil é um dos aspectos das desigualdades raciais no país.

Cabe ainda ressaltar, como abordado nos capítulos anteriores desta pesquisa, a presença da mulher negra na formação social brasileira: elas desempenham um papel fundamental, mas muitas vezes negligenciado. As mesmas sofrem uma dupla opressão, o racismo e o sexismo, enfrentam desigualdades persistentes, incluindo disparidades econômicas, acesso limitado à educação e à saúde, além da violência racial e de gênero.

Sobre a pergunta se as estudantes conseguiram se dedicar efetivamente aos estudos, a maioria das respostas se direcionam muitas vezes a carga de trabalho. Doze estudantes responderam que se dedicaram em parte e as outras oito responderam que conseguiram se dedicar efetivamente, como mostra o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Dedicção aos estudos das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

A rotina de trabalho, a rotina familiar, além de questões relacionadas à saúde mental foram algumas demandas levantadas pelas entrevistadas que impactaram na dedicação parcial ao curso. Seguem alguns relatos das entrevistadas (todos os nomes utilizados são fictícios para resguardar o sigilo das estudantes entrevistadas).

Devido ao meu trabalho, não consigo estudar integralmente, atuo como técnica administrativa e meu horário de trabalho é de 08:00 às 17h (Marluce, estudante de Ciências Econômicas).

Em alguns momentos consigo me dedicar, em outros não. Acredito que minha saúde mental não estava em dia mesmo antes de entrar na UFOP (Ludmila, estudante de Letras).

Consigo me dedicar mais quando estou matriculada em menos disciplinas do curso (Kívia, estudante de Serviço Social).

Não consigo me dedicar efetivamente como gostaria, devido à rotina de trabalho e da rotina (sic) familiar” (Valentina, estudante de Pedagogia).

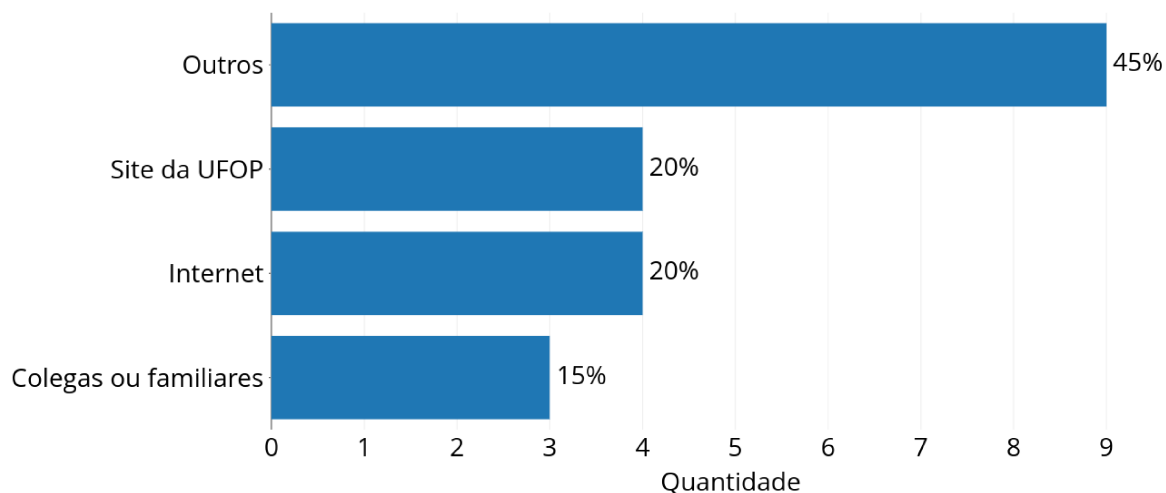
Diante das respostas, fica claro que, associar estudo e trabalho decorre de um conjunto de variáveis, dentre as quais merece destaque a baixa renda do grupo familiar, como apontada nos dados da renda per capita do tópico 4.1. A particularidade da formação social brasileira, como elencando no capítulo dois desta dissertação, retrata como a formação socio-histórica trouxe condicionalidades importantes para a educação e escolarização das classes trabalhadoras, principalmente para a população negra. De acordo com Barboza (2018), atualmente o difícil acesso da população negra à escola relaciona-se com sua entrada precoce no mercado de trabalho, nos serviços mais precarizados. As características de um país escravista e de capitalismo dependente fazem persistir as desigualdades socioeconômicas.

Importante comentar que a trajetória acadêmica dos discentes trabalhadores foi um dado apontado na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes dos IFES de 2018, na pesquisa utilizaram o termo “estudantes ocupados” identificado que, do total de graduandos dos IFES, 29,9% são trabalhadores(as). Não obstante, 40,6% não trabalham, mas estão à procura de trabalho, isto é, estão desempregados e 29,5% não trabalham. Interessante que esse perfil de estudante (trabalhador) se concentra em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. O que caracteriza grande parte das áreas de graduação das estudantes negras entrevistadas.

Estas discentes levantaram dificuldades que perpassam o financeiro, a organização dos estudos, carga de trabalhos fora e dentro de casa, além do tempo de deslocamento, e isso pode influir também na sua permanência no curso de graduação. Inclusive, ainda sobre a V Pesquisa, mais da metade dos estudantes trabalhadores (54,3%) já ponderaram abandonar o curso diante das dificuldades financeiras, nível de exigência (carga elevada de trabalhos acadêmicos) e também dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Em consonância com a trajetória acadêmica das entrevistadas, é importante lembrar que todas as estudantes negras que fazem parte do estudo são ingressantes pela política de cotas. A pergunta sobre a informação de ingresso via política de cotas na UFOP trouxe as seguintes respostas, como mostra o Gráfico 19: Três responderam que tomaram conhecimento por colegas ou familiares, quatro pelo site da UFOP, quatro via internet e as outras nove por outros meios.

Gráfico 19 – Informação sobre o ingresso via política de cotas na UFOP das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

A resposta outros meios trouxe um dado relevante para a pesquisa, pois a maioria declara que as informações foram repassadas por professores do ensino médio, informações que fizeram diferença na vida dessas estudantes. Muitas apontaram esses (as) professores (as) como referência nesta etapa educacional. Cabe salientar que:

A habilidade e compreensão no trato com as diferenças de personalidade, identidade, gênero, raça e cultura é um componente do ser educador, profissional da formação humana, da socialização e constituição do saber. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa. (GOMES, 1996, p. 81).

Ainda segundo a autora, trazer à tona as discussões sobre relações raciais e de gênero, além de discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais, não quer dizer que isso seja um trabalho a ser realizado esporadicamente, mas sim uma nova postura profissional, uma nova visão das relações que perpassam o cotidiano escolar, e ainda, o respeito e o reconhecimento da diversidade étnico-cultural.

O acesso e garantia do direito à educação superior para os novos sujeitos ingressantes por meio da política de ação afirmativa implica, de acordo com Reis, Santos e Silva (2021), entre outras coisas, possibilitar o ambiente educacional mais diverso, plural e antirracista. Várias IFES deram início ao processo de implementação das cotas raciais a partir do ano de 2013, a fim de cumprir o dispositivo normativo legal previsto na Lei n. 12.711/12. Segundo essa norma, 50% dessas cotas devem ser oferecidas em cada curso/turno nas instituições federais de Ensino Superior e Técnico de nível médio e destinadas a candidatos

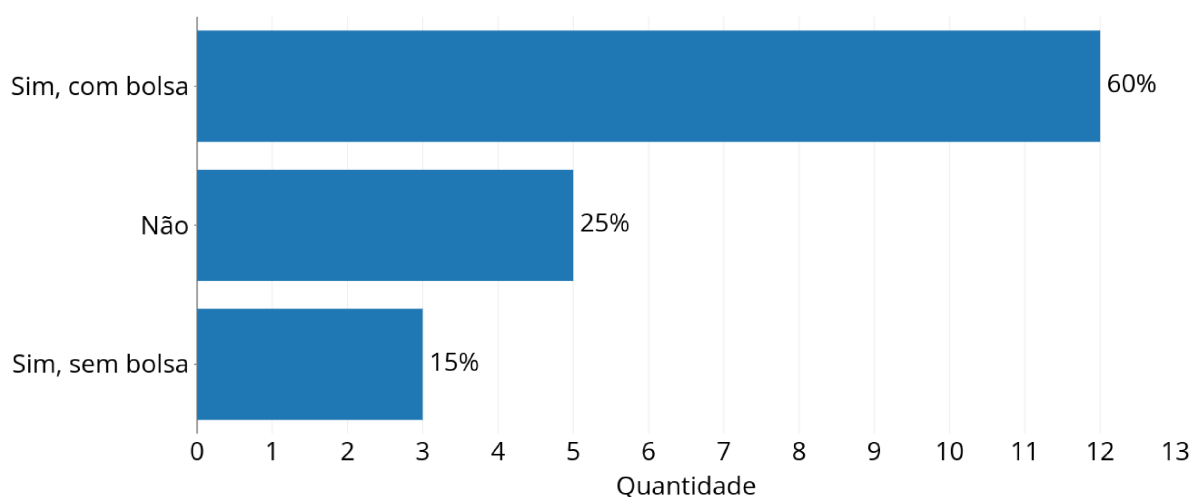
egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências. Esse último grupo foi incorporado às reservas pela Lei n. 13.409/2016.

As vagas reservadas pela Lei de Cotas, em primeiro lugar, são destinadas a candidatos egressos de escolas públicas. Em seguida, são subdivididas em cotas específicas, sendo metade para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Nos dois grupos (de baixa renda ou independentemente da renda), deve haver as reservas para o critério étnico-racial (pretos e pardos) e por deficiências, conforme os artigos 3º e 5º da lei citada, Reis, Santos e Silva (2021).

Diante do que foi elencado, cabe acrescentar que o que orienta a adoção de políticas de ação afirmativas é o reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade. Nesse sentido, as políticas compensatórias têm o claro objetivo de corrigir a bolha inflacionária em favor dos grupos racialmente dominantes no acesso às oportunidades sociais, Carneiro (2011).

Em relação à pergunta sobre a participação em projetos de pesquisa, monitoria e extensão: dentre as vinte entrevistadas, doze participam ou já participaram como bolsistas, três participaram como voluntárias e cinco responderam que nunca participaram de nenhuma dessas atividades, conforme Gráfico 20. Grande parte das respostas negativas foram relacionadas à não participação devido ao trabalho. Importante ressaltar que o PNAES deverá ser implementado articulando atividades de pesquisa, extensão e ensino para os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação.

Gráfico 20 – Participação em pesquisas, projetos e monitoria das estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Em relação ao estágio ou atuação na área de formação do curso, onze estudantes responderam que não estão realizando estágio e nove responderam que estão realizando

estágio na área. Dentre as respostas afirmativas, duas estão atuando como monitoras de escolas e sete estão realizando estágio relacionado ao curso. Importa salientar que no período da realização das entrevistas grande parte das entrevistadas já estava cursando os últimos períodos da graduação, e duas já estavam graduadas.

O estágio é um período importante na trajetória acadêmica, por ser um momento onde a discente tem um contato com o campo de atuação profissional, e é um processo de trocas de saberes e experiências, uma aproximação que possibilita novos olhares e novos aprendizados, que contribui para uma formação de qualidade.

As respostas em relação à trajetória das estudantes negras entrevistadas apresentaram alguns elementos de certa forma homogêneos, como, por exemplo, no âmbito do apoio familiar, em relação à faixa etária, no fato de a maioria estar cursando ou ter cursado as áreas de ciências humanas e sociais, e também de que grande parte das entrevistadas se envolveram com projetos de pesquisa, monitoria e extensão.

Segundo (SANTOS, 2009), atividades como estágio, monitoria ou iniciação científica possibilitam o financiamento dos estudos, enriquecem o histórico escolar e ainda propiciam acesso a recursos tecnológicos. Além disso, a monitoria e a iniciação científica ampliam o contato com o universo acadêmico, o que é rentável à trajetória acadêmica, mas essa não é a realidade da maioria dos estudantes, que, em geral, desempenham atividades laboriosas (parcial ou totalmente) distantes da sua área de formação, como é o caso de quase metade das entrevistadas que em algum momento da graduação trabalharam ou ainda trabalham.

Identificar o perfil e a trajetória das estudantes negras entrevistadas traz elementos para se pensar em mudanças nas instituições de ensino superior para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A trajetória acadêmica de uma mulher negra na universidade pode ser desafiadora, mas também é uma oportunidade para superar barreiras e contribuir para a promoção da diversidade e da igualdade racial nestas instituições.

4.2.2 Mulher negra e universidade: desafios e dificuldades

Sobre a temática da mulher negra e a universidade, recorri a alguns conceitos elencados nos capítulos dois e três que auxiliaram no caminho teórico e auxiliaram também na concepção que sustenta minha análise. Ressalto que nem todas as categorias de análise foram abordadas aqui, mas nos capítulos, em função da centralidade que ocupam na elaboração dos argumentos, exigindo, diante disso, maior aprofundamento teórico. A análise que desenvolverei aqui está centrada nas temáticas que envolvem o racismo e a mulher negra e seus desafios e dificuldades na universidade.

Diante disso, é imprescindível dizer que o racismo e o sexismo são elementos estruturantes da desigualdade vivenciada pelas mulheres negras no Brasil. Segundo Silva (2013), as discriminações de raça e gênero produzem experiências distintas na condição de classe e, no caso da vivência na pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação. “Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam estas

duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social” (SILVA, 2013, p. 109). É importante dizer também que:

A distribuição de recursos na sociedade é profundamente marcada pela condição de raça e gênero dos indivíduos. O debate tradicional sobre as desigualdades de gênero não raro obscurecia a heterogeneidade dos grupos de mulheres, dando centralidade às questões enfrentadas pelas mulheres das classes dominantes. O reconhecimento da diversidade das experiências, especialmente a partir da introdução da variável étnica e racial, permitiu aproximações para incorporar, à perspectiva feminista, a complexidade da realidade das mulheres, dos papéis que assumem e das expectativas a elas direcionadas. (SILVA, 2013, p. 109).

A pergunta sobre os principais desafios e/ou dificuldades enfrentados na vida pessoal e acadêmica, enquanto mulher negra, trouxe relatos de grande parte das estudantes, sobre racismo e dificuldades financeiras.

Não acreditava que conseguiria cursar uma graduação, senti muito preconceito de alguns professores. No meu curso tem poucas alunas negras e professores também. Sinto um tratamento diferenciado de alguns professores, tipo meus e-mails não são respondidos e de outros colegas brancos têm uma resposta rápida (Estudante Marluce).

Dificuldade em relação à minha vida pessoal: instabilidade financeira, dificuldade em relação à minha vida acadêmica: sinto que ainda falta conquistar mais espaço em relação ao respeito com as mulheres negras (Estudante Dandara).

Não me reconhecia enquanto mulher negra até ingressar na UFOP. Sinto uma perseguição, um racismo velado (Estudante Valentina).

Não é fácil, pois encontro no caminho muita discriminação pela cor da minha pele (Estudante Verônica).

Meu desafio em parte é pela falta de recurso financeiro e em parte pelo racismo estrutural (Estudante Jordana).

Diante das respostas, são visíveis os efeitos da hegemonia da branquitude no imaginário social e nas relações sociais concretas. De acordo com Carneiro (2003), esta é uma violência invisível que contrai saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras.

As experiências dessas estudantes se articulam com discursos com base na raça, e como isso se produz no contexto da Universidade. As falas não deixam dúvidas sobre a desigualdade econômica, racial e de gênero, o relato da estudante Marluce mostra que o racismo estrutural interfere na dinâmica das políticas educacionais em curso. Isso afeta a igualdade e a qualidade da educação, traz implicações para todo o ambiente escolar e a sociedade na totalidade. Importante considerar também que as falas trazem um contexto de como as discentes se sentem na universidade, do reconhecimento e da representatividade enquanto mulheres negras.

Sobre vivenciar ou presenciar algum comportamento discriminatório, preconceituoso na universidade, quinze estudantes responderam sim e apenas cinco responderam não. Algumas comentaram sobre os episódios vivenciados:

Um professor fez comentário desnecessário quando falei que gostaria de estudar sobre temática africana, e ele respondeu que só porque eu era negra não necessariamente precisava estudar a África, no momento achei desnecessário o comentário dele. Muitas vezes, sinto um tratamento diferenciado de alguns professores (Estudante Dandara).

Lembro de um evento do meu curso, onde os estudantes foram convidados para tirar uma foto e na hora que cheguei para tirar também a responsável pelo evento disse que eu não, no momento fiquei perdida, mas um colega saiu da cena e disse que se eu não poderia aparecer na foto, ele também não participaria, me senti acolhida por esse colega, mas me senti muito discriminada. Existe também uma professora no curso que trata as estudantes negras de uma forma diferente, não foi só eu que senti essa diferenciação, tenho relatos de outras colegas negras também (Estudante Fernanda).

Em alguns debates sobre a temática racial, muitos estudantes reclamam. Lembro de um episódio de um trabalho onde seriam confeccionados dedoches para contar histórias para crianças. Eu e mais duas colegas do grupo dialogamos e decidimos trocar a cor do lobo mal, dialogamos sobre desmistificar o preto e a relação com o mal/ruim, acreditamos que seria interessante tirar esse viés da história e fizemos o dedochê do lobo na cor branca, logo depois outra colega do grupo se contrapôs a nossa atitude e reclamou da situação argumentando a questão do “racismo reverso” (Estudante Alana).

Uma vez o porteiro da UFOP me parou e me impediu de entrar. Outro episódio foi na fila do restaurante universitário, lembro que havia mudado o lugar de recarregar a carteirinha do RU e perguntei para duas estudantes que estavam na fila onde recarregava, elas responderam que para funcionários terceirizados elas não sabiam responder. Elas já responderam como se eu fosse uma funcionária e não uma estudante, porque olham para nós e não pensam ou acreditam que somos estudantes universitárias, pela minha cor e minha idade (Estudante Verônica).

Note-se na fala da estudante Verônica um exemplo do estereótipo da mulher negra como o pressuposto de que a estudante negra que está na universidade é sempre uma trabalhadora em condições de precariedade no trabalho, neste caso, uma trabalhadora terceirizada.

Não é o fato de ser confundida com uma trabalhadora que incomoda a estudante, mas que a pessoa negra esteja ligada apenas a este tipo de experiência e ao seu significado, ser vista apenas como trabalho. Pois, esse tipo de ligação atribui ao sujeito uma identidade e um lugar. E aí a imagem não remete somente a um lugar de trabalho ligado ao passado, à escravidão ou ao serviço doméstico, por exemplo, mas a um lugar no futuro: por mais que você estude, sua imagem estará ligada ao lugar dos trabalhos serviços.

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado

capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, e torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. (HOOKS, 1995, p. 468).

Cabe ressaltar, além disso, que a idade é um fator que as faz mais próximas desses estereótipos de submissão. Acredito que as estudantes com mais idade têm uma maior possibilidade de serem confundidas com uma trabalhadora na universidade, como a estudante Verônica, pois a mesma é a entrevistada com maior idade. Como apontado no tópico da luta e resistência da mulher negra, a autora Lélia Gonzalez aponta para a necessidade de desconstrução e naturalização do racismo e sexismo na sociedade brasileira. A partir da sua condição de pesquisadora negra, ela contesta a imagem cristalizada da mulher negra como “mulata” e doméstica.

Já o relato da estudante Márcia traz para o debate a necessidade de que muitas vezes as mulheres negras precisarem se esforçar mais para serem reconhecidas, principalmente em um ambiente acadêmico:

Sinto muitas vezes: primeiro pela bibliografia do curso por ter pouquíssimos autores/autoras negras. Existe também um racismo sutil e alguns mais escancarados. Sempre levanto o debate da questão racial com um professor que deturpa minhas falas, ele sempre diz que sou muito extremista. Sinto que por ser mulher negra tenho a sensação de ter que me esforçar mais para ter uma voz e ser ouvida (Estudante Márcia).

A fala desta estudante também aponta o fardo de se combater o estereótipo de mulher negra por meio de mecanismos de compensação como prova constante de competência, “...por ser mulher negra tenho a sensação de ter que me esforçar mais para ter uma voz e ser ouvida”. Esta fala é consoante com o discurso de Hooks (1995) sobre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros, incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente. A autora retrata que o peso desse fardo é inevitável para alunos negros no meio acadêmico branco e aparece particularmente agudo para as negras que também têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam os outros, e muitas vezes ela mesma, a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual.

Importa também dizer que, segundo Gomes (1996), a escola não é um local neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um lugar sócio-cultural onde estão presentes os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Não podemos negar que o número de educadores e educadoras atentos a essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém a grande

maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos/as dentro do ambiente escolar não são apenas aqueles pertinentes à questão de classe social. São também raciais e de gênero. Reconhecemos que avançamos ao tomar consciência da resistência presente dentro da escola, mas esta não se reduz somente à luta da classe trabalhadora. É também a luta das mulheres e da comunidade negra. (GOMES, 1996, p. 69).

Em relação à pergunta que aborda a maior dificuldade ou desafio para se manter na UFOP, grande parte das entrevistadas destaca que um dos maiores desafios é a questão financeira e algumas apontam também sobre a saúde mental.

Dificuldade financeira relacionada também a alimentação e saúde. (Estudante Dandara)

Dificuldade financeira quanto emocional, relações de convivência na república, saída da cidade de origem e problemas familiares. (Estudante Alana)

Acho que é um somatório de fatores, principalmente financeiro e psicológico. (Estudante Andrea)

A renda está associada às possibilidades de consumo e à satisfação das necessidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, define padrões de privação e alternativas para superá-los. Diante do contexto apresentado, fica claro que as despesas durante a vida universitária são uma questão de preocupação que ocupa a vida das estudantes negras e muitas vezes das suas famílias, que procuram pensar meios para viabilizar esses custos.

Neste sentido, de acordo com (SANTOS, 2009) na busca por condições de permanecer materialmente na Universidade, alguns estudantes, muitas vezes, podem renunciar à vivência estudantil em sua plenitude para poder trabalhar, e essa escolha tem impactos na sua permanência, já que repercute distintamente sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica. Ainda segundo a autora, aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantêm qualquer ligação com a área de estudos, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos é mínimo, contribuindo para alguns resultados insuficientes e atraso do curso.

Em relação à identificação de alguma mudança na vida delas depois do ingresso na universidade, todas as vinte entrevistadas responderam que enxergam mudanças:

Completamente, tive um melhor esclarecimento enquanto pessoa, maior acesso ao conhecimento em outras áreas, uma possibilidade de evolução (Estudante Dandara).

Muitas mudanças, desde a melhora no vocabulário até o modo de pensar e agir. Hoje, consigo perceber melhor a questão racial (Estudante Fernanda).

Inúmeras mudanças: acesso ao conhecimento, evolução como pessoa, melhor entendimento do mundo, senso crítico, quebra de preconceitos, um maior entendimento enquanto mulher negra (Estudante Alana).

Mudança em vários sentidos: desde as questões raciais, tenho um melhor entendimento enquanto mulher negra, uma ascensão social, espaço de conhecimento, saberes, tenho possibilidade de pensar em uma vida melhor para mim e para os meus pais (Estudante Márcia).

Me tornei mais madura, entrar na UFOP foi uma experiência enriquecedora (Estudante Ludmila).

Com certeza, tive uma mudança financeira, pois agora tenho uma renda como monitora de escola devido ao meu curso, mudança também em relação à minha identidade, hoje me reconheço como mulher negra (Estudante Valentina).

Muitas mudanças. Antes eu não me preocupava com os acontecimentos do mundo, depois que comecei a estudar aprendi bastante e tenho um melhor entendimento do que acontece. Aprendi a lutar pelos meus direitos. Teve e ainda tem um impacto muito grande em minha vida (Estudante Verônica).

Total. Me proporcionou não só acesso ao saber, mas uma nova perspectiva de vida (Estudante Jordana).

Cabe destacar que, de acordo com Gomes (2008), as primeiras pessoas negras a se graduarem no Brasil viveram numa sociedade escravocrata. “Dos 200 anos de prática científica no Brasil, 80 foram desenvolvidos durante o período da escravidão. Mas isso não impediu que alguns negros fizessem parte das instituições de ciência recém criadas pela corte” (GOMES, 2008, p. 29).

Sobre a presença de mulheres negras no ensino superior, (GOMES, 2008, p. 42) retrata que “de acordo com a literatura disponível não há traço da presença de estudantes negras no ensino superior brasileiro do século XIX”. A autora alega que os dados sobre a presença negra nas primeiras universidades, só se deu a partir da década de 1920, e embora sejam imprecisos, auxiliam na compreensão do racismo no Brasil.

O contexto apresentado até aqui nos proporciona entender a presença das mulheres negras na UFOP, a partir do que foi elencado nos capítulos anteriores e dos relatos e experiências das entrevistadas. No geral, grande parte das respostas que envolvem os desafios e a identificação de alguma mudança depois do ingresso na universidade, ao mesmo tempo que trazem relatos de superação, conquista, perspectiva de mudança de vida, reconhecimento enquanto mulher negra, trazem também sentimentos de tristeza, desprezo e situações de racismo.

A presença da mulher negra na universidade, embora ainda permaneça periférica, aparece como resultado da produção de novas identidades e de novos sujeitos no cenário social, e está conectada com as lutas em torno de políticas culturais e da diferença, que não se limitam à questão racial, mas também abrangem as questões de gênero, sexualidades, entre outras.

4.2.3 Assistência estudantil e permanência das mulheres negras

As políticas de permanência estudantil têm a finalidade de possibilitar mecanismos para que estudantes permaneçam na universidade e possam concluir seus cursos com qualidade. Dessa forma, tais políticas não se limitam apenas ao caráter financeiro, elas também devem auxiliar os/as estudantes no apoio pedagógico, apoio psicológico, condições para desenvolvimento de pesquisas, participação e realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da promoção de prática de esportes, lazer, socialização, assistência médica e odontológica.

Além disso, como destacado no capítulo 3, item 3.2, a base Legal da Assistência Estudantil vem se constituindo no decorrer da evolução do ensino superior no Brasil. Neste item não será aprofundado novamente este debate, contudo, cabe elencar que a sua formalização, assim como a de qualquer política social, reflete a contradição inerente à ordem social na qual estamos inseridos e o programa de assistência estudantil não é diferente: ela é fruto de lutas de atores sociais que apoiam a necessária assistência aos estudantes.

Durante todo o percurso do estudo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi abordado sob a ótica de que, mesmo em um Estado burguês, a política está envolvida pelo contraditório movimento da luta de classes e não sob a ótica apenas de uma interpretação rasa e conservadora do PNAES como assistencialista, bolsificadora, simplesmente reprodutora de condições de sobrevivência.

Das mesma forma, uma reflexão necessária é reconhecer os atuais limites da política de Assistência Estudantil, principalmente em relação ao contexto orçamentário, mas também é importante compreender as suas possibilidades enquanto estratégia para redução das desigualdades sociais. O PNAES visa a democratizar as condições de permanência dos alunos a partir da promoção pela inclusão social via educação e prevê, além disso, que a instituição deverá articular atividades de ensino, pesquisa e extensão e ainda que preveja também a inclusão social e permanência, o PNAES até então não possui caráter universal, pois o atendimento prioritário é para estudantes com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo e meio.

Na Universidade Federal de Ouro Preto o PNAES é executado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, que atua na seleção dos beneficiários e na implementação de ações e programas. Conforme o relatório de avaliação de execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFOP, em 2018 foram desenvolvidos com recursos do PNAES os seguintes programas de bolsa: alimentação; permanência; transporte; auxílio-moradia; Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico (Bida); e Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência (Pidic). Ao longo de 2018, no primeiro semestre, 2.946 estudantes de graduação, dos 10.875 matriculados, foram beneficiados com uma ou mais modalidades de bolsa, já no segundo semestre, foram 3.021 bolsistas dentre os 11.058 matriculados. No ano de 2018, o total de despesas executadas por meio do PNAES foi de

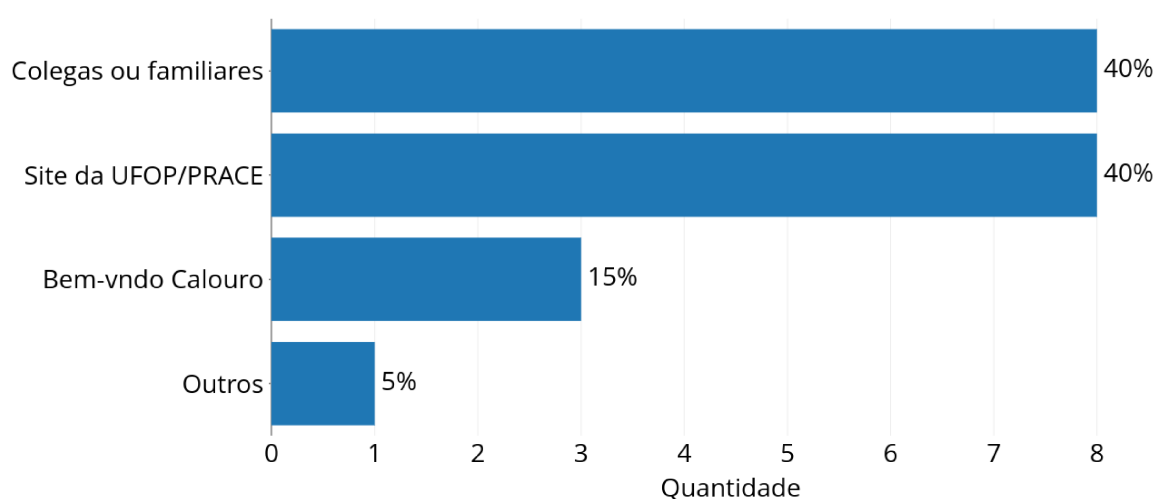
R\$ 10.717.433,62, sendo R\$ 8.329.736,08 para o pagamento de benefícios diretos (bolsas remuneradas) e R\$ 2.387.697,54 para benefícios indiretos (alimentação, educação especial, moradias estudantis e auxílio-saúde) (UFOP, 2019).

No ano de 2019, um total de 2.878 (24,8%) estudantes de graduação receberam bolsas no primeiro semestre, dentre os 11.625 matriculados. Já no segundo semestre do mesmo ano, foram beneficiados com uma ou mais modalidades de bolsa um total de 3.022 (25,7%) estudantes, dentre os 11.752 matriculados (UFOP, 2021).

Em 2020, totalizando um orçamento de R\$ 11.410.574,98 (ação 4.002), foram desenvolvidas ações de assistência estudantil nas áreas de moradia estudantil, alimentação, educação especial, atenção à saúde, acesso à internet e equipamentos eletrônicos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no período em que o ensino permaneceu remoto. Do total de 11.615 alunos de graduação matriculados no primeiro semestre de 2020, 3.120 (26,9%) eram bolsistas, enquanto no segundo semestre de 2020, do total de 10.652 alunos de graduação matriculados, 2.481 (23,3%) receberam bolsas de recursos oriundos do PNAES (UFOP, 2022).

Sobre o programa de Assistência Estudantil da UFOP, oito estudantes responderam que conheceram o programa via site da UFOP/PRACE, outras oito por informações de colegas/familiares, três conheceram pelo Bem-vindo Calouro e apenas uma respondeu por outros meios, conforme Gráfico 21. O programa Bem Vindo Calouro é um programa de acolhimento e recepção dos estudantes ingressantes.

Gráfico 21 – Informação sobre o programa de Assistência Estudantil da UFOP. Estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.

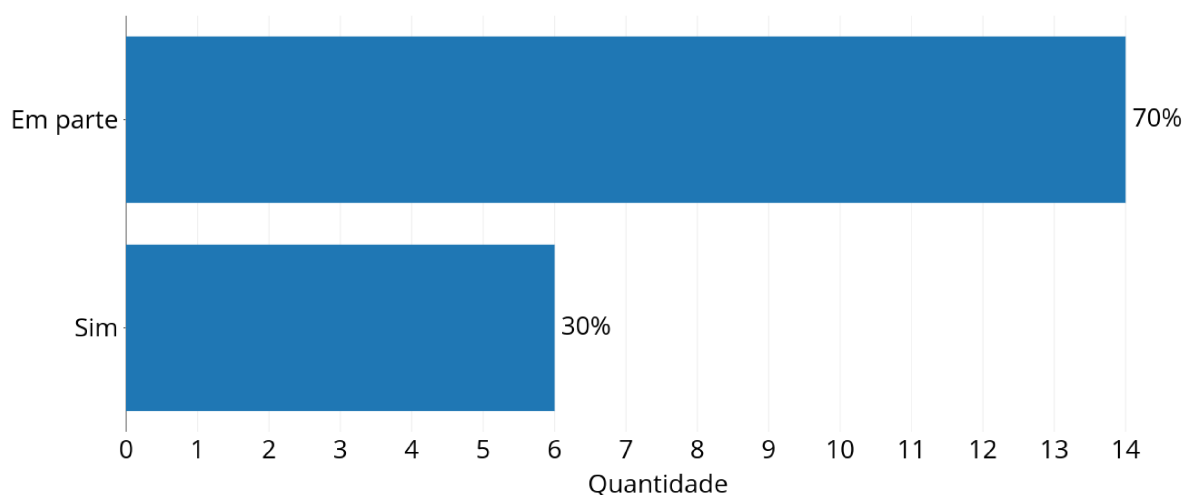


Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Em relação às bolsas permanência e alimentação, catorze estudantes responderam que essas bolsas atenderam suas necessidades de permanência em parte e as outras seis

responderam que atenderam totalmente suas necessidades de permanência na universidade como consta no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Permanência na UFOP: bolsa permanência e alimentação. Estudantes negras entrevistadas e assistidas pelo programa de assistência estudantil da UFOP.



Fonte: Pesquisa realizada por Alba para a elaboração do presente trabalho, 2023.

Sobre a resposta “em parte” praticamente todas as catorze estudantes relatam que o valor da bolsa permanência é muito baixo para manutenção na cidade.

A bolsa alimentação auxilia demais, mas o valor da permanência é muito baixo em relação aos gastos na cidade (Estudante Alana).

A assistência estudantil é boa, mas o valor da bolsa é muito baixo em relação ao custo de vida na cidade, auxilia em parte com o transporte entre Mariana e Ouro Preto (Estudante Márcia).

As bolsas são necessárias, mas o valor não atende o suficiente, a bolsa alimentação atende e ajuda muito (Estudante Kívia).

A bolsa alimentação, sim, porém devido aos altos preços na cidade a bolsa permanência não atende como deveria (Estudante Jordana).

O acesso à alimentação e bolsa permanência concedidos pela UFOP são para o custeio de despesas básicas dos estudantes assistidos. A bolsa alimentação é um benefício concedido via depósito mensal de créditos na carteira de identidade estudantil, excluídos os períodos de férias e recessos acadêmicos, para acesso ao restaurante universitário, almoço e jantar. A bolsa permanência tem por finalidade conceder aos estudantes suporte financeiro para sua permanência no curso de graduação. A participação nesses programas está condicionada a avaliação socioeconômica do estudante de acordo com seu nível de classificação.

Importa destacar que a questão orçamentária tem um papel condicionante na oferta dos serviços oferecidos pelas IFES principalmente quando relacionados à assistência estudantil. Dessa forma, cabe ressaltar que, como elencado no capítulo 3, a política de educação é um campo de disputa de projetos antagônicos e, assim, o orçamento público vem carregado das marcas dos conflitos da sociedade capitalista.

O orçamento pode ser visto, portanto, como o espelho da vida política de uma sociedade, uma vez que registra e revela, em sua estrutura de gastos e receitas, sobre que classe ou fração de classe recai o maior ou o menor ônus da tributação e as que mais se beneficiam com os seus gastos. (OLIVEIRA, 2009, p. 87).

Segundo o autor Oliveira (2009), nesse contexto de disputas, decide-se quem terá maior ou menor participação na distribuição dos recursos recolhidos pelo Estado via tributação. Pois, historicamente, o que se percebe no Brasil é uma destinação de grande parte dos recursos públicos para o capital financeiro, por meio do pagamento de dívidas públicas¹⁴.

Como retratado no capítulo 3 no que concerne a relação do capitalismo dependente com a universidade brasileira, cabe destacar que, conforme o autor Filho (2016), o resultado é duplamente perverso diante da dinâmica da superexploração decorrente da transferência de parte do maior valor produzido nos países dependentes para os países centrais para o desenvolvimento de políticas sociais:

Por um lado temos a redução das condições objetivas de destinação de recursos do fundo público, necessários para a expansão dos direitos sociais. Por outro lado, a dinâmica da violação do valor da força de trabalho deteriora as condições de vida da classe trabalhadora de maneira substantiva, ampliando as necessidades para a reprodução social do trabalhador. (FILHO, 2016, p. 321).

Ainda segundo Filho (2016), os limites estruturais para o avanço das políticas sociais na América Latina devem ser compreendidos não apenas, a partir da análise do capitalismo dependente, mas também pelos períodos que delimitam padrões distintos de reprodução do capital, o que implica relacionar esses padrões com o Estado, com a luta de classes e com a dinâmica do fundo público de forma mais concreta.

Em relação à moradia estudantil, dezessete estudantes não utilizam a moradia, o que já era um dado esperado diante da porcentagem de estudantes que moram na cidade ou próximo da cidade do campus. Apenas três utilizam a moradia estudantil e todas as três relatam que a moradia contribui para a permanência na UFOP.

Quando questionadas se permaneceriam no curso mesmo se não fossem assistidas pela PRACE, todas as vinte responderam que não. Isso retrata que são estudantes que apresentam grande dificuldade socioeconômica, e sem o auxílio seria difícil permanecer. Grande parte das falas estão direcionadas para a dificuldade financeira.

¹⁴ Para aprofundamento do debate sobre orçamento e dívida pública: OLIVEIRA, F. A. Economia e Política das Finanças Públicas no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2009

Questão financeira, pois o custo de vida aqui na cidade é muito alto, meus pais não têm condições de auxiliar (Estudante Márcia).

A bolsa alimentação auxilia muito em relação aos gastos na cidade (Estudante Alana).

Com certeza não, pois minha família não conseguiria me ajudar financeiramente (Estudante Ludmila).

Só com o meu salário não é possível me manter na UFOP, principalmente em relação ao transporte (Estudante Juliana).

São muitos gastos, principalmente com deslocamento para Mariana onde é oferecido o meu curso. Moro em um bairro distante do centro de Ouro Preto, assim tenho que pegar dois ônibus para chegar ao campus (Estudante Natália)

A assistência estudantil ajuda a me manter na UFOP, sem ela seria muito difícil (Estudante Valentina).

Apesar do apoio da minha família, não tenho condições financeiras de me manter, se não fosse as bolsas não conseguira estar na UFOP (Estudante Andreza).

Agora no sétimo período talvez, pois estou trabalhando, mas no início do curso seria muito complicado me manter sem as bolsas (Estudante Jordana).

É perceptível nos relatos das estudantes o quanto a assistência estudantil é importante em suas trajetórias acadêmicas, isso demonstra que tal política é de extrema importância para auxiliar na permanência dos estudantes de baixa renda, pois muitas apontam que não continuariam os estudos sem este apoio.

Sobre a pergunta: para você o que representa a assistência estudantil da UFOP? Algumas entrevistadas responderam que a assistência estudantil é um suporte para se manter na universidade, algumas com foco no financeiro:

Representa permanência. Sem o dinheiro fica impossível me manter na UFOP (Estudante Valentina).

Representa uma tentativa governamental para mais alunos de baixa renda conseguirem permanecer e concluir o curso e trazer um retorno social (Estudante Jordana).

Um suporte importante para garantir as necessidades na universidade (Estudante Priscila).

Um suporte no âmbito social e econômico (Estudante Mariana)

Importa destacar que, em geral, existe uma compreensão além do financeiro, voltada para o direito de permanecer e concluir o curso com qualidade:

Representa permanência e possibilidade de terminar a graduação com dignidade (Estudante Dandara).

Necessária, é um direito de assistência em uma universidade pública (Estudante Kívia).

Excelente, garante a permanência, auxilia no processo de evasões e dá continuidade às políticas afirmativas (Estudante Andreza).

Reparação histórica, acesso à inclusão. É fundamental para garantir o acesso e a permanência (Estudante Bianca).

Diante disso, quando perguntadas sobre ações e projetos oferecidos pela PRACE, além das bolsas e da moradia, nove afirmaram que conhecem e onze afirmam que não conhecem outras ações. As ações citadas pelas estudantes que afirmaram conhecer outros projetos foram: Programa Caminhar e o atendimento psicológico. O Programa Caminhar é um apoio acadêmico que abrange acompanhamento pedagógico, psicológico e social aos estudantes da UFOP que vivenciam dificuldades acadêmicas. O atendimento psicológico ofertado pela UFOP acontece na forma de acolhimento psicológico individual com caráter pontual e breve, não sendo possível a oferta de psicoterapia de longo prazo.

Quanto à importância de projetos e programas direcionados para as mulheres negras, todas as vinte estudantes responderam que sim, consideram de grande importância. Destaco algumas sugestões levantadas pelas estudantes:

É importante para dar visibilidade ao tema (Estudante Marluce).

Importante para reunir mais mulheres negras, esse contato com outras mulheres auxilia para entender esse lugar e buscar meios para avançar com as demandas (Estudante Dandara).

Acredito ser importante ter projeto relacionado à solidão da mulher negra (Estudante Alana).

Muito importante discutir as questões de raça e gênero, penso em projetos relacionados ao acolhimento e bolsas voltadas para esse público (Estudante Márcia).

Criação de projetos para reunir mulheres negras, onde possamos compartilhar vivências, ajudar umas as outras (Estudante Ludmila).

As necessidades são outras, principalmente das mulheres negras. Me senti ouvida de verdade na hora da entrevista para as bolsas, seria interessante também ter atendimento psicológico com as bolsas (Estudante Valentina).

Projetos em relação à psicologia da mulher negra (Estudante Keila).

Projetos na área da saúde mental, psicologia, no sentido de lutar por melhorias, mas para lutar é preciso estar bem psicologicamente (Estudante Jordana).

Sobre alguma consideração ou pergunta sobre a entrevista, nove estudantes responderam que não tinham considerações a fazer e as outras onze responderam que sim, e agradeceram por fazer parte da entrevista.

Gostei da iniciativa, acredito que ao trazer esse debate eu me sinto mais visível na universidade (Estudante Marluce).

Acredito ser extremamente necessária a pesquisa, pois isso pode auxiliar em mais ações relacionadas ao tema (Estudante Dandara).

Espero que esse projeto seja levado adiante (Estudante Juliana).

Diante das respostas fica perceptível como o tema da pesquisa é importante e traz visibilidade sobre as questões raciais, de gênero e da importância da manutenção e melhoria da assistência estudantil. Fica evidente no contexto das entrevistas que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais e da formação dos sujeitos, assim, tanto o “ser” branco quanto o “ser” negro são construções sociais e vivenciadas a partir de certos privilégios estruturalmente estabelecidos.

Como resultado da pesquisa, podemos concluir que o programa de assistência estudantil da UFOP é um grande apoio para as estudantes negras permanecerem na universidade. Mas é evidente também que ainda são necessários avanços e investimentos na área, principalmente em relação aos recursos orçamentários. Além disso, é preciso avançar com outras questões, pois diante dos resultados apresentados no estudo, foi possível entender que o significado de permanência estudantil vai além das necessidades materiais, perpassa também por questões simbólicas e de pertencimento das mulheres negras na universidade.

Esse cenário fica claro nas respostas das estudantes quando relatam sobre a falta de professores e autores/autoras negras nas ementas dos cursos, o tratamento diferenciado de alguns professores e colegas. Assim, é perceptível que a permanência também está ligada às possibilidades que estas estudantes têm de se identificar com o grupo, e de serem reconhecidas e pertencerem a ele.

Cabe salientar, também, que o tema da permanência simbólica e de pertencimento destas estudantes apareceu como resultado da pesquisa, necessitando, assim, de uma continuação dos estudos para abranger o conteúdo de forma mais efetiva e reflexiva.

5 Considerações finais

A jornada de estudo em relação ao tema da assistência estudantil e à permanência das mulheres negras na Universidade Federal de Ouro Preto permitiu alcançar um panorama ao longo dos capítulos que apontou para alguns resultados. Assim, neste tópico será possível se aproximar da reflexão em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Cabe informar que a síntese que se delineará até o momento pode servir para novas perspectivas e estudos futuros.

A educação superior brasileira é marcada pelas contradições inerentes ao sistema capitalista dependente, a educação é um tema dual, um campo de disputa entre projetos antagônicos. Por ser tratar de uma política social, foi importante delinear e entender seu significado no contexto da luta de classes, pois, para os trabalhadores, a educação é uma conquista e um direito, já para o capital a educação é lucrativa, mercadológica.

O padrão capitalista dependente brasileiro impactou na formação social deste país, bem como na gênese das universidades. Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento e a expansão do ensino superior no Brasil são marcados por relações econômicas, políticas e culturais. As universidades sempre estiveram ligadas ao privilégio social de uma determinada classe que historicamente não contemplava a população negra. Esta se insere tardiamente, principalmente as mulheres negras, que ainda hoje precisam conciliar os estudos com jornadas de trabalho. Desta forma, por seguir as particularidades de um capitalismo dependente, o ensino superior no Brasil nasceu e se desenvolveu atrelado aos organismos internacionais.

Vinculada ao cenário de desenvolvimento das universidades brasileiras, a assistência estudantil também é um campo travado de lutas sociais. O PNAES nasce e se desenvolve a partir de relações contraditórias que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais, na disputa pelo reconhecimento e concretização de direitos, bem como para a efetivação da política de assistência estudantil. O acesso, a garantia da permanência e a conclusão de uma graduação com qualidade para estudantes de baixa renda são um desafio.

Como resultado das ações afirmativas nas universidades brasileiras, a ampliação da presença de estudantes egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência apresentou significativas mudanças no ensino superior, e trouxe para o debate a concepção de permanência, que perpassa pela questão de um direito de ingressar, permanecer e concluir uma graduação com qualidade.

Diante disso, ao término desta dissertação, podemos considerar que o objetivo foi alcançado. O trabalho trouxe uma análise sobre o programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Ouro Preto, onde foi possível identificar que esse programa impactou positivamente na permanência das mulheres negras assistidas. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um estudo sobre as questões que envolvem a formação

socio-histórica brasileira, trazendo também o debate sobre classe, raça e gênero, o contexto de criação e expansão das universidades brasileiras, além da inserção das mulheres negras nas universidades, com foco na permanência das mesmas na UFOP.

Através do estudo realizado, foi constatado que a assistência estudantil da UFOP, mesmo que ainda necessite de melhorias e mais recursos orçamentários, foi um grande apoio na permanência das estudantes negras, pois a partir dos dados da pesquisa foi possível comprovar que muitas não conseguiriam permanecer na universidade sem os auxílios e programas ofertados.

Também foi possível perceber que a permanência das mulheres negras na UFOP é atravessada pelas questões de raça, classe e gênero. Na entrevista realizada com as estudantes negras assistidas, os resultados apontaram que, em relação à trajetória acadêmica, estas estudantes encontraram muitos desafios e dificuldades para permanecer. Infelizmente, ainda sofrem racismo, que persiste nas universidades, sendo instituições, muitas vezes, ancoradas em práticas machistas, racistas e patriarcais e que, portanto, não estão alheias à reprodução de ações e discursos preconceituosos.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, o significado de permanência estudantil apresentou elementos que vão além da garantia de necessidades materiais, mas perpassam também por questões simbólicas e de pertencimento. Cabe salientar que esses resultados necessitam de aprofundamento e estudos futuros diante da complexidade do tema.

Para grande parte das estudantes, as questões simbólicas estão relacionadas ao sentido do acolhimento na universidade, como se sentem e como são acolhidas e representadas. Em relação ao pertencimento, as estudantes falaram sobre como as mulheres negras são representadas na instituição, quantitativo de professores negros e negras, quais autores e autoras negras estão nas ementas dos cursos de graduação.

Assim, o sentido da permanência, como a possibilidade de manter os estudos com garantia e qualidade até sua formação, não pode ser resumido apenas ao processo material. É evidente que as ações materiais são essenciais para a manutenção na universidade, o recurso material é condição objetiva de reprodução da vida, mas é mister se pensar a assistência estudantil em sua amplitude, tendo em vista a complexidade do próprio ser humano, reconhecendo o sujeito em suas várias dimensões.

A assistência estudantil precisa também ser efetivada como uma política de Estado, com garantia orçamentária, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica dos estudantes, pois mesmo que a implementação da lei de cotas tenha resultado, principalmente, no aumento de estudantes negros e negras nos espaços universitários, essa presença ainda não garantiu a igualdade de oportunidades entre negros e brancos.

Importa salientar que, mesmo diante do contexto de desafios e dificuldades enfrentados pelas estudantes negras, nos seus relatos, foi possível perceber que ingressar na universidade trouxe novas perspectivas, como: forma de superação, conquista, reconhecimento enquanto mulher negra e possibilidades de mudanças na vida delas e de suas famílias.

A presença da mulher negra na universidade alimenta a ideia de mudança do cenário universitário, questiona o padrão e certas “tradições”. A partir da luta e das reivindicações por uma educação antirracista, é possível se pensar em uma universidade mais plural, democrática e diversa. As mulheres negras desempenharam um papel significativo nos movimentos de luta histórica, marcado pela resistência, resiliência e luta por igualdade e justiça. Por isso, a importância de estudar e analisar as experiências da população negra nas universidades.

Portanto, podemos concluir que mesmo diante dos desafios e desmontes das políticas e programas sociais, o programa de assistência estudantil da UFOP contribuiu para a permanência das estudantes negras assistidas e foi um instrumento importante para viabilizar o direito à educação superior destas mulheres. Para finalizar, cabe destacar que essa pesquisa não tem o intuito de se findar aqui: trilhamos o início do caminho, mas ainda temos muito a percorrer e esperamos que essa dissertação possa contribuir com outros estudos em relação à temática e também possa fazer diferença para uma sociedade justa e igualitária.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. [S.l.]: Uberlândia: UFU, 2019.
- BARBOZA, J. A. B. L. A luta pelo direito a escola pública no Brasil e o protagonismo dos (as) negros (as). In: *XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social*. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
- BARROSO, C. L. de M.; MELLO, G. N. de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. In: *Cadernos de Pesquisa - 15*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 47-77.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE*. [S.l.]: Brasil, 2001.
- BRASIL. *Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Decreto nº 7.234 de 19 de Julho de 2010*. [S.l.]: Brasil, 2010.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. [S.l.]: Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.
- CARNEIRO, S. *Caderno Géledes - Volume IV - Mulher Negra - textos de Sueli Carneiro*. [S.l.]: Géledes - Instituto da Mulher Negra, 1993.
- CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. In: *Instituto de Estudos Avançados*. São Paulo: Universidade de São Paulo — USP, 2003. p. 117 – 133.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, S. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e indígena. Universidade Católica de Pernambuco, 2013. Disponível em: <<https://www1.unicap.br/neabi/>>.
- CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. O plano nacional de assistência estudantil e o reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. In: *SER Social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 489 – 512.
- CUNHA, L. A. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- ELPÍDIO, M. H. Diretrizes curriculares e questão racial: uma batida pulsante na formação profissional. In: KATÁLYSIS, R. (Ed.). *Política, Ciência e Mundo das Redes*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Curso de graduação em Serviço Social., 2020. p. 519-527.
- FÁVERO, M. de L. A. *Universidade e Poder: análise crítica e fundamentos históricos 1930-1945*. Rio de Janeiro: Achimé, 1980.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

- FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica*. 6. ed. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- FILHO, R. de S. Fundo público e políticas sociais no capitalismo: considerações teóricas. In: *Serviço Social e Sociedade*. n 126: Universidade São Paulo, 2016. p. 318 – 339.
- FONAPRACE, F. N. de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e E. *I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. [S.l.]: Belo Horizonte, 1997.
- FONAPRACE, F. N. de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e E. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018*. [S.l.]: Uberlândia, 2018.
- GOMES, J. D. Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na unicamp. In: UNICAMP (Ed.). *Dissertação de Mestrado*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.
- GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: *Cadernos Pagu*. Campinas — SP: Universidade Estadual de Campinas, 1996. p. 67 – 82.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo-SP: Universidade São Paulo, 2003. p. 167 – 182.
- GONÇALVES, R. A invisibilidade da mulher negra no ensino superior. In: *POIÉISIS — Revista do Programa de Pós-graduação em Educação UNISUL — V.12 — N.22*. Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. p. 350 – 367.
- GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos - V.15*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2008. p. 117–132.
- HENRIQUES, C. da S. A educação das mulheres negras trabalhadoras no Brasil: um direito a ser conquistado. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
- HOOKS, B. Intelectuais negras. In: *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1995. p. 464 – 478.
- IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- IANNI, O. et al. *O negro e o socialismo*. [S.l.]: Fundação Perseu Abramo., 2005.
- IBGE. *Estatísticas de Gênero. Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. [S.l.]: Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica -38, 2018. Acesso em: 15 de Julho de 2022.

IBGE. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. [S.l.]: Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica., 2019. Acesso em: 20 Jul 2022.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOWALSKI, A. V. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. In: PUCRS (Ed.). *Tese Doutorado em Serviço Social*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social., 2012.

LIMA, K. R. de S. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L. D. et al. (Ed.). *Serviço Social e Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lumen Juris, 2013. p. 11 – 34.

LIMA, K. R. de S. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: ANDES, S. N. dos Docentes das Instituições de E. S. (Ed.). *Universidade e Sociedade*. Brasília, DF: ANDES, 2019. p. 8–39.

LIMA, K. R. de S.; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em serviço social. In: *Sociedade em Debate*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas -UCPEL, 2009. p. 31–50.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Orgs.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18–39.

MADSEN, N. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996 – 2007). In: UNB (Ed.). *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2008.

MÁRCIA, L.; FLAVIA, R.; DANILLO, F. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: AL., M. M. M. [et (Ed.)]. *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - IPEA*. Brasília: IPEA, 2013. p. 53–80.

MARINI, R. M. *Dialética da dependência - textos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro I. O processo de produção do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEZADRI, M. Racismo estrutural e a política de cotas nas universidades federais. In: LIMA, K. R. de S. (Orgs.). *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020. p. 265 – 282.

MINTO, L. W. *A Educação da “Miséria”: Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil*. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2011.

MOURA, C. *Dialética Radical do Brasil Negro*. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

OLIVEIRA, E. A. de. A funcionalidade da política social e os limites da emancipação humana na ordem do capital. In: BRASÍLIA, U. de (Ed.). *Política Social e Emancipação*. Brasília: SER Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2015. p. 348–367.

OLIVEIRA, E. A. de. Política social: política para o trabalhador ou para o capital? In: SANTO, U. F. do E. (Ed.). Vitória: Revista Argumentum, 2018. p. 232–243.

OLIVEIRA, F. A. de. *Economia e Política das Finanças Públicas no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2009.

REIS, J. M. dos S.; SANTOS, A. P. dos.; SILVA, N. N. da. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: [s.n.], 2021.

ROLA, A. Capitalismo dependente (contra) revolução burguesa e universidade pública. In: LIMA, K. R. de S. (Orgs.). *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020. p. 133 – 150.

SANTOS, A. P. Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras. In: UFMG (Ed.). *Tese Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, 2018.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. In: UFBA (Ed.). *Tese de Doutorado*. Salvador, Bahia: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

SILVA, T. D. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. In: AL., M. M. M. [et (Ed.)]. *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - IPEA*. Brasília: IPEA, 2013. p. 109 – 131.

SOARES, R. V.; BURGINSKI, V. M. Estado e política social no capitalismo dependente: diálogos com ruy mauro marini e florestan fernandes. In: INOVAÇÃO, R. H. e (Ed.). *Humanidades e Inovação*. Tocantins: Universidade Estadual do Tocantins, 2021. p. 8–21.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: AL., M. M. M. [et (Ed.)]. *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - IPEA*. Brasília: IPEA, 2013. p. 35–52.

UFOP. Resolução cuni nº 1.380. Ouro Preto, MG, 2012. Disponível em: <http://prace.ufop.br/sites/default/files/resolucao_programas_assistencia_cuni_1380-26-04-2012.pdf>.

UFOP. Portaria prace nº 13 de 22 de maio de 2015. Ouro Preto, MG, 2015. Disponível em: <http://prace.ufop.br/sites/default/files/portaria_13_atualizada_-_maio_-_2019.pdf>.

UFOP. Relatório de avaliação de execução do pnaes na ufop: exercício 2018. Ouro Preto, MG, 2019. Disponível em: <https://prace.ufop.br/sites/default/files/rev_relatorio_avaliacao_pnaes_-_2018_-_versao_publicada.pdf>.

UFOP. Relatório de avaliação de execução do pnaes na ufop: exercício 2019. Ouro Preto, MG, 2021. Disponível em: <https://prace.ufop.br/sites/default/files/relatorio_avaliacao_pnaes_2019.pdf>.

UFOP. Relatório de avaliação de execução do pnaes na ufop: exercício 2020. Ouro Preto, MG, 2022. Disponível em: <https://prace.ufop.br/sites/default/files/relatorio_pnaes_2020_0.pdf>.

Anexos

ANEXO A – Questionário: Entrevista

Questionário semiaberto aplicado as estudantes autodeclaradas negras que ingressaram entre os anos de 2018 a 2020 e acessam ou acessaram o programa de assistência estudantil da UFOP.

Nome:

Nome Social:

Idade:

Questão 1: O que te motivou a escolher o curso?

- Proximidade de casa
- Afinidade com a área
- Realização pessoal
- Inserção no mercado de trabalho
- Indicação de familiares e amigos
- Pressão familiar
- Posição social
- Outros

Questão 2: A graduação atual foi sua primeira opção de curso?

- Sim
- Não. Qual sua primeira opção?

Questão 3: Você tem ou teve apoio familiar para cursar a graduação?

- Sim
- Não

Questão 4: Você consegue ou conseguiu se dedicar efetivamente aos estudos, participando das aulas e realizando as leituras e atividades indicadas nas disciplinas do seu curso?

- Sim
- Em parte. Por quê?
- Não. Por quê?

Questão 5: Você participa ou já participou de algum projeto de extensão, pesquisa, ou monitoria na UFOP?

- Sim, com bolsa. Qual?

- Sim, sem bolsa. Qual?
- Não. Por quê?

Questão 6: Como ficou sabendo da política de cotas da UFOP?

- Site da UFOP
- Colegas ou familiares
- Internet
- Outros

Questão 7: Quais os principais desafios e/ou dificuldades enfrentados em sua vida pessoal e trajetória acadêmica, enquanto mulher negra?

Questão 8: Você já sofreu ou presenciou algum comportamento discriminatório, preconceituoso na universidade?

- Sim. Se sentir a vontade, me conte como foi.
- Não

Questão 9: Como conheceu o programa de assistência estudantil da PRACE/UFOP?

- Site da UFOP/PRACE
- Colegas ou familiares
- Bem-vindo Calouro
- Outros

Questão 10: Para você, as bolsas, permanência e alimentação atendem ou atenderam as suas necessidades de permanência na UFOP?

- Sim
- Não. Por quê?
- Em parte. Por quê?

Questão 11: Você considera que a moradia estudantil contribui para sua permanência da UFOP?

- Sim
- Não. Por quê?
- Não utilizo a moradia estudantil

Questão 12: Você conhece ou já participou de outras ações e projetos da PRACE, além dos programas de bolsas e moradia?

- Sim. Quais?
- Não

Questão 13: Você considera importante ter projetos/programas na PRACE direcionados para as mulheres negras?

Sim. Sugestão:

Não. Por quê?

Questão 14: Você trabalha?

Sim

Não

Já trabalhou em algum momento durante a graduação.

Questão 15: Você tem filhos?

Sim, quantos?

Não

Questão 16: Caso não fosse assistida pela PRACE, seria possível permanecer e concluir seu curso?

Sim

Não. Por quê?

Questão 17: Para você, o que representa a assistência estudantil da UFOP?

Questão 18: Você identifica alguma mudança na sua vida depois que ingressou na universidade?

Sim. Qual?

Não.

Questão 19: Você está realizando estágio ou trabalhando na área que formou?

Sim.

Não.

Questão 20: Qual a sua maior dificuldade ou desafio para se manter na UFOP?

Você tem alguma pergunta ou consideração a fazer?

Sim. Quais

Não.

ANEXO B – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa Assistência Estudantil e mulheres negras: um estudo sobre a permanência na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é identificar se o programa de assistência estudantil da UFOP viabiliza a permanência das discentes autodeclaradas negras. Nesta pesquisa pretendemos analisar se o programa de assistência estudantil da UFOP tem impacto na permanência e na trajetória acadêmica das mulheres negras assistidas, buscando, também, conhecer a trajetória e identificando o perfil das mesmas.

Caso concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista de aproximadamente 30 minutos com perguntas abertas e fechadas sobre sua participação no programa de assistência estudantil, sua trajetória acadêmica e relações de raça e gênero na UFOP. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, no decorrer da entrevista você poderá sentir desconforto, tristeza ou vergonha, sendo facultado o direito de encerrar o procedimento caso não queira conviver com essas questões ou se sinta desconfortável em falar sobre a temática. Você tem o direito de encerrar e desistir de participar em qualquer tempo sem prejuízo ou ônus. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o roteiro da entrevista será apresentado antes de iniciar as perguntas, a entrevista será realizada em local reservado a fim de resguardar o sigilo e garantir que você possa se expressar livremente. Seu anonimato será garantido e você poderá acessar os resultados da pesquisa, quando concluídos. A pesquisa pode ajudar na produção de conhecimento no ambiente acadêmico e poderá subsidiar ações, programas e políticas voltados para a permanência da população negra na Universidade Federal de Ouro Preto.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização junto a pesquisadora responsável. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 06 de fevereiro de 2023

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Alba Barreto Barboza de França
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Serviço Social / Mestrado em Serviço Social
CEP: 36036-900
Fone: (31) 98332-6488
E-mail: albabarboza@gmail.com

Rubrica do Participante de
pesquisa ou
responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br