



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

Mulheres negras, acesso e permanência no ensino superior público: desafios e construções para o Serviço Social

Rebeca Santos de Souza

Rio de Janeiro

Março/2021

Mulheres negras, acesso e permanência no ensino superior público: desafios e construções para o Serviço Social

Rebeca Santos de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^{fa}.Dra. Gracyelle Costa Ferreira

Rio de Janeiro

Março/2021

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar expresso toda minha gratidão ao meu precioso amigo Espírito Santo, meu amado Jesus e ao meu Deus, minha fonte de sabedoria, inspiração e inteligência. Porque dele, por meio dele e para ele são todas as coisas, e eu também sou dele.

Agradeço às mulheres negras mais incríveis que conheço e tornam a construção desta pesquisa uma questão próxima, pessoal. Às minhas avós nordestinas e trabalhadoras domésticas, especificamente minha avó Josefa (mulher negra, nordestina e que nunca obteve a educação formal) sem a qual seria impossível eu ter concluído o ensino médio. Cabe agradecer também a toda a família extensa pelo apoio e por vibrarem comigo a cada conquista.

À minha mãe, agradeço por seus longos anos de dedicação com a casa, com os filhos e com o emprego externo; por todo cuidado que não cabe em palavras e reafirma a importância desta pesquisa.

Ao meu pai agradeço por sempre estar presente, por ser meu maior questionador do porquê defendendo este tema me fazendo expor meus argumentos e treinar a defesa destes. Também pela constante hiperatividade enquanto eu estudava e com tudo isso me ensinar a resiliência (leia-se com ironia). Agradeço por trabalhar até 12 horas para que eu pudesse me dedicar aos estudos e sempre acreditar na minha inteligência e potencial.

Ao meu irmãozinho por me tolerar as chatices e ser sempre muito compreensível quanto precisei de espaço e silêncio.

Às minhas amigas do ensino fundamental e médio que ainda me acompanham agradeço pela contribuição com suas histórias que me inspiram. Aqui especificamente, agradeço a Flávia Medeiros, mulher negra e aluna de composição de interiores na Escola de Belas Artes (EBA) -UFRJ, por ter contribuído ativamente nesta pesquisa e por ter lido meus escritos. No cotidiano universitário, agradeço às amigas do movimento conexão na Praia Vermelha que se tornaram irmãs preciosas, em especial Rebecca Gonçalves e Rayane Ribeiro.

À professora Dra. Rosemere Maia pela oportunidade de participação no grupo de pesquisa e extensão Programa de Educação Tutorial - PET Conexões de Saberes, caminhos de Santa Cruz.

À professora Dra. Gracyelle Costa Ferreira dizer obrigada se torna insuficiente para retribuir seu empenho e auxílio ao longo de mais de um ano. Meu maior medo era trabalhar com um orientador negligente e minha grande satisfação e alegria foi ter conhecido a Gracyelle. Em um contexto de pandemia sem ela eu não teria tido acesso a informações fundamentais para esta pesquisa; obrigada por cada artigo, livro e contato que você me proporcionou. Agradeço a compreensão e por me estimular na construção desta pesquisa. Muito obrigada!

Expresso meu agradecimento também a colaboração da assistente social Samantha, atuante na assistência estudantil que enriqueceu a construção deste trabalho expondo o potencial de transformação que há no serviço social.

Rememorando toda trajetória até o ensino superior caberia agradecer às incontáveis pessoas que participaram da minha formação; a todos e todas minha gratidão!

“Educação é o melhor investimento a longo prazo. Devemos focar nisso” (MALALA YOUSAFZAI, 2018).

RESUMO

O presente texto é resultado de pesquisa bibliográfica que teve por objetivo central compreender quais os principais fatores que incidem sobre o acesso e a permanência acadêmica de mulheres negras no ensino superior público brasileiro. Como metodologia utilizou-se de pesquisa bibliográfica. Posteriormente, mediante pesquisa exploratória bibliográfica iniciada com os artigos, foi possível identificar outras fontes como livros, dissertações e teses sobre o assunto. Ressalta-se também que durante a pesquisa priorizou-se autoras/es negras/os. O primeiro capítulo busca expor brevemente a trajetória histórica das mulheres negras na sociedade brasileira discorrendo sobre o lugar socialmente imposto a essas mulheres, sua inserção no mercado de trabalho e ingresso no ensino superior. O segundo capítulo tem por objetivo abordar o debate acerca das ações afirmativas no Brasil, especificamente nas universidades públicas. Já o terceiro capítulo tem por objetivo abordar o contexto de inserção de discentes negras/os mediante ações afirmativas nas universidades públicas, sua posterior permanência, seguido de breve análise sobre a trajetória da assistência estudantil, e por fim, a intervenção e inserção do fazer profissional da/o assistente social nesta política. Conclui-se que a real democratização do ensino superior público se faz quando as mulheres negras ingressam e concluem com excelência sua graduação. Deste modo, pensar a reestruturação da universidade pública e da política de assistência estudantil perpassa o tensionamento do racismo e sexismo como fenômenos sociais estruturantes, assim como fortalecimento da luta antirracista e antissexista. Deste modo, a/o assistente social pode ser o/a profissional qualificada/o para fortalecer o anti-racismo e anti-sexismo na assistência estudantil através de sua intervenção consciente e intencional.

Palavras-chave: Mulheres negras e ensino superior; mulheres negras e ações afirmativas; mulheres negras e assistência estudantil; mulheres negras e serviço social; serviço social e assistência estudantil

ABSTRACT

The present text results from bibliographic research to understand what are the main factors affecting access and permanence education of Black women in Brazilian public colleges. The methodology used was bibliographic research. Subsequently, through exploratory research bibliography started with the articles it was possible to identify other sources like books, dissertations, and thesis on the subject. During the research, priority was given to Black authors. The first chapter introduces the historical trajectory of black women in Brazilian society, talking about the socially imposed place on these women, their insertion in the job market, and their entry into college. The second chapter talks about affirmative actions in Brazil, specifically in public universities. The third chapter addresses the context of the insertion of black women through affirmative actions at public universities, and finally, exposing an analysis of the trajectory of Student Assistance and the intervention and insertion of social workers in this policy. Finally, concluded, the real democratization of public universities will happen when Black women enter and finish their graduation with excellence. So, thinking about the restructuring of the public university and Student Assistance policy need tensioning of racism and sexism, as well as strengthening of the anti-racist and anti-sexist struggle. At this moment, the social worker is a qualified professional to strengthen anti-racism and anti-sexism in care students through his conscious and intentional intervention.

Keywords: Black women and higher education; Black women and affirmative actions; Black women and student assistance; Black women and Social Work; Social Work and student assistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1- Mulheres negras no Brasil: um processo de integração e rejeição	11
1.1 - Mulheres negras no Brasil: desnaturalizando o lugar socialmente imposto e reconhecendo as resistências fundantes da nação	13
1.2 - Expressões do racismo e sexismo sobre as condições de vida, trabalho e inserção no ensino superior	18
2- Ações afirmativas na democratização do ensino superior brasileiro: ampliando o debate sobre as “cotas raciais” como um direito social	28
2.1 - A luta da comunidade negra por educação e o impacto de Durban para as ações afirmativas: expansão do ensino superior federal no contexto neoliberal	29
2.2 - Oposições e fortalecimento das ações afirmativas através da experiência das universidades pioneiras	36
2.3 - Racismo e sexismo institucional, racismo e sexismo acadêmico	40
3 - Acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior público: Serviço social na assistência estudantil pela efetivação do direito à educação	45
3.1 - Contexto de surgimento da assistência estudantil, avanço neoliberal e o direcionamento do Projeto Ético-Político do Serviço Social	45
3.2 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os entraves postos pelo contexto neoliberal	48
3.3 - Combate ao racismo e ao sexismo na assistência estudantil e atuação do Serviço Social	53
3.4 - Serviço Social na luta por novos horizontes de assistência estudantil e de universidade pública	56
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIA	64

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de pesquisa bibliográfica que teve por motivação central o acesso e permanência das mulheres negras no ensino superior público brasileiro. Buscou-se então, analisar quais os principais fatores que incidem sobre o acesso e permanência destas mulheres ao longo de seu processo educativo com ênfase na graduação.

Partindo da hipótese de que os principais aspectos que incidem sobre o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior no Brasil são de caráter racista e sexista, explanou-se no primeiro capítulo de modo mais amplo como as questões que atravessam as mulheres negras na sociedade brasileira são resultantes de uma construção social que perpetua-se desde o Brasil colônia, impondo a elas trabalhos servis e domésticos. A compreensão deste lugar socialmente imposto e resistido pelas mulheres negras foi construída nesta pesquisa considerando a relação entre educação formal e mercado de trabalho.

Deste modo, o primeiro capítulo aborda como estereótipos servis e sexuais construídos no período escravista foram perpetuados se manifestando ainda hoje quando os dados analíticos produzidos por órgãos governamentais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que as mulheres negras estão na base da hierarquia social. Desnaturalizando os papéis sociais desenvolvidos majoritariamente por mulheres negras, evidencia-se que as desigualdades sociais são de base racista e sexista que tolhem o acesso e permanência destas mulheres na educação formal. Entretanto, é destacado também as resistências do Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras, por exemplo, por melhores condições de vida e acesso à educação ao longo da história.

Resultante destas lutas sociais anti-racista e anti-sexista, o segundo capítulo traz como as políticas de ações afirmativas representam conquistas desses movimentos supracitados. O segundo capítulo aborda o cenário social, político e histórico de lutas do MN que trouxe ganhos para as pessoas negras na esfera da educação e trabalho, por exemplo. Dando ênfase à educação, expõe-se como em contexto internacional a Conferência de Durban no ano de 2001 na África do sul representou o comprometimento do governo federal com as ações afirmativas, assim como se deu às experiências pioneiras de reserva de vagas para discentes negros na universidades públicas brasileiras em um momento de avanço das políticas de direcionamento neoliberal. A partir da mudança no perfil discente das universidades públicas brasileiras gerou-se abertura também para questionar os quadros docentes formados em sua

maioria por pessoas brancas e o impacto do racismo institucional e do racismo acadêmico sobre as mulheres negras na sua formação intelectual.

Por fim, o terceiro capítulo propõe abordar a inserção das mulheres negras no ensino superior público em um contexto de avanço das políticas neoliberais que produzem a precarização da vida para aquelas que já são postas na base da hierarquia social. Neste processo tem-se o acesso, mas a permanência é dificultada pelas condições postas pelo contexto neoliberal, emergindo lutas sócio-políticas para que a permanência seja assegurada dando origem à assistência estudantil. Tomando a atuação das/os assistentes sociais na assistência estudantil este capítulo busca pensar propostas para o fortalecimento de uma intervenção anti-racista e anti-sexista pautada no Projeto Ético-Político (PEP) da profissão.

Na construção do pensar a permanência, as conversas informais com outras discentes negras ao longo dos anos na universidade foram enriquecedoras, assim como o diálogo com uma assistente social da assistência estudantil que contribuiu para dar materialidade ao entendimento do fazer profissional nesta área de atuação. Cabe reiterar que nenhum desses diálogos foram transcritos ou constituíram parte da pesquisa, mas corroboram com o exposto no texto.

A construção da presente pesquisa teve como período de planejamento e execução, respectivamente, o Período Letivo Excepcional (PLE) e 2020.1. Por tanto, se levará em consideração o contexto atípico de pandemia por Covid-19, e por conseguinte, a paralisação do calendário acadêmico oficial da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), assim como a indisponibilidade de consulta de suas bibliotecas físicas.

Para responder a pergunta criada acerca de quais os principais fatores que incidem sobre o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior público no Brasil realizou-se pesquisa exploratória, assumindo a forma de pesquisa bibliográfica. Esta, segundo Gil (2002), possui flexibilidade e objetiva proporcionar a familiaridade com o tema para a construção de hipóteses ou explicitação do problema. Para a etapa de levantamento bibliográfico preliminar foram utilizados artigos científicos da base de dados da biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SciELO) (GIL, 2002).

Buscou-se inicialmente por artigos que incluíssem as palavras-chave “acesso e permanência”, “cotas”, “mulheres negras”. Posterior a busca utilizando-se das palavras chaves, os artigos foram selecionados mediante a descrição presente em seus resumos. Após a leitura inicial exploratória na base de dados SciELO, realizou-se a leitura seletiva e analítica dos artigos que foram fichados e resumidos sendo arquivados para construção interpretativa da pesquisa (GIL, 2002). Assim, definiu-se que a presente pesquisa será pautada em 3 eixos,

sendo eles: mulheres negras, ações afirmativas e Serviço Social e política de assistência estudantil. Posteriormente, mediante pesquisa exploratória bibliográfica iniciada com os artigos, foi possível identificar outras fontes como livros, dissertações e teses sobre o assunto. Ressalta-se também que durante a pesquisa priorizou-se autoras/es negras/os.

A presente pesquisa adota, portanto, caráter quanti-qualitativo, que segundo Minayo, recorre a “instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação” da realidade vivida socialmente (1994, p.15). A autora define o conjunto de dados quanti-qualitativo como complementar, na medida em que “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. O caráter quantitativo pode ser expresso por “instrumentos padronizados, pretensamente neutros”, já no caráter qualitativo o “significado é o conceito central de investigação” (MINAYO, 1994, p.22-23). Se recorrerá também a abordagem dialética, que segundo Minayo (ibid., p.24), “se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior aos sujeitos, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”.

Para esta construção da pesquisa em caráter quanti-qualitativo se analisará os dados estatísticos sobre o perfil discente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como por exemplo, dados da “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018” realizada pela associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES; FONAPRACE, 2018). Se analisará também outros dados estatísticos produzidos pelo IBGE e IPEA, por exemplo. Estes dados serão analisados buscando investigar a hipótese sobre quais os principais fatores que incidem sobre o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior público no Brasil.

Dando forma ao caráter qualitativo da pesquisa se desenvolverá as palavras-chave, mulheres negras, ações afirmativas e serviço social e política de assistência estudantil, sendo estes os eixos que sustentam a presente análise, a partir de autoras/es que proporcionem embasamento teórico para desenvolver os debates e assuntos abordados na pesquisa. Cabe destacar também a apreciação crítica dos dados da pesquisa quantitativa expressa nos dados estatísticos anteriormente citados. Ratificando que se priorizará autoras/es negras/os objetivando dar voz e fortalecer a produção intelectual de pessoas negras, assim como se defende na presente pesquisa a conquista e ocupação dos espaços de conhecimento pela população negra.

CAPÍTULO I

Mulheres negras no Brasil: um processo de integração e rejeição

Este primeiro capítulo busca expor brevemente a trajetória histórica das mulheres negras na sociedade brasileira discorrendo sobre o lugar socialmente imposto a essas mulheres, sua inserção no mercado de trabalho e ingresso no ensino superior. Optou-se por analisar especificamente as mulheres negras em decorrência do racismo e sexismo sócio-histórico que atravancam as condições materiais de acesso dessas mulheres a bens, serviços e direitos. Para tal, se faz necessário entender o passado histórico e desnaturalizar o lugar social ainda ocupado por elas no Brasil. Se fará breve exposição do trânsito histórico partindo do Brasil colônia até os dias atuais dando foco a inserção das mulheres negras na educação formal.

Cabe destacar como ponto de partida o entendimento de que o racismo que legitimou a escravização de pessoas negras submetidas a condições de vida sub-humanas, pois estas pessoas não eram sequer consideradas humanas neste período histórico, fez com que as elites brancas no poder articulassem leis que cercearam as pessoas negras antes e após a abolição. Algumas dessas leis foram implementadas antes mesmo da Abolição da Escravatura em 1888, um exemplo é a Lei de Terras, lei nº 601 de 1850. Com esta Lei o Estado se eximiu de doar terras que garantissem aos escravizados libertos condições de trabalho e vida. As terras passaram a ser vendidas pelo Estado para quem tivesse dinheiro. Neste processo o acesso e garantia da comunidade negra recém liberta ao trabalho foi ideologicamente desvalorizado na medida em que a partir da abolição os ex-escravizados se tornaram “inaptos” ao trabalho livre, enquanto houve a promoção da imigração europeia “apta ao trabalho” num explícito projeto social que não objetivava a integração das pessoas negras (MOURA, 2014).

Deste modo o racismo modula a formação social brasileira e atravessa as instituições e as relações individuais adotando novas expressões. Almeida (2019, p.33) define racismo estrutural como o desdobramento de processos políticos e históricos que conformam a sociabilidade. Almeida afirma que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (ALMEIDA, 2019, p.33).

O racismo e suas manifestações privam as pessoas negras de terem acesso a seus direitos e a serviços refletindo exatamente os conflitos existentes na sociedade. Essas manifestações racistas podem ocorrer de maneira individual, quando um indivíduo ou grupo racista ataca pessoas negras. Entretanto, o limite do racismo individual se coloca quando este é visto como preconceito ou desvio moral isolado. Outra perspectiva do racismo é a manifestação institucional deste, que é caracterizado pelo aparato estatal que mantém a população negra longe dos seus direitos à educação, saúde, melhor moradia e emprego; expressa a falha das instituições em serem neutras, mas como já supracitado, refletem os conflitos presentes na estrutura social (ALMEIDA, 2019).

Entender que racismo é um fenômeno social no qual há discriminação entre as pessoas com base na cor da pele, traços fenotípicos e/ou étnicos, assim como compreender as diferentes manifestações do racismo é necessário para análise dos fatos históricos e políticos que conformam a sociabilidade brasileira. Cabe destacar que não há aceitação da noção de raças na biologia, porém, como frisa Munanga (2020, p.118) “[...] o racismo no século XXI não depende mais do conceito biológico de raça, mas sim de outras essencializações políticas, culturais e históricas”.

Na sociedade brasileira percebe-se uma naturalização do racismo mediante incompreensão dos processos sociohistóricos que o conformam. Diante disto, discursos como o mito da democracia racial ganham força. Pautando-se em Munanga (2020), se apreende que o mito da democracia racial afirma a existência de uma população mestiça originária do intercuro entre brancos, negros e índios. Cabe destacar aqui que a mulher negra aparece como parte fundamental desse intercuro. A mestiçagem era estimulada entre homens brancos e mulheres negras a princípio.

Portanto, segundo o mito da democracia racial no Brasil não haveria diferenciação de acesso a direitos e a riqueza nacional com base racista. Munanga (2020) aponta que o racismo à brasileira é ancorado nesta perspectiva de um povo mestiço. Desta forma a categoria mestiço é usada como ponto de manipulação para uma elite nacional branca manter seu status quo ao invisibilizar as desigualdades sociais vivenciadas pelas pessoas negras (pretas e pardas).

Contudo, as análises estatísticas comprovam que as desigualdades sociais são marcadas pelo racismo. Especificamente quando se observa os rebatimentos dessas desigualdades sobre as mulheres negras tem-se que atualmente elas são inseridas na base da hierarquia social, sendo as que mais se dedicam a cuidados domésticos e à terceiros (18,6 horas semanais), são também super-representadas em trabalhos informais (47,8%) e com

menores rendimentos mesmo quando se considera maiores níveis de educação, por exemplo (IBGE, 2018, 2019). Quando ingressam no ensino superior, as mulheres negras ocupam tendencialmente cursos considerados de baixo prestígio social e que após a formação possuem uma renda média baixa. (GÓIS, 2008; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019)

Portanto, para entender as questões atuais referente ao acesso e permanência das mulheres negras, foco desta pesquisa, no ensino superior público brasileiro necessita-se revisar os condicionantes sócio-históricos que foram impostos a estas mulheres.

1.1 - Mulheres negras no Brasil: desnaturalizando o lugar socialmente imposto e reconhecendo as resistências fundantes da nação

A inserção atual das mulheres negras na sociedade brasileira não está descolada de uma formação histórica e política. O movimento dinâmico do passado sobre o presente precisa ser compreendido para que não haja uma naturalização dos fatos sociais.

No Brasil escravista as mulheres negras foram postas em diferentes aspectos da produção colonial, elas estavam nas lavouras, nas casas dos senhores e também nas ruas das cidades; haviam escravizadas domésticas (mãe-preta, amas de leite) e urbanas (lavadeiras, quitandeiras) (TELLES, 2018).

No diálogo entre passado e presente, tem-se que as mulheres negras foram/são as mães pretas, responsáveis pelo cuidado com a casa e filhos das mulheres brancas, e foram também as “mulatas¹”. O termo “mulata” foi cunhado no período colonial para descrever as/os filhas/os das mulheres escravizadas vítimas de estupro por senhores brancos (GONZALEZ, 1984). Esse termo racista é usado também para objetificar mulheres negras de pele clara carregando estereótipos sexuais sobre os corpos dessas mulheres; “curvilíneas”, “da cor do pecado”, por exemplo. Esta hipersexualização do corpo feminino negro é usado como justificativa para abusos e assédios sexuais cometidos contra as mulheres. Reitera-se que este termo foi imposto e ainda hoje é resistido pelas mulheres negras de pele clara.

Posteriormente, com a abolição da escravidão, as mulheres negras foram relegadas a um lugar de subordinação social. Resultante da perpetuação do racismo e sexismo no percurso histórico, mesmo na transição do governo Imperial à República, houve pelas elites nacionais a construção de um projeto de sociedade no qual as mulheres negras continuariam a ocupar posições subordinadas e servis (GONZALEZ, 1984).

¹ Advinda da língua espanhola “Mulata” representa o animal híbrido de cavalo e jumenta, ou jumento e égua. (PORTAL GELEDÉS, 2016).

Os estereótipos criados sobre as mulheres negras são perpetuados com o racismo estrutural, mesmo com todo avanço na esfera política e ganho dos movimentos da sociedade civil, o racismo ainda está presente como outrora tolhendo e impondo a estas mulheres um lugar de inferioridade. O racismo ataca também a subjetividade das mulheres negras, afetando sua autoestima ao construir uma imagem negativa sobre sua aparência e traços fenotípicos (cabelo, nariz, lábios, olhos). Reiterando a afirmativa, é interessante o que destaca Ribeiro (2019) quando traz que

Dados do Censo 2010 mostram que as mulheres negras são as que menos se casam e, entre as com mais de cinquenta anos, elas são maioria na categoria “celibato definitivo”, ou seja, que nunca viveram com um cônjuge. Obviamente não pretendo sugerir com quem as pessoas devem se relacionar. A questão é revelar os processos históricos que fazem com que as mulheres negras, sobretudo as retintas, sejam sistematicamente preteridas, como se não fossem dignas de serem amadas. É preciso questionar padrões estéticos que desumanizam as mulheres negras. (RIBEIRO, 2019, p.43)

Gonzalez (2018) já expunha em seus escritos com dados de 1976 o impacto do racismo sobre a subjetividade das mulheres negras. A autora chama atenção ao fato de que muitos homens negros preferiam casar-se com mulheres brancas a medida em que aumentavam seus níveis de educação e rendimento.

Mediante o exposto acima, é nítida a estrutura racista perpassando diferentes aspectos da vida de mulheres negras. A ideologia de branqueamento² aliada a “democracia racial” tem tolhido as mulheres negras, porém, a luta das pessoas negras contra as manifestações racistas é uma resistência que se recoloca diariamente e em cada nova geração. Se uma geração acreditar na fábula da democracia racial brasileira de que no Brasil há uma única raça mestiça e, que assim, a questão racial não é o principal determinante para o fato de as pessoas negras não desfrutarem das mesmas condições de vida, direitos e acesso à serviços que as pessoas brancas, outra geração precisará despertar para lutar contra os avanços da violência racial.

A luta das mulheres negras no período escravista se expressava na resistência em trabalhar para preservar suas famílias unidas, na obtenção de informações sobre vendas de outros escravizados, em auxílios nas fugas etc. Este quadro mostra uma construção social complexa, mas permite perceber as resistências e reconstruções das mulheres negras mesmo diante da escravidão (PAIXÃO; GOMES, 2008).

² Aprende-se de Munganga (2020) que a ideologia de branqueamento começa no período colonial com a intenção de exterminar a população negra através do intercuro entre negros e brancos que resultaria em um clareamento gradual das pessoas (mestiçagem). O estímulo à imigração europeia também tinha esta perspectiva. A ideologia de branqueamento perpassa também uma identificação cultural com símbolos da cultura branca/européia em detrimento da cultura negra.

Apesar da opressão vivenciada, as mulheres negras atuam/atuaram como agentes ativas no processo de formação sócio histórico nacional. Domingues (2008) mostra que nos anos de 1931 a 1937 as mulheres compreendem grande relevância em sua atuação junto à Frente Negra Brasileira (FNB), entretanto, o sexismo impactava a inserção delas a atividades ligadas “ao fazer feminino” como organizar festas e bailes, por exemplo.

Por volta da metade dos anos de 1970, as feministas negras articulavam-se concomitantemente entre o Movimento de Mulheres (MM) e o Movimento Negro (MN). No primeiro movimento encontravam resistência e invisibilização de suas reivindicações antirracistas e no segundo entraves sexistas. Cabe ressaltar que as mulheres negras adquirem maior espaço na atuação junto ao MN (GONZALEZ, 2018). Nos anos de 1980, inseridas no Movimento Negro e no Movimento de Mulheres Negras, as mulheres negras participam pautando a luta por direitos civis da pessoas negras (GONÇALVES; SILVA, 2000).

O Movimento de Mulheres Negras nas décadas de 1970 e 1980 tinha embates com Movimento de Mulheres pois este era formado majoritariamente por mulheres brancas das classes dominantes. Estas mulheres da elite social centravam a militância em sua emancipação política e financeira. Outro aspecto é que muitas delas mantinham empregadas domésticas negras em condições de trabalho precárias. Em contraponto, as feministas negras e as trabalhadoras domésticas denunciavam essas formas de trabalho precarizadas e mal remuneradas (GONZALEZ, 2018).

Estas condições socialmente impostas, destacando o cuidado doméstico e com terceiros, dificultam o acesso e a permanência das mulheres negras à educação superior, assim como as condições de inserção no mercado de trabalho. O conhecimento representa um espaço de poder, e no Brasil colônia o saber formal não era concedido aos escravizados, assim como os saberes populares afro-brasileiros eram subalternizados. As pessoas negras, escravizadas ou livres, adquiriam domínio da escrita por meios não convencionais, pois eram impedidos de frequentarem as escolas (WISSENBACH, 2018). A escrita praticada pelas pessoas negras era vista como suspeita e apreendida pela polícia, Wissenbach destaca que

[...] A prática da escrita, quando exercida por escravos e escravas, libertos e libertas, principalmente na atmosfera de sublevações sociais das décadas de 1870 e 1880, não só levantava suspeita, como denotava uma atitude de arrogância, uma vez que, na visão da sociedade hegemônica, pressupunha o uso de um código que se mantinha privilégio exclusivo da elite e que não fazia parte dos atributos pensados para a classe dos escravizados (WISSENBACH, 2018, p.310).

Retomando o já supracitado, as mulheres negras foram inseridas em um lugar servil, por conseguinte, foram cerceadas da educação formal. O letramento formal era domínio exclusivo da elite nacional que articulou formas de manter as pessoas negras distantes no período de cativeiro (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Posteriormente, nos anos iniciais do período republicano, após 1889, o desenvolvimento precarizado do trabalho e a construção racista das instituições manteve as pessoas fora das instituições oficiais de ensino. O racismo institucional, como já supracitado com base em Almeida (2019), é marcado pelo aparato estatal que mantém a população negra longe dos seus direitos à educação, saúde, melhor moradia, emprego, etc. Esta manifestação racista expressa a “falha” das instituições em serem neutras refletindo um projeto de sociabilidade nacional que favorece as pessoas brancas e evidencia a negligência do Estado em assistir as pessoas negras enquanto cidadãos.

O aumento precarizado do trabalho pode ser ilustrado pela “adoção” de meninas negras por famílias da elite resultando à elas a privação de irem à escola, pois estavam ocupadas em afazeres domésticos. Já o racismo institucional que tolhia a continuidade do ensino expressava-se na discriminação racial explícita por parte da comunidade escolar e dos símbolos didáticos que inferiorizavam o fenotipo e cultura negra (ALMEIDA; ALVES, 2011).

Cabe destacar ainda a construção de um projeto de sociedade pós-abolicionista que perpetuaria as mulheres negras um lugar servil. O racismo presente na sociedade transmitia a ideia de que “uma vez emancipada[s], continuaria[m] a fazer o mesmo trabalho que antes”. As filhas dessas mulheres, chamadas de “ingênuas”, eram atingidas por uma “educação” de internato que as separava das famílias e as ensinava serviços domésticos (COWLING, 2012).

Deste modo, Alves e Almeida colocam como

[na] construção da identidade feminina negra no Brasil, a instituição escolar apareceu como determinante na experiência social de se tornar mulher negra, fosse pela aceitação de um não lugar social, fosse pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada (ALVES; ALMEIDA, 2011, p.102).

Salienta-se, contudo, a importância da Frente Negra Brasileira (FNB), e posteriormente do Movimento Negro (MN) para a escolarização da comunidade negra contra a dominação e os altos índices de analfabetismo. Atuando entre 1931 e 1937, a FNB fundou escolas autônomas do governo com professores voluntários voltadas para a comunidade

negra. O MN também expressou singular importância ao pautar a educação como direito, articulando em suas próprias organizações a luta contra o racismo e valorização da raça negra. Ambas entidades viam na educação o mecanismo necessário para a igualdade e ascensão social (DOMINGUES, 2008; GONÇALVES; SILVA, 2000).

Neste contexto, na década de 1980, uma das expressões de resistência e luta das mulheres negras está em sua articulação com o Movimento Negro (MN) e com o movimento feminista majoritariamente branco, até então. Por consequência do lugar socialmente imposto às mulheres negras, elas foram as mais atingidas pelo analfabetismo até a década de 1980, e continuam sendo tolhidas do direito à educação formal (HENRIQUES, 2017).

Sua inserção resultante do lugar socialmente imposto no percurso histórico a delegou um lugar na base da hierarquia social. Atualmente, as mulheres negras estão super-representadas também nos maiores índices de trabalho informal (47,8%) (IBGE, 2019). São também as mulheres negras “que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016”. As mulheres brancas realizam 17,7 horas semanais e os homens em geral gastam 10,5 horas semanais em cuidados, variando em apenas 0,1% a mais para homens negros em detrimento dos homens brancos (IBGE, 2018).

Atualmente cabe questionar se, ainda que reconfigurados, os mecanismos racistas de outrora não continuam atuando e afastando as mulheres negras de progredirem na educação formal e se recolocarem no mercado de trabalho. Os registros históricos recontam os dados analíticos do presente. Em qualquer sistema socioeconômico de exploração aqueles que detêm o poder e influência se beneficiam das demais pessoas, seja no âmbito de produção, trabalho remunerado, seja até mesmo na reprodução.

No período escravistas as mulheres negras beneficiavam os senhores até mesmo com sua gravidez, pois também os filhos das mulheres escravizadas eram escravizados até 1871, assim como muitas das mulheres negras no período puerpério eram exploradas como amas de leite (TELLES, 2018). Já no sistema capitalista as mulheres negras ocupam os postos de trabalho mais precarizados e mal remunerados, além de acumularem maior tempo despendido em tarefas domésticas em seus lares. Deste modo, são também lucrativas ao capital quando atuam na reprodução da força de trabalho exercendo um trabalho não remunerado e chamado de "improdutivo".

Estes estereótipos construídos na sociedade sobre as mulheres negras são recolocados no mundo do trabalho hoje e se relacionam à posição que essas mulheres vão ocupar. No Brasil as mulheres negras estão super representadas nos trabalhos informais, ou em postos

precarizados e mal remunerados. Os impactos dos estereótipos de servidão e trabalho estão diretamente ligados às condições de vida das mulheres negras atualmente.

Contudo, o Movimento de Mulheres Negras brasileiro é internacionalmente reconhecido por sua luta contra a opressão racista e sexista. Um exemplo emblemático é a organização dos movimentos de mães (majoritariamente formado por mulheres negras e faveladas/perifericas) vítimas da violência do Estado que se manifesta nas altas taxas de mortalidade das pessoas negra, principalmente homens, sendo 185 jovens negros mortos para cada 100 mil (IBGE, 2019). Reis (2018) destaca a militância de diversos movimentos de mães que através de manifestos, cartas abertas e abaixo-assinados denunciam as violências estatais. O Movimento de Mães de Maio, por exemplo, pode ser referenciado como um dos mais emblemáticos. O referido movimento surgiu em 2006 por mães, familiares e entes queridos de vítimas da chacina ocorrida em maio do mesmo ano em São Paulo-SP por policiais militares e pela milícia que matou 493 pessoas, sendo 400 pessoas negras (MÃES DE MAIO - FUNDO BRASIL-SP,S/D).

Dentro das universidades públicas é crescente também a presença das mulheres negras (IBGE, 2018). Este crescimento pgressivo é resultante de lutas geracionais lideradas por intelectuais negras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros etc. pelo direito das pessoas negras à educação e melhores condições de vida. A pressão exercida durante gerações por estas mulheres junto ao MN manifestam resistências sustentadas ainda atualmente.

1.2 - Expressões do racismo e sexismo sobre as condições de vida, trabalho e inserção no ensino superior

O racismo perpetua estereótipos (servis e sexuais) sobre as mulheres negras e reitera as condições precárias de acesso a bens, serviços e direitos na sociedade. Os rebatimentos históricos se explicitam nas condições atuais do mercado de trabalho para as mulheres negras, assim como nas expressões da questão social³ sobre seu cotidiano.

Gonzalez (2018), expõe como as ocupações em que se inserem majoritariamente mulheres negras atualmente se relacionam com atividades e papéis delegados as mulheres escravizadas de outrora. A autora afirma que:

³ Segundo Iamamoto e Carvalho (2014, p.84) a questão social pode ser definida “as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação , no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão”.

Nossa situação atual não é muito diferente daquelas vividas por nossas antepassadas: afinal, a trabalhadora rural de hoje não difere muito da “escrava de oito” de ontem; a empregada doméstica não é muito diferente da “mucama” de ontem; o mesmo poderia dizer-se da vendedora ambulante, da “joaninha”, da servente ou da trocadora de ônibus de hoje, e “escrava de ganho” de ontem (GONZALEZ, 2018, p.128).

A construção sócio-histórica nacional sustentada no racismo tem cerceado as condições de mobilidade social das pessoas negras, contudo, ao se considerar a questão de gênero e raça tem-se que as mulheres negras são atingidas pelo racismo e sexismo, podendo-se falar em uma violência duplicada. Gonzalez (2018) expõe com dados de 1976 que as mulheres negras ocupavam principalmente atividades na agricultura e prestação de serviços, sendo as principais trabalhadoras domésticas. Neste mesmo período as mulheres negras ganhavam 48% e 24% menos que as brancas em ocupações de nível superior e médio respectivamente. Henriques (2017), afirma que também até a década de 1980 o trabalho doméstico era uma profissão de classe, cor e gênero, na qual a maioria das mulheres negras eram analfabetas e moradoras das periferias urbanas.

Na década seguinte, os dados estatísticos sobre as condições de vida da população nos anos de 1990, explicitam que as mulheres negras possuíam maior participação no mercado de trabalho do que as mulheres brancas, entretanto, a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho se dá de modo mais precarizado (HENRIQUES, 2001).

Contemporaneamente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) apresenta que a população negra continua sendo maioria no mercado de trabalho, mas são também super-representados em ocupações informais e nas taxas de sub e desemprego. As mulheres negras representam a maioria da população desempregada (12%). São também as mulheres negras as que recebem menores salários com renda equivalente a 30,5% do recebido por homens brancos em 2009, e estão mais expostas a trabalhos informais. Deste modo, não se requer esforço para visualizar os rebatimentos históricos ainda presentes (IPEA, 2011; IBGE, 2018).

Henriques (2001) afirma que há um embranquecimento da riqueza nacional brasileira e que há uma concentração de riqueza sempre com os brancos e que nascer negro no Brasil aumenta a probabilidade da pessoa ser pobre. Os dados analisados mostram que até entre a parcela populacional dos mais ricos as pessoas negras são apenas 15%, mas entre os mais pobres as pessoas negras são 70%. Em reportagem da BBC Brasil em 2018 tem-se que o Brasil possui um dos piores índices de mobilidade social, sendo necessário até “nove

gerações para que os 10% das famílias mais empobrecidas alcançassem a renda média nacional” (ALBERGARIA; MARTINS; MIHESSEN, 2019).

Essas diferenças se manifestam como consequência do racismo estrutural e se perpetuam durante gerações. Hasenbalg (1982, p. 25) aponta que os brasileiros negros possuem menores chances de mobilidade social e maiores probabilidades de “perder as posições conquistadas na geração anterior”, sendo assim, é pouco provável que o ideal de igualdade racial seja atingido pelo processo de mobilidade social individual.

Nestas conjunturas, a ideologia de branqueamento é um dos fatores que atravessam as mulheres negras. Gonzalez (2018) explicita que para ocupações que exigem contato com o público a mulher negra é preterida, pois é necessário ter “boa aparência”, por exemplo. A construção racista da sociedade brasileira é responsável por manter as mulheres negras em um lugar de subalternidade. Por consequência, suas condições materiais são tolhidas.

A ideologia de branqueamento combinada com a meritocracia são indissociáveis ao mito da democracia racial. O mito da democracia racial traz que as pessoas negras possuem as mesmas oportunidades que as pessoas brancas, sendo as pessoas negras as únicas responsáveis por suas condições de vida. A partir desta perspectiva o discurso da meritocracia ganha espaço naturalizando as desigualdades sociais (ALMEIDA, 2019). Tem-se então que no Brasil as desigualdades marcadas pelas classes sociais se estruturam sobre o racismo, e que este por sua vez, ao ser naturalizado traz uma “aceitação” social de que as pessoas negras sejam as mais empobrecidas, moradoras de favelas e periferias, ocupem os empregos mais precarizados, tenham menos acesso à educação, saúde, etc.

Contudo, o Movimento de Mulheres Negras brasileiro já lutava contra as opressões que sofre a comunidade negra, em específico contra o racismo e sexismo que atravessam as mulheres negras, denunciando as discriminações sofridas e exigindo transformações políticas. Neste aspecto o Movimento de Favelas, formado pelo subproletariado urbano diferindo da formação do MN que constitui-se principalmente da classe média, é central nas reivindicações por melhores condições de vida da comunidade negra pauperizada. Sendo as favelas e periferias territórios ocupados majoritariamente por pessoas negras, o Movimento de Favelas expressa resistência frente às subordinações impostas pelas classes dominantes (GONZALEZ, 2018).

As condições de vida das pessoas negras na atualidade apresentam avanços, ainda que tímidos, resultante da pressão social exercida pela organização e militância da comunidade negra. Entretanto, as contradições se apresentam na medida em que a estrutura social de desigualdades racistas e sexistas permanecem inalteradas. Anteriormente em citação de

Henriques (2017), tem-se que em 1980 o trabalho doméstico era marcadamente exercido por mulheres negras com pouca ou nenhuma escolaridade. Contudo, apesar de atualmente verifica-se que há uma diminuição de jovens e meninas ocupadas como domésticas e um crescente envelhecimento da categoria, há uma permanência da desigual inserção racial sendo 21,8% de mulheres negras para 12,6% de mulheres brancas, estando 24,6% das trabalhadoras negras com carteira assinada para 29,3% das trabalhadoras brancas (IPEA, 2011).

A formação social brasileira demonstra profundo enraizamento do estereótipo servil imposto às mulheres negras, mas em contraponto estas mulheres têm-se articulado historicamente em diferentes movimentos sociais buscando seus direitos. Como já exposto, é indispensável as contribuições das mulheres negras na consolidação da FNB e do MN, por exemplo. Cabe retomar mais uma vez a interação das feministas negras junto às trabalhadoras domésticas pautando as explorações vivenciadas no trabalho doméstico e suas consequentes conquistas pelo reconhecimento de direitos trabalhistas.

Bernardino-Costa (2015, p.155), apresenta que a formação histórica dos sindicatos das trabalhadoras domésticas remete à década de 1930 com Laudelina de Campos Melo (mulher negra e trabalhadora doméstica) fundando a Associação Profissional de Empregados Doméstico em Santos-SP. Laudelina objetivava “negociar o reconhecimento jurídico da categoria e conquistar direitos trabalhistas”, ela possuía também interação com o MN e com a FNB.

Após significativo amadurecimento dos sindicatos da categoria de trabalhadoras domésticas há a compreensão de que estas não eram reconhecidas constitucionalmente como os demais trabalhadores celetistas. Então, em 1972 ocorre a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 72, conhecida como PEC das domésticas. A partir desta PEC passou-se “a estabelecer a equidade entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais do país” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p.148). O reconhecimento formal dos direitos das trabalhadoras domésticas expressa ganhos da categoria, porém, a realidade manifesta resistências dos empregadores em garantir esses direitos rebatendo diretamente nos altos índices de informalidade do trabalho doméstico.

Posteriormente, o Estado brasileiro irá adotar medidas visando reparar desigualdades no âmbito do trabalho como resultado das lutas de toda a comunidade negra. A Constituição Federal de 1988 traz em seu texto a defesa da igualdade, cidadania e democracia, porém, o mero discurso jurídico-formal de igualdade não efetiva o acesso das pessoas, principalmente das mulheres negras à condições iguais de trabalho, saúde, educação etc. Mediante isto, é requerido do Estado uma intervenção contra o racismo e discriminação sofrida pelas pessoas

negras. Um exemplo pode ser visto na reserva de vagas para pessoas negras nos concursos públicos federais, pautada na lei nº 12.990/2014. Há ainda mobilização social contra os estereótipos racistas e sexistas no mercado de trabalho para que as pessoas negras sejam contratadas (COSTA FERREIRA, 2018). Cabe ressaltar que há estímulos para que haja a adoção de políticas afirmativas para candidatos negros em empresas privadas, porém, esta iniciativa tem se dado de forma isolada por algumas empresas. Ocorrem ainda resistências por parte de alguns empregadores que não compreendem, ou negligenciam, o racismo que tolhe o acesso das pessoas negras e defendem o mérito do candidato à vaga, a “boa aparência” ligada à branquitude, etc.

Em 1999 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) lança o conceito de trabalho decente⁴, propondo-se a criação de políticas que gerassem empregos em condições de dignidade e permitissem o sustento dos/as trabalhadores/as e suas famílias. No Brasil em 2003 é assumido o compromisso com o trabalho decente “pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia”. Buscando a concretização do trabalho decente no país criou-se um relatório em setembro de 2008 pela OIT conjuntamente com a “Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), [...] e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)”. Dentre as ações propostas pelo relatório supracitado estão as políticas antidiscriminatórias e de ações afirmativas no mercado de trabalho (BENEDITO, 2008, pp. 116; 117).

Nos anos posteriores a abolição da escravidão as pessoas negras continuaram a ser cerceadas da educação formal e a ocuparem postos de trabalho semelhantes ao que desempenhavam no período escravista. No período imperial a educação era concedida às pessoas livres, porém, havia condicionantes que dificultavam o acesso das pessoas negras. Em 1890 o acesso à educação se restringia a população masculina livre e vacinada, por exemplo. Nos anos posteriores, tem-se ainda uma construção por parte das elites nacionais que para a classe trabalhadora incentivou a educação profissionalizante sem base científico humanista de cunho emancipatório. Os trabalhadores eram disciplinados aos interesses do capital. Essa estrutura veio a ser questionada pelo MN nos anos de 1950 e 1960, que

⁴ Trabalho decente pode ser definido como: [...] um trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, e que garanta uma vida digna a todas as pessoas que vivem do trabalho e a suas famílias. Permite satisfazer às necessidades pessoais e familiares de alimentação, educação, moradia, saúde e segurança. Também pode ser entendido como emprego de qualidade, seguro e saudável, que respeite os direitos fundamentais do trabalho, garanta proteção social quando não pode ser exercido (desemprego, doença, acidentes, entre outros) e assegure uma renda para a aposentadoria. Por seu caráter multidimensional, também engloba o direito à representação e à participação no diálogo social. Em todos os lugares, e para todas as pessoas, o trabalho decente diz respeito à dignidade humana (CAMPOS apud BENEDITO, 2008, p.115).

historicamente desempenharam papel central na luta pelo acesso à educação e escolarização das pessoas negras (HENRIQUES, 2017).

A despeito dos entraves impostos pela elite nacional branca a comunidade negra tem se organizado e articulado formas de resistência ao racismo na busca por um real estabelecimento democrático e da liberdade. Para tal, faz-se necessário o reconhecimento das consequências destrutivas do sistema em que os mais ricos e poderosos (como já expostos, majoritariamente brancos) são sempre beneficiados em detrimento das pessoas negras que representam a maioria da população brasileira.

Cabe destacar ainda que as mudanças sociopolíticas no mercado de trabalho trazem rebatimentos nas condições de inserção e vida das mulheres negras, principalmente se considerando o que foi anteriormente exposto sobre como o (não) acesso à educação relacionar-se diretamente com a inserção no mercado de trabalho.

A partir dos elementos explorados anteriormente, pode-se afirmar que os principais aspectos que incidem sobre o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior no Brasil são de caráter classista, sexista e racista. Estas questões que atravessam as mulheres negras na sociedade brasileira resultam da construção social racista, sexista e classista que impõem a elas a responsabilidade com cuidados domésticos e com terceiros. Posteriormente à escravidão, as mulheres negras permaneceram exercendo atividades com caráter servil que se espraiam ainda atualmente.

Góis (2008) salienta que, especificamente sobre as mulheres negras, cabe considerar o fato delas receberem as menores remunerações e acumularem maior tempo de trabalho concomitante com os estudos. Reforçando que a inserção no mercado de trabalho relaciona-se diretamente com as possibilidades acadêmicas e vice-versa, Paixão e Gomes (2008) expõe como as mulheres negras apresentam uma maior probabilidade de estarem em ocupações não remuneradas, assim como seis vezes mais chance de trabalharem para o próprio consumo do que um homem branco. Mediante isto, explicita-se que as mulheres negras acessam condições mais precárias de trabalho.

A partir do anteriormente exposto pode tensionar os dados acerca da frequência líquida do ensino médio por mulheres negras que expressa um atraso de 30,7% para as mulheres negras entre 15 a 17 anos contra 19,9% das mulheres brancas na mesma faixa etária (IBGE, 2019). Cabe destacar que em todas idades os homens negros são os mais prejudicados em sua educação devido a inserção precoce no mercado de trabalho. Contudo, a compreensão da interseccionalidade é necessária para que se dê visibilidade às questões específicas das mulheres negras que sofrem maior subalternização.

Retomando a questão da inserção no ensino superior, a partir do recorte racial percebe-se que apenas 5,6% das mulheres negras ingressam no ensino superior após o ensino médio, contra 10,8% de mulheres brancas (GÓIS, 2008). Porém a última pesquisa sobre o perfil discente nas instituições Federais de Ensino Superior (IFES) mostra que as mulheres representam 54,6% dos discentes, mas não apresenta quantas destas mulheres são negras (ANDIFES; FONAPRACE, 2018).

Contudo, referente a conclusão, o IBGE aponta que 10,4% de mulheres negras concluem o ensino superior, em contraponto de 23,5% para as mulheres brancas; 20,7% para homens brancos e apenas 7,0% dos homens negros que ingressam no ensino superior concluem (IBGE, 2018). Cabe destacar, também, que a pesquisa supracitada da Andifes e Fonaprace (2018) considera que atualmente 51,2% das/os discentes são negras/os (pretas/os e pardas/os). Este percentual é comprometido a partir da atual alta no número de denúncias de fraudes em cotas raciais, entretanto, as políticas de ações afirmativas representam grandes mudanças no perfil discente e a possibilidade de inserção das pessoas negras nas IFES.

Referente a inserção no ensino superior, através da análise de “Microdados Enade (2007, 2008 e 2009) Inep” feita por Carvalhaes e Ribeiro (2019), tem-se que dentre os cursos com maioria de mulheres negras oriundas de famílias mais empobrecidas estão Serviço Social e Pedagogia, por exemplo. Explicita-se ainda que após a formação a renda média destes referidos cursos são baixas (GÓIS, 2008; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). As possibilidades de acesso à graduação pública são condicionadas por toda formação social de modo que as “escolhas” individuais podem ser questionadas. Como ilustrado acima, nota de corte nos vestibulares, prestígio social da instituição e/ou curso pretendidos irão influenciar nas escolhas das/os vestibulandas/os.

O rebatimento de classes é expresso na medida em que as pessoas mais ricas possuem maior acesso a educação básica em escolas privadas que possuem melhores recursos humanos e materiais, resultando em um melhor preparo para o ingresso no ensino superior nas instituições e nos cursos mais concorridos e de maior prestígio social. É apontado também que perpetua-se em cursos ligados ao cuidado e à docência a presença majoritária de mulheres, enquanto os homens têm mais acesso aos cursos das áreas de ciências exatas, em um exemplo do sexismo. Analisando a estratificação por raça os autores apontam que há uma “sub-representação de grupos raciais, étnicos ou religiosos nas posições de maior prestígio”. Aspectos como a escolaridade dos pais, renda per-capita, local de moradia, escola de origem, gênero e raça refletem não só na escolha do curso como também no sucesso de ingresso (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019, p.200).

No percurso anterior ao ensino superior as diferenças raciais se impõem; às mulheres negras são tendencialmente as mais empobrecidas no Brasil porque recebem menores salários, estão mais expostas a precarização do trabalho e despendem maior tempo em cuidados domésticos e com terceiros (IPEA, 2011; IBGE, 2018). Por conseguinte estas mulheres desfrutam de menores acessos também à educação.

Paixão et.al. (2010), expõe segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) que as pessoas negras são a maioria do alunado nas escolas públicas e minoria nas particulares. As escolas públicas sofrem com maior desinvestimento estatal apresentando infraestruturas precárias e menor segurança, por exemplo. Mediante o exposto, explicita-se as dificuldades pedagógicas que incidem sobre a graduação e que afetam objetiva e subjetivamente a formação.

O racismo estrutural continua a se manifestar de forma naturalizada, na qual mesmo diante de pesquisas governamentais que demonstram as explícitas desigualdades sociais sendo marcadas pela raça/cor das pessoas faltam políticas públicas direcionadas a reverter este quadro. Paixão et.al. (2010), em análise das taxas de analfabetismo nos anos de 1980, aponta que 40% das pessoas negras eram analfabetas contra 16,1% das pessoas brancas. No período de 1988 a 2008 as taxas de analfabetismo entre pessoas negras e brancas passou de 135,5%, declinando para 118,4% não tendo a faixa etária grande influência sobre os índices.

Atualmente ainda há uma maior defasagem idade-série incidindo sobre as pessoas negras o que expressa a inserção tardia desta população à educação. A última pesquisa do IBGE (2019) apresenta que a população negra continua com o dobro das taxas de analfabetismo que a população branca, principalmente nas regiões rurais (20,7% para pessoas negras contra 11,0% para pessoas brancas) que expressam o dobro dos centros urbanos (pessoas negras e brancas representam respectivamente 6,8% e 3,1%).

Desta forma o racismo institucional atravessa a trajetória educacional das pessoas negras tolhendo suas oportunidades, assim, não só o acesso ao ensino superior como toda permanência acadêmica é tensionada constantemente por dificuldades materiais/financeiras e subjetivas como discriminações raciais, dificuldades pedagógicas de aprendizado, etc. Para as mulheres, especificamente mulheres negras, a construção social dita a responsabilização pelo cuidado doméstico e com terceiros. Com base nisto, interessa destacar o que Carvalhaes e Ribeiro afirmam sobre a escolha e inserção em curso de ensino superior:

[...] Enquanto as escolhas são tomadas pelos próprios estudantes individualmente, as oportunidades que encontram não são decisões suas porque dependem de condições de vida que não escolhem. Em particular, podemos dizer que há oportunidades distintas que se apresentam para homens e mulheres, para brancos e negros, para pessoas cujos pais tinham graus de escolaridade distintos (origens de classe distintas) (CARVALHES e RIBEIRO, 2019, p.220-221).

Deste modo, a inserção de pessoas negras nas universidades públicas é vista como uma conquista coletiva de toda uma comunidade, tornando mais próxima e material a idealização de ocupar estes espaços. O impacto dos territórios urbanos para a continuidade acadêmica das mulheres negras se expressa na medida em que nos bairros próximos de seus locais de moradia tendencialmente se criam redes de apoio. Essas redes possibilitam assistência à mães negras e universitárias que por ausência de creches nos campus universitários não têm com quem deixar seus filhos, por exemplo.

Albergaria, Martins e Mihessen (2019), colocam como as territorialidades urbanas expressam uma segregação racial/social e as universidades se inserem nesta repartição na medida em que se concentram majoritariamente nas capitais e centros metropolitanos. A mobilidade até a universidade requer ainda que se transponham obstáculos como custos com materiais, transportes, alimentação, etc. As políticas de assistência estudantil apresentam limitações que precisam ser revistas, pois muitos alunos não são assistidos. Um exemplo exposto por Albergaria, Martins e Mihessen (2019) é acerca da mobilidade de universitários nos transportes públicos, pois o Decreto de Lei Municipal nº 38.280/2014 abarca apenas o município do Rio de Janeiro. Por conseguinte, os estudantes que residem fora da capital em locais mais afastados do campus ficam descobertos, gastam mais com passagem e por vezes tem a frequência acadêmica comprometida.

Apesar de recentemente haver um esforço de expansão das instituições federais de ensino superior (IFES) e a criação de campus em regiões mais interioranas, assim como mudança no perfil discente das IFES apontarem para um crescente número de discentes das classes populares e de pessoas negras, os dados desagregados por raça/cor não expressam quantos destes discentes são mulheres/homens negras/os. Há limites também em se acompanhar a continuidade acadêmica destes discentes. Contudo, as últimas pesquisas trazem avanços, já que em 1996 o quesito raça/cor não foi sequer considerado (ANDIFES; FONAPRACE, 2018).

Nos últimos anos é crescente também o número de denúncias de fraudes em autodeclarações raciais o que reforça a importância de comissões de controle anti-fraudes, assim como a necessidade de uma perspectiva antirracista dos profissionais da assistência

estudantil. Considerando que as mulheres negras são super-representadas na base da pirâmide social sendo as mais empobrecidas e que mais acumulam tempo de trabalho e estudo (GÓIS, 2008), e que apesar de entrarem mais no ensino superior que os homens negros expressam minoria comparativa em relação a mulheres brancas e homens brancos, pode-se inferir que estas tendem a ser as principais demandantes das políticas de assistência estudantil.

Durante a trajetória anterior ao ensino superior o acúmulo de conhecimento, assim como o acúmulo financeiro interferem sobre o ingresso e sucesso acadêmico. Reconhecido por órgãos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) há em no Brasil e em toda América Latina uma grande estratificação da educação que rebata no ensino superior de modo que a educação tem realizado um reforço das desigualdades sociais e não sua reversão (Ezcurra, 2011). Neste contexto, é necessário que as políticas de assistência estudantil expressem uma perspectiva antirracista e anti-sexista, assim como é importante a defesa das ações afirmativas enquanto direito tendo em vista reparar as espoliações sofridas pela comunidade negra.

CAPÍTULO II

Ações afirmativas na democratização do ensino superior brasileiro: ampliando o debate sobre as “cotas raciais” como um direito social

Buscando aprofundar a questão do acesso e permanência das mulheres negras no ensino superior público, este capítulo tem por objetivo abordar o debate acerca das ações afirmativas no Brasil, especificamente nas universidades públicas. Para tal se retomará o contexto socio-histórico que precedeu a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância de Durban, em 2001 na África do Sul, assim como a importância do compromisso do Governo Brasileiro com a declaração produzida a partir deste encontro para o fortalecimento da luta do Movimento Negro (MN) por ações afirmativas em nível nacional.

Se buscará expor brevemente o percurso histórico de lutas político-sociais destacando a atuação do MN, o posterior reconhecimento do Estado e comprometimento com as ações afirmativas, assim como, expor o modo que tem se mostrado a democratização do ensino superior público a partir da experiência das primeiras universidades a implementarem as ações afirmativas, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), pioneiras em nível Estadual, além de universidades federais como a Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo. Ao longo do capítulo, indica-se também brevemente em que contexto e de que forma as ações afirmativas foram recebidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por fim, demonstra-se a perpetuação do racismo e sexismo no meio acadêmico mediante análise do atual perfil docente das universidades públicas.

A compreensão das desigualdades sociais e raciais que atravancam as condições de vida e acesso à educação das mulheres negras é fundamental para enxergar as ações afirmativas como reparação histórica e não como afirmam opositores ser “vitimismo”, “privilegio” etc. A partir deste entendimento justifica-se a necessidade de políticas específicas para as pessoas mais aviltadas ao longo do tempo, assim sendo, se estabelece as ações afirmativas ou políticas de discriminação positiva. Munanga aponta que:

[...] todos os problemas da sociedade são sociais, mas como o social é complexo e diverso, as políticas sociais têm de ser específicas e focadas, não genéricas. É preciso nomear os beneficiados para não deixar margem à indefinição (MUNANGA, 2020, p.117-118)

Entender que ao longo da construção sócio-histórica brasileira as pessoas negras foram encaradas como entrave ao progresso da nação, permitirá o reconhecimento da relevância dos direitos que foram e vêm sendo negados sistematicamente a estas pessoas. Deste modo, a inserção de pessoas negras nas universidades traz uma manifestação dialética e de mudança sócio-histórica na medida em que é a partir de um lugar que antes lhes era negado que se fortalecem lutas antirracistas (SANT'ANA, 2006).

Destaca-se, como exposto no capítulo anterior, que as mulheres negras são atravessadas por expressões de violências resultantes do racismo e sexismo. As pesquisas analisadas em diferentes anos, como apresentado anteriormente, manifestam que as pessoas brancas, principalmente os homens brancos, possuem maiores recursos que as mulheres negras. Mediante a compreensão das desigualdades sociais pode-se entender a real necessidade das políticas de ações afirmativas, assim como o fortalecimento e ampliação das políticas de permanência com descrição de gênero e raça. Para tal, se retomará alguns conceitos centrais da defesa das ações afirmativas.

2.1 - A luta da comunidade negra por educação e o impacto de Durban para as ações afirmativas : expansão do ensino superior federal no contexto neoliberal

Para compreender as ações afirmativas é necessário analisar as mudanças históricas e sociais ocorridas antes, durante e após sua adoção. Para tal, cabe retomar a luta político-social dos diferentes movimentos da comunidade negra, assim como destacar o impacto da Declaração de Durban/2001 para as ações afirmativas no Brasil.

Em uma perspectiva de luta para que os direitos das pessoas negras fossem assegurados na educação, historicamente a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), por exemplo, são agentes centrais. Uma das bandeiras de luta do Movimento Negro (MN) é a educação como direito. A educação é posta como mecanismo necessário para a igualdade e ascensão social. Estes movimentos e entidades possuem significativa importância também para as mulheres negras. Um exemplo é visto através da imprensa fretenegrina que publicou artigos estimulando a educação da população negra como um todo e das mulheres negras com vistas de interromper “a seqüência: escrava, empregada doméstica” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.143). Para tal, as famílias negras eram chamadas a responsabilizar-se pela educação que traria liberdade moral e material às suas filhas.

Já nas décadas de 1940 e 1950 a comunidade negra organizada em diversas frentes não apenas lutava pela formação básica, mas requeria também acesso ao ensino universitário gratuito como dever do Estado e direito dos cidadãos. Neste período o MN pautava a reserva de vagas para pessoas negras no ensino médio e nas universidades. Já nos anos de 1980, após a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), a educação possui centralidade nos debates nacionais. Na década de 1980 as mulheres negras se destacam denunciando os atravessamentos racistas e sexistas que as atingem, tendo como aliado o movimento de docentes das escolas públicas, majoritariamente composto por mulheres (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Na década de 1990 o MN começa a requerer uma ação prática em prol da democratização do ensino. É neste contexto que surgem os pré-vestibulares para pessoas negras de baixa-renda. A primeira experiência se deu com a criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no ano de 2003 em São João de Meriti no Rio de Janeiro. O PVNC espalhou-se pela região metropolitana do Rio de Janeiro e possuía forte voz na denúncia contra a elitização e racialização do ensino superior (SANTOS, 2006).

Henriques (2017) aborda que o PVNC foi responsável por atrair trabalhadoras domésticas permitindo à elas a reinserção no mercado em postos de trabalho melhores qualificados. Posteriormente houveram outras iniciativas semelhantes no Rio de Janeiro e também em Salvador-Bahia. Nestes cursos preparatórios havia também o estímulo para que as pessoas negras ingressassem na militância academicamente.

A década de 1990 representou singular importância para o fortalecimento das reivindicações do MN no cenário político-social. Destacando a relevância desta década para as ações afirmativas, no ano de 1995 a proposta do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial é apresentada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como resultado de tensionamentos da Marcha Zumbi dos Palmares. Posteriormente houveram ganhos para as pessoas negras expressos na adoção de ações afirmativas na administração pública, assim como estímulo para que também fossem implementadas na esfera privada (COSTA FERREIRA, 2018; HENRIQUES, 2017).

Contudo, Behring (2008) aponta que o período de 1990 é marcado também por uma nova ofensiva da burguesia que buscava adaptar-se às requisições do capitalismo mundial. O Governo de FHC representou um terceiro ciclo (1º ciclo na Era Vargas e 2º na Ditadura Militar) de modernização conservadora⁵ para o país, no qual há contradições que impõem

⁵ Segundo Behring (2008) modernização conservadora é o processo de revoluções brasileiras passivas que não rompe definitivamente com os entraves da desigualdade (econômica, racial, de gênero) postos na formação

possibilidades e limites para a hegemonia neoliberal (GUIMARÃES, 1996 apud BEHRING, 2008).

Consequentemente, no Governo de FHC também se desenvolveram projetos privatistas na sociedade que incidem ainda hoje na educação. Por conseguinte, tem-se que 76% das matrículas no ensino superior concentram-se em instituições privadas e 24% em públicas. Outro resultado é expresso no fato de que 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estão no setor privado. A expansão de faculdades e universidades privadas representa a inserção da lógica mercantil, na qual os grupos proprietários visam o lucro sem que haja nestas IES pesquisa e extensão, assim como rigoroso controle estatal sobre a qualidade do ensino. Nos governos de Lula e Dilma houveram ainda a criação de diversos programas de estímulo ao ensino superior na esfera privada (DE PAULA, 2017).

O crescimento da educação como mercadoria faz parte de uma nova configuração estatal neoliberal com estrangulamento das políticas públicas e sociais, assim como aumento da precarização no mercado de trabalho. Braz e Netto (2012) apontam que a principal característica do Estado capitalista neoliberal é a redução dos direitos e garantias sociais conquistados através das lutas dos trabalhadores e que agora são apresentados como “privilégios”.

O objetivo principal do capitalismo no contexto neoliberal se expressa no ônus social necessário para a reprodução do trabalho recaindo sobre os próprios trabalhadores. Nesta perspectiva, mudanças estruturais no interior do Estado são demandadas pelos capitalistas num processo denominado de contra-reforma, pois há a redução do caráter democrático e social. Os autores apontam que as consequências do capitalismo neoliberal se explicitam no aumento das desigualdades entre ricos e pobres, assim como o crescimento do racismo e xenofobia (BEHRING, 2008; BRAZ; NETTO, 2012).

Segundo Behring (2008) o avanço do capitalismo neoliberal traz reduções nas funções sócio-econômicas do Estado, pois os direitos e a seguridade social outrora conquistados pelos trabalhadores se torna oneroso para os capitalistas; a este processo de retirada de direitos Behring denomina de contra-reformas do Estado. As contra-reformas estatais incidem diretamente sobre a vida da classe trabalhadora, assim como nas condições de participação política da maior parte da população.

social brasileira, por isso é chamada de conservadora. A autora aponta ainda que o Brasil tem como marcas históricas em sua formação social os seguintes aspectos : “revoluções ‘pelo alto’, processos de modernização autoritários e excludentes, ‘fugas para a frente’ interrompidas regularmente por regressões políticas e sociais e pactos conservadores liberais” (BEHRING, 2008, p.122) .

Considerando-se que a sociedade brasileira é perpassada pelo racismo estrutural, as pessoas negras, especificamente as mulheres negras, serão as principais atingidas por estas medidas de contra-reforma do Estado. Sustentado pelos dados das pesquisas IBGE (2018; 2019) é reiterado que as mulheres negras brasileiras são as mais expostas a trabalhos informais, precarizados e aos baixos salários, assim como possuem menor representatividade na política e em cargos de chefia no país. Consequentemente, são também as mulheres negras principais demandantes das políticas de assistência social, que num contexto de avanço neoliberal sofrem cortes.

Neste contexto de avanço neoliberal é realizada no ano de 2001 em Durban na África do Sul, a “Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobias e Intolerâncias Correlatas”, que originou a declaração de Durban e expressa ainda hoje um espaço de lutas da comunidade negra, além de ser também um marco no comprometimento do Estado em adotar mecanismo de combate ao racismo, xenofobia e intolerâncias correlatas.

Na conferência ocorrida em Durban, a delegação brasileira possuía maior quantidade numérica e organizacional estando atrás apenas da África do Sul, contando com lideranças do MN, lideranças indígenas, religiosas e de outras minorias étnicas raciais. A delegação brasileira compelia o governo a adotar ações práticas em favor das pessoas negras. Ganhando apoio das demais nações representadas na conferência, a delegação brasileira requeria a ampliação das ações democráticas e reparação sócio-histórica que rompesse com o conservadorismo imperante. O compromisso do Estado Brasileiro com a Declaração traz um rompimento com a falácia da democracia racial sustentada ao longo dos anos e que era usada para mistificar a inexistência de racismo na nação (CULTNE, 2011; 2013).

A Declaração de Durban/2001 traz a educação como aspecto central para o combate antirracista e antisexistista, especificamente a educação em Direitos Humanos, pois através da educação estes comportamentos nocivos podem ser transformados. O documento reconhece a educação como base para a construção de sociedades mais justas, democráticas e igualitárias. Ao longo de todo o documento os Estados são chamados a comprometer-se e promoverem a educação de grupos étnicos minoritários, combater o analfabetismo, assim como nos países da diáspora africana os Estados são instados a reconhecer a contribuição cultural, econômica, política e científica dos povos de África (DURBAN, 2001).

Em medidas práticas, é estimulado pela Declaração o investimento também nas áreas de pesquisa em direitos humanos e questões raciais, assim como estimula os governos a promoverem a educação em Direitos Humanos para servidores públicos em combate ao racismo e sexismo institucional mediante a adoção de uma “perspectiva de gênero na

formulação e desenvolvimento de medidas de prevenção, educação e proteção visando à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em todos os níveis [...]” (DURBAN, 2001, p.53)

A Declaração de Durban/2001, originária da conferência supracitada, reconhece que as violências étnico-raciais rebatem com mais força sobre mulheres e crianças. Mediante isto, traz explicitamente a necessidade de uma intervenção estatal que considere o gênero para assegurar o pleno desenvolvimento dos direitos das mulheres, a fim de que haja um efetivo desenvolvimento social. Ao longo de toda declaração é reforçada uma perspectiva de gênero visando a proteção das mulheres. Desta forma, a presente declaração sustenta, por exemplo, no item 69 que:

69. Estamos convencidos de que o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata revelam-se de maneira diferenciada para mulheres e meninas, e podem estar entre os fatores que levam a uma deterioração de sua condição de vida, à pobreza, à violência, às múltiplas formas de discriminação e à limitação ou negação de seus direitos humanos. Reconhecemos a necessidade de integrar uma perspectiva de gênero dentro das políticas pertinentes, das estratégias e dos programas de ação contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de fazer frente às múltiplas formas de discriminação; (DURBAN, 2001, p.24)

Durban/2001 representou impacto significativo para a implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. O comprometimento do Estado brasileiro com a declaração de Durban na qual o texto insta os Estados a adotarem medidas de ações afirmativas ou positivas em favor da educação, saúde, condições de moradia etc. das pessoas negras fortaleceu a luta política já existente no MN.

Posterior a Durban dá-se a adoção das primeiras ações afirmativas⁶ na educação brasileira. Expressando uma conquista de anos de luta da comunidade negra, as “cotas raciais” também foram pauta central de reivindicação da delegação brasileira, principalmente da delegação não-oficial composta por militantes negras/os, na conferência de Durban.

No período dos anos 2000 é vista a retomada da expansão do ensino superior público quando há a ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O crescimento percentual foi de 40% das IFES do país, conseqüentemente, a oferta de vagas cresceu, assim como a interiorização dos campus universitários (ANDIFES; FONAPRACE, 2018).

⁶ Destaca-se aqui a implementação de ações afirmativas na esfera da educação, contudo, anteriormente já havia no país iniciativas pontuais à nível federal através de “[...] programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2012, p.13).

Neste período de democratização do ensino superior público, foi criado em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Através do REUNI promoveu-se a expansão e interiorização das IFES. O programa também tem por objetivo aumentar as taxas de conclusão das graduações presenciais; ampliar a assistência estudantil; articular os níveis de ensino básico, superior e de pós-graduação, por exemplo. Entretanto, o Reuni sofreu críticas no meio acadêmico, pois se teme que a expansão não seja acompanhada pela qualidade (DE PAULA, 2017).

Posteriormente, em 2010, é criado também o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que passa a ser aliado ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado já em 1998. O ENEM unificou o vestibular para ingresso em todas as IFES do país. Com a nota obtida no vestibular as/os estudantes inscrevem-se no SISU. Segundo ressalta pesquisa da Andifes e Fonaprace (2018, p.7) o SISU representa a ampliação de oportunidades e mobilidade territorial. Mediante esta mobilidade os campus universitários tornam-se “espaços mais diversos e cosmopolitas, por isso, complexos”.

No ano de 2010 ainda, o Estado promulgou o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Título 1, art.1º). Dentre os seus artigos é estabelecido o dever do poder público em adotar programas de ações afirmativas, assim como apoiar e estimular “ações socioeducacionais realizadas por entidades do MN que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social [...]” (BRASIL, 2010, Seção II).

Neste contexto, em 2012 é promulgada a Lei 12.711, resultando do movimento de luta das pessoas negras, e como já supracitado do MN. Esta lei tornou-se popularmente conhecida como Lei de cotas raciais, que regula a oferta de vagas via ação afirmativa nas universidades e possibilitou o início da democratização do ensino superior brasileiro. Igualmente ocorreu com as primeiras medidas de reserva de vagas em universidades estaduais e algumas federais, a lei suscitou opositores. O diferencial está no reconhecimento nacional da necessidade de reparação social e racial mediante uma lei federal.

Embasado na Lei supracitada às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem reservar 50% das vagas para alunas/os que tenham cursado integralmente o sistema público de ensino médio; oriundas/os de famílias de baixa-renda; autodeclaradas/os negras/os, indígenas ou pessoas com deficiência. A lei demarca ainda que a reserva de vagas nas instituições e cursos devem ser preenchidas

[...] em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012).

Segundo dados da Andifes e Fonaprace (2018) a Lei 12.711/2012 traz um novo perfil discente para as IFES com grande inserção de alunas/os negras/os, das classes populares etc. Há uma expansão do ensino superior público que objetivava a democratização. Neste contexto, a estrutura universitária brasileira criada para atender as demandas da elite branca nacional por qualificação profissional e intelectual começa a se modificar e adquirir um caráter de universidade de massa, que segundo Eco (1977, p.8) é uma universidade que recebe “estudantes de todas as classes, saídos dos mais diversos tipos de cursos secundários [...]”. Com isto, pode se dizer que a universidade se torna de “massa” porque recebe alunos de várias camadas da sociedade, mas é elitizada na medida em que na sociedade brasileira o fosso entre raça e classe social permanece.

Esta compreensão desconsidera a estrutura racista e sexista que tolhe de forma mais violenta as pessoas negras, especificamente as mulheres negras que ocupam majoritariamente funções subalternas e recebem menores salários, por exemplo. Segundo dados acerca da violência contra a mulher (IPEA, 2011), as mulheres negras jovens com renda per capita até 1 salário mínimo são as maiores vítimas de agressões físicas. Esta mesma pesquisa aponta que nos anos de 2010 e 2012 as mulheres negras foram as que mais sofreram discriminação por sexo/gênero e raça/cor.

Em distintas pesquisas os dados infelizmente mostram como as pessoas negras, principalmente as mulheres negras, estão mais vulneráveis nesta sociedade. Garantir o acesso e permanência das mulheres negras ao ensino superior possibilita que estas estatísticas sejam revertidas. Com acesso à educação, as mulheres negras podem se recolocar no mercado de trabalho em melhores posições, com maiores salários. A obtenção de conhecimento permite também o empoderamento destas mulheres, assim como a identificação das violências sofridas e os mecanismos legais que podem ser mobilizados para sua segurança e garantia de direitos.

2.2 - Oposições e fortalecimento das ações afirmativas através da experiência das universidades pioneiras

As primeiras ações afirmativas destinadas ao ingresso de estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) mediante reserva de vagas foram adotadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) no ano de 2001. No ano de 2004 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também aderiu às famigeradas cotas, sendo estas universidades pioneiras no processo que gerou profundos debates na sociedade e no interior das próprias universidades (SANTOS, 2006).

Atualmente a política de ações afirmativas se efetiva no ingresso ao ensino superior, consequência da luta da comunidade negra e expressão do fortalecimento democrático da educação. Entretanto, as primeiras universidades que adotaram a reserva de vagas mediante ações afirmativas enfrentaram grande oposição das comunidades internas e externas. Para aprofundar a compreensão dos entraves ainda postos a democratização do ensino superior público é preciso retomar a experiência das universidades pioneiras na adoção das ações afirmativas, os apontamentos das/os alunas/os cotistas e analisar o racismo acadêmico que incide na pós-graduação.

Enquanto as universidades estaduais foram pioneiras na adoção de ações afirmativas em seus vestibulares, nas IFES ainda se tardou 11 anos para a aprovação da Lei Federal nº12.711/2012, que instituiu as ações afirmativas. Porém, anteriormente a isso, algumas universidades federais já haviam recebido alunos cotistas, pois fizeram uso de sua autonomia para implementar a reserva de vagas em seus vestibulares. Santos (2006), expõe que até 2004 haviam quatorze universidades públicas, estaduais e federais, adotando as ações afirmativas. A exemplo destas universidades federais há a:

Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), [...] Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina (UNIFESP/EPM) [e a] Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (SANTOS, 2006, p.43).

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira em nível federal a adotar ações afirmativas para o ingresso. Representantes da elite branca brasileira ressentiram-se; a manifestação mais emblemática se deu através da “Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) apresentada pelo partido Democratas (DEM) ao Supremo Tribunal Federal, visando declarar inconstitucional a instituição de cotas na Universidade de Brasília [...]” (ALENCASTRO, 2014, p.382). Evidenciou-se, como aponta Munanga (2020), que o

conceito de raça e racismo no Brasil ainda eram manipulados e esvaziados de sua construção social.

Os advogados representantes do DEM contra as ações afirmativas na UnB manipularam a ideologia da mestiçagem afirmando que as pessoas pardas seriam suprimidas e excluídas com esta medida. Argumentou-se ainda que bastava investir nas escolas públicas de nível primário e secundário não sendo necessário “cotas raciais”, pois as desigualdades são econômicas. Contudo, o STF refutou estas argumentações marginais e julgou que as ações afirmativas na UnB são constitucionais (REDAÇÃO AFIRMATIVA, 2012).

Em nível Estadual, as universidades cariocas UERJ e UENF, são pioneiras na experiência de expansão do acesso à graduação por ações afirmativas. A reserva de vagas nos vestibulares estaduais foi regulamentada pela Lei Estadual nº 3.524/2000, que definia a reserva de 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Já em 2001, através da Lei 3.708/08, 40% das vagas na UERJ e UENF foram reservadas para estudantes autodeclarados negros. No ano seguinte uma nova lei, Lei nº 3.766, regulamenta e unifica o que já havia sido construído pelas duas leis anteriores. Em 2004 tem-se nova lei, que definiu a separação de 10% das vagas para pessoas com deficiência. Em 2007 é sancionada a Lei 5.074, que está em vigência em substituição a lei anterior. Esta última lei dividiu 5% das vagas destinadas a pessoas com deficiência para abranger filhos de policiais, bombeiros e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos em serviço (PIRES, 2018).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) enfrentou longa resistência e até mesmo processos jurídicos. Uma leitura errônea sobre aprovação de alunos cotistas nos vestibulares subsequentes gerou polêmicas, pois havia quem afirmasse que 100% das vagas no vestibular seriam para cotistas. As notas menores foram julgadas por muitos como injustiça, mas se o acesso à educação fossem iguais às cotas não se justificariam. Santos (2006) aponta ainda que na maioria dos cursos da UERJ o percentual de vagas reservadas não chegou a 50%, sendo que 5 cursos não atingiram nem mesmo 20%. Ressalta-se ainda que muitos estudantes enquadrados no perfil de cotistas não foram beneficiados pela reserva de vagas. Grande parcela dessas/es estudantes negras/os que por não terem sido contemplados com as cotas acessaram a universidade por ampla concorrência mediante suas notas no vestibular (SANTOS, 2006).

Diante de uma “ameaça” a ordem elitista da universidade pública a UERJ sofreu 263 mandados de segurança. A maior concentração se deu nos cursos de maior prestígio social e maior elitismo: direito com 85 e medicina com 70. A alegação era de que o princípio da

igualdade estava sendo ferido. Contudo estes candidatos às vagas possuíam notas que não os classificariam na modalidade de ampla concorrência, mas eram superiores de alunos cotistas. O então deputado estadual Flávio Bolsonaro encaminhou duas representações diretas de inconstitucionalidade ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Um terceiro ataque se deu por meio da “Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN, sindicato patronal dos donos de escolas particulares)” que levou uma ação direta de inconstitucionalidade ao Supremo Tribunal Federal (STF). Em contrapartida, o MN interveio em favor dos direitos coletivos e das minorias excluídas articulando-se em oito entidades através de um grupo de advogados opondo-se a esta ação (SANTOS, 2006, p.27).

Em esfera federal, a UFBA também foi uma das 14 primeiras universidades federais a adotarem ações afirmativas em seu vestibular. Santos (2006) aponta que a UFBA foi a primeira a inserir o quesito cor em seus formulários. Dentre as demais 14 universidades federais, apenas outras duas também dispunham de dados sobre o perfil racial dos discentes, sendo a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade de Brasília (UnB). Objetivando inserir mais estudantes das escolas públicas, negros e descendentes de povos indígenas no ensino superior público, as ações afirmativas da UFBA propuseram a reserva de 43% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. 85% para alunos de escolas públicas negros e 15% para estudantes brancos de escolas públicas. Porém, se as vagas reservadas para estudantes negros das escolas públicas não fossem preenchidas por insuficiência de nota, as vagas eram remanejadas para estudantes negros oriundos de escolas privadas.

Esta última medida vem como reparação pelas desigualdades racistas que sofrem a comunidade negra. Cabe destacar que as desigualdades raciais se manifestam até mesmo no tipo de escolas particulares frequentadas por pessoas negras. Dados apresentados por Paixão et.al. (2010) mostram que as pessoas negras são maioria nas escolas públicas e minoria nas particulares. Contudo, quando vão para escolas privadas têm menor probabilidade de acessarem escolas com melhor infraestrutura e segurança, por exemplo.

Durante o processo de implementação das ações afirmativas alguns dos argumentos contrários alegavam que esta política feria o mérito individual; de que as desigualdades são econômicas e não raciais, portanto que se crie cotas para alunos de escolas públicas sem recorte racial; etc. Contudo, estes discursos desconsideram as desigualdades raciais estruturais com rebatimentos econômicos. Explicita-se que o mito da democracia racial é usado no debate contra as ações afirmativas, assim como a meritocracia.

Segundo o expresso por Munanga (2020) o mito democracia racial afirma que a sociedade brasileira é mestiça originária do intercuro entre brancos, negros e índios. Neste projeto de sociedade racista que visava o branqueamento brasileiro o intercuro sexual entre homens brancos e mulheres negras foi estimulado. Este estímulo por vezes camuflou as violências sexuais sofridas por estas mulheres e foi romantizada por escritores como o sociólogo Gilberto Freyre em “Casa-Grande & Senzala” (COSTA FERREIRA, 2020).

Imbricando-se com a noção de democracia racial está a meritocracia. Almeida (2019) afirma que a meritocracia atua compatibilizando desigualdades de classe, raça e gênero mediante uma pseudo neutralidade ideológica e igualdade formal. Esta noção sustenta que atualmente no Brasil pessoas negras e brancas têm acesso às mesmas oportunidades sendo as condições de inferioridade ou superioridade decorrente de esforços e mérito pessoal.

Considerando-se o quadro discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) nos anos anteriores às ações afirmativas é contestável esta suposta igualdade vivenciada por pessoas negras e brancas. A V pesquisa Andifes e Fonaprace (2018)⁷ sobre o perfil discente mostra que os alunos negros representavam nos anos de 2003 e 2010 34,2% e 20,8%, respectivamente. Neste mesmo período de tempo os discentes brancos representavam 59,4% em 2003 e 53,9% em 2010. No total da população brasileira destes anos a parcela de pessoas negras em 2003 era de 47,4% e em 2010 de 50,7%. Já a população branca indicava em 2003 e 2010 respectivamente 52,0% e 47,7%. É neste sentido que Marques (2018, p.4) afirma que as universidades não refletem a composição racial da população brasileira.

Porém, há quem afirme que estas desigualdades são de origem socioeconômica, não tendo a raça influência. Para estes críticos é aceitável a reserva de vagas para alunos de escolas públicas sendo reconhecida a precariedade do ensino público, mas a raça não deveria ser um critério de diferenciação (LEMOS, 2017).

Santana (2006, p. 62) aponta com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que sem ações afirmativas as pessoas negras levariam 20 anos para atingir a média de escolaridade das pessoas brancas. Portanto, haverá um fosso entre as pessoas brancas e negras que, sem ações afirmativas, irão sempre se distanciar. “Considerando a meta de conclusão do Ensino Médio, os brancos deverão alcançá-la em 13 anos, enquanto os negros necessitarão de 32 anos, caso não sejam criadas ações afirmativas”.

⁷ Como citado no capítulo anterior, esta pesquisa não permite uma leitura de quantas mulheres eram negras ou brancas.

Contudo, reconhecendo que a intersecção entre raça e gênero têm rebatimentos materiais na sociedade, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) implementou a partir de 2005 a reserva de vagas para pessoas negras oriundas de escolas públicas. A UFAL destinou 60% das vagas reservadas para cotista às mulheres negras e 40% para os homens negros. Mediante esta política a universidade esperava receber até 445 alunos cotistas (SANTANA, 2006).

A descrição do processo de implementação das políticas de ações afirmativas no ensino superior manifestam o racismo presente nas instituições cerceando as condições de acesso da comunidade negra. É reconhecido que os homens negros são os que mais sofrem com a exclusão da educação em todos os níveis. Segundo aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), apenas 7,0% dos homens negros com 25 anos ou mais possuem ensino superior completo. Deste modo a política de ingresso na UFAL que favorece mais as mulheres negras em detrimento dos homens negros aponta para uma ruptura com a estrutura macro da sociedade sexista e racista que relega as mulheres negras um lugar social inferior ainda aos homens negros.

2.3 - Racismo e sexismo institucional, racismo e sexismo acadêmico

Considerando a estrutura racista e sexista que se espalha na sociedade, as instituições não são neutras. Almeida (2019) aborda que como parte da estrutura social as instituições são atravessadas em sua dinâmica pelo racismo que confere vantagens raciais a determinados sujeitos. É possível afirmar que o sexismo também irá incidir sobre as instituições, como se constata na esfera da vida pública e política, por exemplo. Segundo o IBGE (2019) as mulheres negras aparecem sub-representadas em comparação a homens negros e mulheres brancas.

Em 2018, as mulheres pretas ou pardas constituíram 2,5% dos deputados federais e 4,8% dos deputados estaduais eleitos, e, em 2016, 5,0% dos vereadores. Consideradas apenas as mulheres eleitas, foram 16,9%, 31,1% e 36,8%, respectivamente (IBGE, 2019, p.12).

Nas estatísticas de gênero apresentadas pelo IBGE (2018, p.11) é afirmado que “no Brasil, 60,9% dos cargos gerenciais eram ocupados por homens e 39,1% pelas mulheres, em 2016”. Esta pesquisa tem como limite não permitir a visualização de quantas mulheres negras se inserem neste percentual de 39,1%, mas explicita que as desigualdades são maiores entre

os grupos raciais. Pode-se inferir a partir disto que a representação de mulheres negras em cargos gerenciais também encontra-se abaixo de homens negros, mulheres e homens brancos.

No ensino superior recentemente tem ocorrido conquistas significativas que rompem com o racismo e sexismo institucional. Em 2019 a primeira universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve, após cem anos de existência, Denise Pires de Carvalho como primeira mulher (branca) à frente da reitoria. Denise é médica formada pela mesma instituição, com mestrado e doutorado em “Ciências Biológicas pelo Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCF), de onde é professora titular. Já foi diretora e vice-diretora do Instituto, que integra a Universidade Fluminense” (PORTAL MEC, 2019).

Em 2013, Nilma Lino Gomes assumiu a reitoria da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) no Ceará como primeira mulher negra reitora. Nilma atuava como professora da faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual também cursou pedagogia e mestrou-se em educação. Posteriormente, veio a doutorar-se em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e cursou seu pós-doutorado em sociologia pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Possuindo experiência à frente da coordenação-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA), Gomes também esteve entre 2004 e 2006 presidindo a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e, em 2010 integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, participando “da comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

Já no ano de 2020 o Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO) elege Luanda Silva de Moraes como a primeira reitora negra estando a partir de janeiro de 2021 à frente da UEZO. Luanda é carioca, criada na Zona Norte no bairro de Rocha Miranda, cresceu frequentando escolas públicas e decidiu seguir a carreira do seu pai que foi a primeira pessoa da família a entrar na faculdade. Luanda formou-se em engenharia química na Universidade Federal Rural (UFRRJ), posteriormente fez mestrado e doutorado em Ciências e Tecnologia de Polímeros pela UFRJ (ZM NOTÍCIAS, 2020).

Estes marcos representam conquistas coletivas de todas as mulheres, de todas as mulheres negras e também homens negros. Albergaria, Martins e Mihessen (2019) afirmam que coletivamente conhecer alguém que parte de lugares similares (subalternos) aproxima/materializa a possibilidade de projeção aos espaços privilegiados mesmo diante das

barreiras de raça, gênero e classe. Cabe destacar estas conquistas como resultado do enriquecimento sociopolítico em que se empenha largamente a comunidade negra ao longo dos anos.

Retomando o que afirma Almeida (2019), o racismo e sexismo presentes na sociedade se reproduzem também no interior das instituições, porém, acerca da resistência do corpo docente e de funcionários da academia em aceitar e fortalecer as ações afirmativas Carvalho (2003) afirma tratar-se de racismo acadêmico.

Segundo Carvalho (2003) o racismo acadêmico se expressa na medida em que menos de 1% dos docentes das universidades públicas nacionais são negros. Neste sentido é necessário a ampliação de ações afirmativas na pós-graduação, pois, evidencia-se um forte elitismo e branquitude na docência. A ausência de professores negros nas universidades impacta na aprovação de medidas favoráveis a inclusão racial, pois são os docentes brancos que votarão nos Conselhos Acadêmicos. A porcentagem de professores brancos supera a de alunos brancos, assim como os processos para docentes ingressarem são atravessados pelo racismo e sustentados pela meritocracia.

Santos (2006) afirma o dito por Carvalho (2003) ao trazer que em muitas IFES as ações afirmativas foram resistidas por alguns docentes e funcionários da administração central, o autor aponta que em universidades

[...] como a UFRJ, USP, UFF e UFMA e UFMT, verifica-se uma forte resistência dos professores e da administração central para com o sistema de cotas. Ressalto o papel da administração central na aprovação das ações afirmativas, pois, com exceção das duas universidades estaduais do Rio de Janeiro, o apoio da Reitoria foi um denominador comum para a aprovação das resoluções no Conselho Universitário (SANTOS, 2006, p.49).

Em análise dos dados coletados de forma autônoma com a ajuda de colegas docentes das respectivas instituições públicas de ensino superior do país, Carvalho (2003) levanta “dados para a configuração de um quadro da situação dos docentes negros no ensino superior”. Destacando aqui três universidades como ilustração, a universidade de São Paulo (USP), universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ), têm-se respectivamente: 5 professores negros em um quadro de 4.705 professores; 30 professores negros em um total de 2.300; 20 professores negros em um total de 3.200 professores.

A UERJ foi pioneira em adotar “cotas raciais” em seu vestibular e a USP e UFRJ são as duas universidades mais influentes do país; a partir destas instituições pode-se ter uma

amostra de como as ações afirmativas precisam ser ampliadas e defendidas também na pós-graduação.

Carvalho (2003, p.320) destaca ainda que os estereótipos racistas e sexistas, como o de “mulatas”, incidem sobre as mulheres negras acadêmicas afetando “sua auto-estima como intelectuais”. Corroborando com isto, Henriques (2019) afirma que no âmbito acadêmico/intelectual os rebatimentos do racismo e sexismo institucional, assim como o elitismo branco universitário, invisibiliza as intelectuais negras em suas produções e obstaculiza alunas negras em sua formação e na possibilidade de escolha pela carreira acadêmica.

Explicita-se que o racismo acadêmico atua no meio intelectual cerceando as oportunidades das pessoas negras. O racismo institucional não se restringe às universidades ou ao meio acadêmico, mas também se manifesta nestes espaços. O conceito de racismo institucional foi criado pelos líderes do movimento negro estadunidense Panteras Negras Carmichael e Hamilton em 1967. O conceito foi apresentado no livro “Black Power: Politics of Liberation in America” para expressar a dominação de uma estrutura de poder controlada por pessoas brancas que oprime as pessoas negras. Neste contexto, o racismo institucional é nomeado para identificar um projeto de Estado que permite, por exemplo, a exclusão da comunidade negra de ter acesso à educação. Deste modo, “a terminologia supracitada surgiu na arena de luta dos direitos civis, cujo mote foi a luta por ações afirmativas” (HENRIQUES, 2019, p.435; ALMEIDA, 2019).

Nesta perspectiva, a adoção das ações afirmativas se apresenta como uma tentativa de rompimento ao racismo e sexismo que se manifestam nas diferentes instituições e também no meio universitário. Entretanto, além da política de ações afirmativas é preciso pensar na ampliação das políticas de assistência estudantil visando garantir não só o acesso, mas também a permanência.

A real democratização do ensino superior público se faz quando as mulheres negras ingressam e concluem com excelência sua graduação. Deste modo, pensar a reestruturação da universidade pública e da política de assistência estudantil perpassa o tensionamento do racismo como fenômeno social estruturante, assim como fortalecimento da luta antirracista e antissexista.

Deste modo, considerando as desigualdades raciais e sexistas a que estão expostas as mulheres negras postas na base da hierarquia social, importa pensar a construção da assistência estudantil para além da concessão de auxílio financeiro buscando o atendimento das necessidades básicas; básico entendido diferente de provisões mínimas (PEREIRA, 2011

apud NASCIMENTO, 2013), principalmente das alunas negras, pois estas tendem a ser mais atravessadas por questões raciais e sexistas que tolhem a educação.

CAPÍTULO III

Acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior público: Serviço social na assistência estudantil pela efetivação do direito à educação

Posterior à luta das mulheres negras pelo direito de acesso à educação formal, será abordado especificamente a inserção destas mulheres na educação superior, assim como a luta pela permanência. O objetivo deste capítulo em um primeiro momento é abordar o contexto de inserção de discentes negras/os mediante ações afirmativas nas universidades públicas, assim como o de sua posterior permanência, expondo uma breve análise sobre a trajetória da assistência estudantil, como também a intervenção e inserção do fazer profissional da/o assistente social nesta política. Se considerará ainda que, especificamente para as mulheres negras, o acesso e permanência torna-se mais dificultado com os avanços neoliberais.

Tomando por base as questões tratadas nos capítulos anteriores acerca do lugar socialmente imposto às mulheres negras, assim como a luta de toda comunidade negra pela educação, evidencia-se que além da política de ações afirmativas é preciso pensar na ampliação das políticas de assistência estudantil visando garantir não só o acesso, mas também a permanência numa perspectiva antirracista e antisexistista. Como demonstrado no capítulo anterior, as políticas de ações afirmativas para ingresso têm gerado um novo perfil discente na academia. Deste modo, tensionar os mecanismos de assistência estudantil nas universidades federais é necessário para uma real democratização do ensino superior público no Brasil.

3.1 - Contexto de surgimento da assistência estudantil, avanço neoliberal e o direcionamento do Projeto Ético-Político do Serviço Social

A legislação brasileira traz em seu texto Constitucional de 1988 no artigo 7 inciso XX a proteção do mercado de trabalho para mulheres através de incentivos específicos, e no inciso XXXI prevê a proteção do mercado de trabalho pessoas com deficiência (PcD), além de possuir abertura para que sejam sancionadas medidas reparatórias de situações de exclusão. Estes direitos conquistados e garantidos em lei pelas mulheres e pessoas com deficiência física podem ser compreendidos como ações afirmativas na medida em que visam reparar situações de desigual inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, não foi sem forte oposição que as ações afirmativas para ingresso de pessoas negras, indígenas e PcD foram implementadas no ensino superior público (SILVA, 2019). Atualmente, com o tipo de intervenção do Estado enquanto agente econômico e social, devido a ampliação do capitalismo neoliberal, políticas públicas como a política de educação são diretamente afetadas por ideologias mercantilistas e privatistas (TAVARES, 2009).

No contexto de avanço neoliberal, no qual o Estado intervém em favor do grande capital e reduz sua função social, as relações de trabalho são afetadas, pois as principais características do capitalismo neoliberal são: a precarização do mercado de trabalho com aumento da informalidade, do subemprego, desemprego, desproteção trabalhista e uma “nova pobreza” (TAVARES, 2009). Mediante o já exposto, segundo diversas pesquisas como a de Paixão (2008), as mulheres negras na sociedade brasileira são as mais atingidas por esses aspectos de trabalho informal, precarizado, doméstico ou para consumo próprio e não remunerado.

Neste modelo de capitalismo neoliberal o sistema atua com a maior parcela da população vivendo de forma precária, e isto não é um indicativo de “falha” na projeção do sistema capitalista neoliberal, pois o capitalismo continua a se reproduzir (TAVARES, 2009). O Brasil especificamente, adota de forma mais nítida as políticas neoliberais a partir do ano de 1990 com a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), contudo, também na década dos anos 1990 é que algumas pautas políticas centrais do Movimento Negro (MN) ganham caráter de lei e de política pública, como citado no capítulo anterior.

Para as mulheres negras o mercado de trabalho continua hostil, cenário este que se manifesta sendo as mulheres negras as mais empobrecidas e expostas aos postos de trabalho precarizados e ao desemprego. Segundo Costa (2016), as mulheres negras no Brasil são as principais demandantes das políticas de assistência social, e mesmo em espaço como os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) as mulheres negras são muitas vezes atingidas pelo racismo e sexismo. Infere-se que isto ocorre quando as/os assistentes sociais não aprofundam a investigação para além da demanda apresentada, de forma a legitimar a manutenção da ordem burguesa, por exemplo.

Neste contexto, em que a sociedade capitalista neoliberal tenta relegar as mulheres negras, a intervenção do Serviço Social precisa cada vez mais estar pautada no Projeto

Ético-Político (PEP)⁸. Segundo Netto (1999), o PEP do Serviço Social tem em seu núcleo a defesa da liberdade como valor ético central e em sua dimensão política traz defesa da

equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras [...] (NETTO, 1999, p.16)

Netto (1999) aponta que os projetos profissionais, assim como os projetos societários, são flexíveis e se alteram com as mudanças tensionadas na história, economia, cultura etc. Esse caráter, permite ao PEP do serviço social incorporar as lutas da classe trabalhadora e também buscar o fortalecimento sócio-político das mulheres negras, por exemplo. Contudo, o autor aponta que na sociedade capitalista os projetos societários da classe trabalhadora possuem sempre menos recursos à sua efetivação.

Pensando a esfera da educação como um espaço de intervenção da/o assistente social, intimamente correlacionado ao mercado de trabalho, o/a assistente social é um/a profissional qualificado para tensionar mudanças sociais nas universidades públicas do país através da assistência estudantil. Segundo Kowalski (2012), a assistência estudantil no Brasil pode ser analisada sob três fases distintas:

A primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir desse momento, identifica-se uma segunda fase na qual há um espaço propício para uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da PAE nas universidades brasileiras. Em decorrência, a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das IFES seguindo até os dias atuais [...] (KOWALSKI, 2012, p.82)

Em uma breve retomada de seu contexto histórico, a assistência estudantil enquanto uma política aplicada nas instituições de ensino que através de um conjunto de ações visam garantir a permanência de estudantes, aparece em uma primeira tentativa de regulamentação no ano de 1930 mediante reconhecimento da educação como direito público pelo Estado. Este processo inicial se dá na Era Vargas com políticas que propunham estímulo à pesquisa, à

⁸ Segundo Netto (1999, p.4) Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

Tomando o caso específico do Serviço Social, o PEP é construído coletivamente por sua categoria profissional e “[...] compreende o sistema CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e as demais associações de assistentes sociais”(Idem).

cultura e também maior autonomia didática e administrativa. Neste contexto da Era Vargas a política era atravessada pelo autoritarismo, assim como por disputas entre liberais e conservadores (MELO, 2018).

Neste contexto sociopolítico, em 1931 Getúlio Vargas implementou medidas de assistência estudantil através da concessão de bolsas de estudo para os estudantes “pobres”, já “em 1934 foi definida uma reserva de fundos destinados ao pagamento de auxílios aos alunos ‘necessitados’” (MELO, 2018, p.100). Este caráter focalizado e de benesse é visto em toda a Era Vargas.

Posteriormente, em 1946 a assistência estudantil passa a ser prevista para todo o sistema de ensino e depois com o processo de redemocratização há uma preocupação em se ampliar o acesso à educação como consequência da industrialização anterior. Neste ponto evidencia-se como o mercado de trabalho está interligado à educação, pois a indústria requeria força de trabalho qualificada (MELO, 2018).

Iniciando-se pouco antes da Ditadura Militar há um processo de busca por democratização da educação através da organização social de movimentos estudantis e professores, porém com o governo ditatorial estes processos são paralisados devido a repressão e perseguição sofridas pelos movimentos sociais. Em 1970, a assistência estudantil passa por uma re-ampliação quando a União Nacional dos Estudantes (UNE) é reaberta (MELO, 2018).

Contudo, o presente trabalho detém-se na análise do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pois este é o principal marco regulador da assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior (IFES) atualmente.

3.2 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os entraves postos pelo contexto neoliberal

O objetivo desta seção é debater brevemente sobre a atual estrutura da política de assistência estudantil em nível federal expondo o contexto de seu surgimento, assim como seus avanços e limitações na educação superior pautados no PNAES. Para tal se analisará o documento do PNAES, sua concepção de assistência estudantil buscando introduzir a defesa da equidade racial e de gênero começando pela intervenção das/os assistentes sociais na assistência estudantil, sem desconsiderar o contexto de avanço das políticas neoliberais que impõe limitações externas às universidades e precariza as condições de vida.

A assistência estudantil engloba um conjunto de ações que visam garantir a permanência dos discentes ao longo de toda a graduação, para tal é desenvolvido uma série de ações e adotadas diferentes medidas para apoiar os discentes não só financeiramente, mas também pedagogicamente. Em âmbito federal, a assistência estudantil é regida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e resulta de lutas dos movimentos estudantis e MN, por exemplo, pela expansão e consolidação do direito à educação. As/os assistentes sociais atuam diretamente no processo de avaliação, planejamento e execução desta política de assistência estudantil nas universidades federais do país e defendem que ela seja ampliada à universalização, pois atualmente o PNAES apresenta caráter focalizado.

A estrutura atual do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é executada pelo Ministério da Educação (MEC) através do decreto de lei nº 7.234/2010 e visa garantir a permanência dos discentes do ensino superior. Os objetivos apresentados no texto da PNAES são:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (PNAES, 2010, Art.2º).

O PNAES determina que a articulação do programa deve ser realizada junto com atividades de pesquisa e extensão nos cursos presenciais de ensino superior. O texto do PNAES reforça o perfil socioeconômico como aspecto central na seleção que garante acesso à assistência estudantil, mas também permite que as universidades estabeleçam critérios de acordo com sua realidade. Deste modo, o documento do PNAES já possui um caráter focalizado ao prever que os "estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio [...]" terão prioridade na seleção respeitando os demais critérios fixados pelas IFES.

Segundo o documento do PNAES, as IFES são responsáveis por acompanhar, avaliar e repassar as informações da implementação da assistência estudantil ao MEC, o MEC por sua vez, é responsável por transferir recursos financeiros às instituições. Deste modo, o PNAES se materializa nas universidades através de moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, atenção à saúde, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acessibilidade e atendimento aos discentes com altas habilidades e superdotação, além da concessão de bolsas e auxílios financeiros.

Contudo, o texto do PNAES não é explícito em trazer medidas e ações diretas para combater as desigualdades raciais e de gênero presentes na sociedade brasileira constituintes da formação social que tem se perpetuado. Reconhecer que existem desigualdades socioeconômicas e não reconhecer que estão intimamente relacionadas à questão racial e de gênero, não permite fortalecer mudanças que podem romper com a estrutura social de opressão que as reproduz.

Mediante o desenvolvido anteriormente, tem-se que os homens negros acessam menos a educação, pois precisam entrar precocemente no mercado de trabalho. Contudo, na sociedade de modo geral, as mulheres negras são apontadas como as que ocupam as posições mais precarizadas no mercado de trabalho ao longo dos anos. Segundo Góis (2008), diferentes pesquisadores apontam que essas diferenças salariais são decorrentes de diferenças na oportunidade de acesso à educação. Se as mulheres negras acessam mais a educação que os homens negros, por que elas continuam sendo postas na base da hierarquia social e tendo as piores remunerações? Não só o racismo, mas o sexismo combinado a este tem impacto material sobre a vida das mulheres negras. Nesta perspectiva, o presente capítulo busca a defesa da equidade racial e de gênero através também do PNAES.

Cabe destacar que o PNAES surge em um contexto de mudanças no ensino superior público com o ingresso de um novo perfil discente, visando garantir as condições necessárias para a conclusão do curso superior. Resultante de tensionamentos causados pelos discentes saídos de classes populares, de escolas públicas, moradores de regiões periféricas, e trabalhadores, por exemplo, criou-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para pensar a permanência destes discentes.

Porém, o PNAES, além de avanço na regulamentação da assistência estudantil enquanto direito, apresenta limitações. Um dos grandes entraves postos está na tendência desta política ser executada como análise socioeconômica e concessão de auxílio financeiro. É constatado também uma limitação de recursos que impede a universalização e gera a focalização e exclusão frente a parcela significativa das demandas apresentadas pelos discentes à política de assistência estudantil (ARAÚJO, 2015).

A Emenda Constitucional nº 95/2016 que restringiu os investimentos primários do orçamento fiscal e da Seguridade Social incide diretamente sobre os recursos destinados à educação, por exemplo. Cabe destacar que esta Emenda possui vigência de vinte anos e admite correções apenas por mandato presidencial; isso em um contexto de avanço do neoliberalismo conservador. Buscando a real democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade é preciso pensar a reestruturação das universidades questionando o

estrangulamento de recursos às IFES em detrimento do setor privado, assim como o racismo e sexismo institucional.

Nesta perspectiva, Silva (2019) demonstra que os alunos negros, indígenas e outros ingressantes por meio de ações afirmativas enfrentam dificuldades de permanência relacionadas à escassez de recursos financeiros e ausência de programas de assistência estudantil que contemplem as demandas específicas destes grupos. Deste modo, ao se inserir nas universidades públicas, as mulheres negras precisam romper com o racismo estrutural e com o sexismo que historicamente têm demarcado o seu lugar enquanto servil e subordinado. Nos espaços universitários, as mulheres negras têm de lidar ainda com a manifestação do racismo e do sexismo institucional.

Silva e Euclides (2018, p.5) apontam que o racismo institucional é percebido na (não) efetivação das políticas públicas, “[...] no momento em que seu alcance se diferencia em quantidade, qualidade e efetividade, a depender da raça dos seus possíveis beneficiários”. As autoras destacam que as universidades histórica e culturalmente excluí as pessoas negras devido ao mito da sociedade ocidental de considerar estas pessoas inaptas ao trabalho intelectual. Este aspecto corrobora com as pesquisas de Carvalho (2003) e Henriques (2019) ao apontarem a necessidade de docentes e mulheres intelectuais negras se auto-afirmarem frente ao racismo acadêmico que coloca em dúvida suas capacidades.

Relacionado ao supracitado, Euclides et. al. (s/d) aponta ainda que não apenas o saber das pessoas negras é questionado, mas que as mulheres negras são postas como inferiores aos homens na ciência. Deste modo, visualiza-se as particularidades das mulheres negras nas universidades. Considerado também o construído nos capítulos anteriores, tem-se que o espaço da educação brasileira é marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Euclides et. al.(s/d) destaca que determinados componentes objetivos e externos as pessoas influenciam no sucesso escolar, sendo eles o capital econômico, social e cultural. O capital cultural é composto também pelos títulos escolares e se vincula à herança familiar na medida em que a família investe na formação educacional, relacionando-se diretamente ao poder aquisitivo/financeiro.

Apesar de famílias mais ricas poderem investir mais na formação educacional de seus membros, a inserção das pessoas negras nas universidades têm demonstrado que as dificuldades financeiras têm maior impacto e são mais difíceis de serem superadas do que as de nível pedagógico (LEMOS, 2017).

É interessante ainda o que observa Euclides et. al.(s/d) sobre a presença de mulheres nas universidades:

No que se refere especificamente à relação da mulher no universo acadêmico, percebe-se que nos anos iniciais, há uma sobreposição de mulheres em relação aos homens. Quando se chega, porém aos graus superiores, nota-se pouca ou quase nenhuma presença do segmento racial negro. Em determinadas situações, a presença de negros e negras encontra-se direcionada a cursos de menor prestígio na sociedade, e em se tratando exclusivamente da presença feminina, autores como Queiroz (2001), ressaltam que o campo científico ainda é marcado pelo sexismo e a falsa ideia de que fazer ciência é somente privilégio do sexo masculino (EUCLIDES et.al., s/d, p.6).

Em análise dos dados apresentados pelo Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Raseam) 2017/2018, publicado em 2020 pelo Governo Federal, as mulheres negras entre 10 anos ou mais possuem uma média de 8,6 anos de estudo, já as mulheres brancas possuem média de 10,1 anos. Os homens brancos aparecem em seguida com média de 9,8 anos de estudo e os homens negros por último com 8,1 anos.

Segundo os dados apresentados pelo Raseam (2020) sobre a presença de mulheres em cursos superiores de graduação, a maior presença feminina em detrimento dos homens aparece nos cursos ligados ao cuidado. Esta análise foi anteriormente desenvolvida por autores como Carvalhaes e Ribeiro (2019) e por Góis (2008). O Raseam (2020) traz também que nos cursos de Serviço Social há atualmente 90,5% de mulheres.

Retomando o construído no primeiro capítulo, na construção social brasileira as mulheres negras eram as “mães-pretas” e as que possuíam um papel servil e hipersexualizado (GONZALEZ, 1984). Entretanto, esses traços históricos negativos foram sendo perpetuados ao longo da sociedade brasileira e na sociedade moderna se recoloca na figura da empregada doméstica, da vendedora ambulante, serventes etc. (GONZALEZ, 2018).

Deste modo, a educação é um espaço de rompimento com o servilismo e possibilita uma nova perspectiva de inserção no mercado formal de trabalho. Contudo, há também na educação, uma “feminização do espaço escolar, [mas] à medida que se avança os níveis de ensino, menos chances existem de serem encontradas a participação feminina” (EUCLIDES et. al., s/d, p.11).

A partir do construído anteriormente, tem-se que no Brasil a população feminina negra é a parcela mais empobrecida. Por conseguinte, os rebatimentos de classe, raça e gênero impactam na continuidade acadêmica tolhendo as possibilidades de acesso a bens culturais e materiais. Especificamente sobre as mulheres negras cabe considerar que, ainda atualmente, estas recebem as menores remunerações e acumulam maior tempo de trabalho

concomitante com os estudos (GÓIS, 2008). Esta interseccionalidade é tratada amplamente por Gonzalez (2018) que já na década de 1980 expunha que:

[...] Ali, a gente constata que, em virtude dos mecanismos da discriminação racial, a trabalhadora negra trabalha mais e ganha menos que a trabalhadora branca que, por sua vez, também é discriminada enquanto mulher. Vimos que 87% das trabalhadoras negras exercem ocupações manuais, justamente nos setores ou subsetores de menos prestígio e pior remuneração; e 60% dessas trabalhadoras não têm carteira assinada. Por essas e outras e que a mulher negra permanece como o setor mais explorado e oprimido na sociedade brasileira uma vez que sofre uma tríplice discriminação (social, racial e sexual) (GONZALEZ, 2018, p.127-128).

Deste modo, é necessário fortalecer os pilares da assistência estudantil, como moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, atenção à saúde, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acessibilidade e atendimento aos discentes com altas habilidades e superdotação, além da concessão de auxílio financeiro buscando o atendimento das necessidades básicas; básico entendido diferente de provisões mínimas, principalmente das alunas negras, pois estas tendem a serem mais atravessadas por questões raciais e sexistas que tolhem a educação (PNAES, 2010; PEREIRA, 2011 apud NASCIMENTO, 2013).

3.3 - Combate ao racismo e ao sexismo na assistência estudantil e atuação do Serviço Social

Em seu texto inserido na Constituição Federal, o decreto de lei nº 7.234/2010 que regulamenta o PNAES não contém menções explícitas para ações com foco em grupos étnicos/raciais específicos, contudo, a partir de seus objetivos que preveem a minimização das desigualdades sociais e regionais, das taxas de retenção e evasão, assim como contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, há margem para criação de uma intervenção antirracista e antisexista nas universidades (PNAES, 2010).

Mediante análise das universidades federais do sudeste brasileiro, Silva (2019) destaca que antes da Lei 12.711/2012 que define a reserva de vagas para ingresso por ações afirmativas, a região sudeste apresentava a menor porcentagem de vagas destinadas às ações afirmativas (média de 18,3%). Referente à inclusão racial, a região sudeste também apresentava a menor porcentagem. Antes das leis de ações afirmativas em âmbito estadual e federal, algumas universidades públicas do sudeste brasileiro reservavam apenas 5% de suas vagas para pessoas negras e ao analisar 19 universidades federais do sudeste brasileiro

constatou-se que apenas 4 possuíam tratamento particular para auxílios de cunho racial (SILVA, 2019).

Dentre as universidades do sudeste brasileiro que possuem uma atuação anti-racista na assistência estudantil, após 2012 quando há aprovação da lei nº 12.711, foram identificadas as Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A principal ação anti-racista destas universidades era a concessão do auxílio financeiro de bolsas de permanência no valor de R\$400,00; durante o processo de análise socioeconômica os alunos indígenas e quilombolas eram priorizados (SILVA, 2019).

Evidencia-se, como apontado pelo PNAES, uma centralidade na renda. Para discentes Indígenas ou Quilombolas há a bolsa permanência do MEC no valor de R\$ 900,00, entretanto é necessário ampliação da informação desta bolsa para que mais discentes no perfil tenham acesso, por exemplo.

Contudo, há uma ausência de intervenções que considerem o gênero. É reconhecido que nas universidades públicas do país as mulheres são maioria e que os homens negros são os que menos acessam à educação superior (ANDIFES; FONAPRACE, 2018; IBGE, 2018), porém, em uma perspectiva macro da sociedade brasileira, que produz formas de exploração e dominação racista e sexista, é necessário estratégias que rompam com a estrutura posta. E, a educação é uma esfera poderosa de mudanças societárias como já defendiam os militantes da Frente Negra Brasileira em 1931.

A defesa de um recorte que considere a inserção das mulheres negras, além do racial, é necessária se considerado que segundo o IBGE (2019) a frequência líquida do ensino médio por mulheres negras entre 15 a 17 anos expressa um atraso de 30,7% contra 19,9% das mulheres brancas na mesma faixa etária. Já quando ingressam no ensino superior, as mulheres negras ocupam tendencialmente cursos considerados de baixo prestígio social e que após a formação possuem uma renda média baixa (GÓIS, 2008; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Nesta perspectiva, o Serviço Social intervém direta e indiretamente. A inserção das/os assistentes sociais na assistência estudantil pode atingir diretamente essas estudantes negras, e considerando a atual estrutura da política de assistência estudantil, pode-se inferir que as principais demandantes da política são mulheres negras empobrecidas. Neste contexto, a/o assistente social é o profissional qualificado, por seu referencial teórico crítico, seu projeto ético-político e princípios sustentados no código de ética, a intervir não apenas na concessão de bolsas-auxílio.

Souza Jr et al. (2018) também apontam a necessidade de romper com a lógica de focalização e “bolsificação” na assistência estudantil. Os autores reconhecem que o texto do PNAES já apresenta um caráter focalizado ao discriminar a prioridade de estudantes mais empobrecidos e que “a falta de recursos para o atendimento de toda demanda existente se coloca como o principal argumento para a realização do processo de seleção socioeconômica [...]” (SOUZA JR et al., 2018, p. 8). É verídico que muitos discentes que precisam da política de assistência estudantil não são atendidos, porém, é necessário haver mecanismos de distribuição que sejam equânimes, que façam uma discriminação positiva para os que dela necessitam.

Tomando a atuação das/os assistentes sociais na assistência estudantil, estas/es participam do processo de planejamento, operacionalização e avaliação do PNAES nas universidades (NASCIMENTO, 2013). Cabe destacar a importância da intervenção das/os assistentes sociais, pautada no PEP da categoria pela estruturação de novas formas de sociabilidade em que não haja opressão e discriminação, mas sim condições necessárias para a liberdade e emancipação humana.

Destacando o fazer profissional de assistentes sociais atuantes na assistência estudantil, expõe-se por estes profissionais que grande parte da sua demanda de trabalho se concentra na realização de análises socioeconômicas. Souza Jr et.al. (2018, p.9) observam que a realização de análises socioeconômica não é uma atividade privativa do serviço social, porém, caracteriza-se por ser uma competência sustentada pela “Lei de Regulamentação, nº 8.662/1993 no seu artigo 4º que dispõe sobre o exercício da profissão de assistente social”, considerando que o assistente social possui capacidade técnica formativa que o permite compreender a realidade dos discentes para além da renda.

Deste modo, à realização de análises socioeconômicas pode ser entendida como um enquadramento dos discentes ao caráter focalizado da assistência estudantil atualmente, entretanto, também através da dimensão socioeducativa do serviço social os projetos e lutas da classe trabalhadora nas universidades públicas podem ser fortalecidas (BARBOSA, 2012).

Visando o fortalecimento das lutas sociais em prol da educação, o posicionamento político dos assistentes sociais tem sido pela universalização e não “bolsificação” da assistência estudantil. Souza Jr et.al. (2018) trazem que a assistência estudantil deve ser universalizada enquanto política diretamente relacionada ao direito universal à educação.

Deste modo, para pensar a democratização da universidade pública e da política de assistência estudantil se faz necessário o tensionamento do racismo como fenômeno social estrutural, assim como fortalecimento da luta antirracista (SOUSA; ALMEIDA, 2018).

Faz-se necessário pensar formas de ampliar as políticas de assistência estudantil para que não haja uma “inclusão excludente” (EZCURRA 2011 apud PAULA 2017), na qual cotistas raciais sejam as/os mais atingidas/os, considerando ainda que no Brasil as mulheres negras tendem a ser subalternizadas.

3.4 - Serviço Social na luta por novos horizontes de assistência estudantil e de universidade pública

O objetivo desta seção é pensar a construção da assistência estudantil que dê visibilidade e voz às mulheres negras considerando a estrutura social racista e sexista, pois estas mulheres tendem a ser as mais atravessadas pela questão social. Cabe destacar a importância da intervenção das/os assistentes sociais, pautada no projeto ético-político da categoria pela estruturação de novas formas de sociabilidade em que não haja opressão e discriminação, mas sim condições necessárias para a liberdade e emancipação humana; como defende a categoria profissional.

Cabe destacar que o fazer das/os assistentes sociais na assistência estudantil está presente de forma central. Estes profissionais são responsáveis por desenvolver um processo educativo ampliando a noção de assistência estudantil, dos direitos dos discentes, assim como gerando espaços de debate e fortalecimento de lutas minoritárias na universidade; isto caracteriza a dimensão educativa do serviço social. As/os assistentes sociais devido sua formação, são profissionais chamados a realizar as análises socioeconômicas que expressam a maior parcela de investimento das universidades através dos repasses de bolsas e auxílios.

Devido a política neoliberal de cortes nas áreas sociais, incluindo a educação, constata-se que há uma defasagem nas universidades na proporção do número de discentes para o número de assistentes sociais que atendem na assistência estudantil. Por conseguinte, os profissionais em atuação sentem-se sobrecarregados pelas demandas, o que impacta diretamente na divisão dos recursos da universidade. Um maior número de assistentes sociais possibilitaria maior rapidez nas análises socioeconômicas e planejamento de editais da assistência estudantil, por exemplo.

Contudo, apesar da necessidade de ampliação do quadro de assistentes sociais nas universidades públicas, a precarização do acesso e garantia dos direitos sociais está para além da atuação destes profissionais. Como já supracitado, atualmente vivencia-se o esvaziamento de políticas públicas devido ao avanço do projeto de Estado neoliberal e isto rebate nas universidades. Há um empobrecimento crescente da população que aparece nas universidades

em aumento de discentes demandantes da assistência estudantil, concomitantemente a isso, há redução nos repasses às universidades.

Importa destacar também que enquanto profissionais centrais na assistência estudantil e sendo mulheres, as assistentes sociais vivenciam em seu cotidiano de trabalho os rebatimentos do racismo e sexismo não só no atendimento as/os discentes, mas direcionados a elas próprias. Como desenvolvido ao longo da pesquisa, ao ter que conciliar trabalho, tarefas domésticas e cuidado com terceiros, muitas vezes falta tempo para investir na capacitação contínua necessária para o serviço social.

Atualmente, a intervenção do serviço social na assistência estudantil é majoritariamente pela universalização desta política na perspectiva de assegurar o direito de acesso à educação aos discentes. Tendo em vista que a universidade pública é um espaço de redistribuição do conhecimento historicamente acumulado, assim como de redistribuição financeira, já que antes os espaço das universidades públicas que eram ocupados em sua maioria pelos filhos brancos da elite nacional agora recebe discentes saídos dos mais diversos grupos.

Entretanto, a ampliação das universidades públicas ocorre em um contexto de precarização da educação pública devido ao avanço das políticas neoliberais. Enquanto as políticas de ações afirmativas para ingresso eram aprovadas gerando ampliação das vagas para as pessoas negras, os recursos orçamentários eram restringidos. Lessa (2015) aponta que com a implementação das políticas neoliberais o sucateamento das universidades públicas se torna visível na deterioração dos prédios, redução dos salários, precarização do trabalho docente e estímulo à privatização e a terceirização. Este é o contexto em que a assistência estudantil irá se articular pela ampliação não só das vagas, mas pela permanência universitária. Tensionando a precarização da educação pública, profissionais e discentes irão se mobilizar em greves e em movimentos estudantis em prol da melhoria nas condições de trabalho, assim como requerendo ações que visem a permanência.

Importa destacar que concomitante com o ingresso de pessoas negras nas universidades públicas há o estrangulamento do orçamento das universidades. No atual contexto da assistência estudantil, devido o foco principal de atuação está na transferência de auxílios financeiros, demandas específicas de mulheres negras, mães e universitárias não são atendidas. Estas mulheres negras quando se inserem nas universidades demandam a criação de creches nos câmpus para que estejam próximas de seus filhos enquanto estudam, economizando também no dispêndio entre creches e/ ou pré-escolas em regiões afastadas, por exemplo (PIRES, 2018; HENRIQUES, 2016).

Considerando que historicamente foi construído acerca das mulheres negras um estereótipo servil e hipersexualizado, tem-se que com todas as conquistas adquiridas mediante luta dos movimentos de mulheres negras a sociedade brasileira ainda impõe à elas um lugar subalternizado e precarizado no mercado de trabalho. Em consequência disto, Henriques (2016) aponta que em muitos casos a inserção das mulheres negras no ensino superior se dá pela escolha do turno noturno para que essas mulheres, especificamente mulheres negras, mães e trabalhadoras, possam conciliar os estudos com os cuidados domésticos e com o trabalho. A autora afirma que no curso noturno de serviço social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é verificada a maior presença de alunas negras, trabalhadoras, bolsistas e mães. Henriques salienta que este aspecto

indica que a interface da Educação Superior com o trabalho doméstico remunerado e não remunerado deve ser algo relevante para essas mulheres, portanto, a sobrecarga de tarefas advindas do trabalho remunerado e não remunerado deve incidir na escolha do turno de estudo (HENRIQUES, 2016 p.73).

Nesta perspectiva, a intervenção da/o assistente social de forma reflexiva em seu atendimento aos usuários da assistência estudantil possibilita o questionamento das práticas institucionais de racismo e sexismo. Sobre o racismo institucional, Eurico (2013, p.307) aponta que há na categoria profissional uma perspectiva abstrata da questão racial presente na formação social brasileira e, conseqüentemente, há dificuldade em dar concretude ao Código de Ética-Profissional de 1993 nas intervenções. Contudo, a autora frisa que o PEP do serviço social possui objetividade real em suas orientações de valor, sendo o direcionamento dependente “também da subjetividade dos sujeitos que o realizam cotidianamente”.

Eurico (2013) afirma que a categoria profissional em muitos casos ainda apresenta uma postura conservadora, autoritária e reprodutora de estereótipos. Entretanto, esta postura vai contra o direcionamento do Código de Ética de 1993 que tem como valores éticos centrais a liberdade, assim como a defesa dos direitos humanos e o empenho na eliminação de todas as formas de preconceitos e da não discriminação.

Camuflado por discursos da “democracia racial”, por exemplo, as relações raciais no Brasil se tornam um tabu que sem apoio teórico é reproduzido pelas/os assistentes sociais no não reconhecimento de que as mulheres negras são as mais atingidas materialmente por desigualdades sócio-raciais. Deste modo, dentro da categoria profissional a questão racial é um debate que precisa ser ampliado, já as questões de gênero entram em pauta mais

facilmente considerando que a categoria é composta majoritariamente por mulheres (97%) (CFESS, 2005).

Mediante o apontado por Eurico (2013) sobre ainda existir entre as/os assistentes sociais uma postura conservadora e perspectiva abstrata sobre o PEP da categoria, evidencia-se a necessidade de se fortalecer os conceitos de liberdade, equidade e justiça social mediante espaços de qualificação contínua e troca entre estes profissionais. Especificamente na assistência estudantil, diversos assistentes sociais salientam que as demandas de trabalho centram-se na análise socioeconômica, reproduzindo o caráter de focalização imposto às políticas sociais no capitalismo neoliberal (ARAÚJO, 2015; MELO, 2018).

Considerando as ações das universidades com vista a permanência para além de auxílios financeiros, Marques (2018) aponta em análise da experiência de discentes negros que ingressaram por meio de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que a participação em atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) contribui para o fortalecimento da identidade racial, assim como assevera na concepção de que as ações afirmativas são um direito na busca por equidade.

Nesta perspectiva, através do fortalecimento da identidade negra e das diferenças de gênero é possível pensar uma real democratização das universidades federais brasileiras ao reconhecer a contribuição da comunidade negra para a construção nacional. Contudo, novas formas de universidade e de assistência estudantil se materializam em uma sociedade que se fizesse diferente, mediante a eliminação da discriminação sócio-racial e de gênero.

Nesta perspectiva, ainda é necessário fortalecer a intervenção dos assistentes sociais na assistência estudantil, pois sua inserção tem se dado de forma muito centrada nas requisições institucionais que se expressam em sua maioria na análise socioeconômica, como afirmam muitos profissionais atuantes nessa área. Outro aspecto apontado pelos assistentes sociais é o reduzido número de profissionais em proporção ao número de discentes e as demandas apresentadas. Diante das condições de limitação dos recursos financeiros e humanos na execução da assistência estudantil, o profissional de serviço social é muitas vezes erroneamente identificado como responsável direto pela permanência dos discentes, desconsiderando assim o próprio caráter focalizado expresso no PNAES (ARAÚJO, 2015).

Lima e Nascimento (2019) apontam que o caráter focalizado da PNAES em atender prioritariamente discentes oriundos da rede pública de ensino e que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, “exclui automaticamente outros/as estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas que possuem renda

familiar per capita um pouco superior ao estabelecido no decreto”. As autoras defendem ainda que a universalização da assistência estudantil deve ser buscada, pois a educação enquanto direito social constitui direito de todos, portanto, a permanência também deve ser garantida.

Lima e Nascimento (2019) salientam que a concessão de bolsas/auxílios financeiros representam suma importância para os discentes que as recebem, porém, corroborando com o apresentado por Pires (2018) é reconhecido que o valor das bolsas/auxílios isoladamente é insuficiente para a permanência universitária.

O acesso à alimentação, moradia, transporte, material pedagógico e creche, por exemplo, são apontados como principais necessidades dos discentes (LIMA, NASCIMENTO, 2019). Contudo, não pode-se inferir que em todas as IFES estas demandas são ainda que minimamente atendidas. Tomando como exemplos os campus da UFRJ na Praia Vermelha e Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), localizados respectivamente na Zona Sul e Centro do Rio de Janeiro, só receberam o restaurante universitário no primeiro período letivo de 2017 após muitas lutas e pressão exercida pelo Movimento Estudantil em anos anteriores.

Diante de contextos como esses a permanência dos discentes mais empobrecidos é violada. Considerando o já exposto sobre a condição social imposta às mulheres negras, existe nos campus um reforço cotidiano ao que afirma Henriques (2016, p.76) quando diz que “sabido, a mulher negra não anda sozinha, carrega consigo sua família, pois ela é responsável pela provisão alimentar de seus filhos e pelo seu cuidado”. Deste modo, como aponta a corrente marxista, a superação absoluta da condição de exploração não se faz possível nos marcos estruturais da sociedade capitalista. Com isto em vista, através de organização política e social busca-se a superação dessas formas de exploração, aqui especificamente, exploração da mulher negra em trabalhos precarizados e mal remunerados que impendem melhor aproveitamento e inserção na educação superior.

Em contraponto, não cabe o fatalismo que aceitar a atual conjuntura sem mobilizar-se politicamente por mudanças ainda que pequenas. As/os assistentes sociais são profissionais capacitados mediante seu referencial teórico-metodológico a intervir por mudanças cotidianas que fortaleçam os direitos das mulheres negras nas universidades públicas federais e que, por conseguinte, gerem mudanças sociais maiores permitindo através não só do ingresso, mas também da permanência uma reinserção destas mulheres no mercado de trabalho mudando as bases sociais.

Para tal, pode-se articular através da dimensão educativa do serviço social a ampliação das informações concernentes aos direitos dos discentes, divulgar massivamente os editais para bolsas e auxílios, principalmente aqueles que porventura tenham menor número de candidaturas, podendo utilizar-se das redes e mídias sociais com linguagem acessível e objetiva. Buscar uma aproximação da assistência estudantil com as unidades acadêmicas dentro da universidade possibilita também melhor acompanhamento pedagógico dos discentes assistidos.

Em uma perspectiva anti-racista e anti-sexista, o mapeamento das discentes negras que de alguma forma sinalizaram a necessidade de assistência estudantil, assim como o acompanhar o desdobramento do atendimento e/ou encaminhamentos gera um maior conhecimento sistemático do racismo e sexismo nas universidades permitindo o fortalecer as lutas anti-racista e anti-sexista.

O reconhecimento de que as mulheres negras são atravessadas pelo racismo e sexismo que trazem entraves à continuidade acadêmica e também à inserção no mercado de trabalho faz necessário que no processo de avaliação socioeconômica as/os assistentes sociais imprimam um critério para além do recorte meramente econômico nos formulários que constroem. Fatores que coloquem os discentes em situação de vulnerabilidade social podem ser considerados e somados gerando uma pontuação diferenciada para a concessão da bolsa pleiteada. Dentre estes fatores pode-se citar, por exemplo, se a pessoa possui vínculo de trabalho e qual o tipo, composição familiar, histórico de violência doméstica, problemas graves de saúde na família, se está em situação de rua, situação da moradia, escolaridade de quem detém a fonte de renda, recebimento de benefícios etc. Cabe destacar que este direcionamento já é praticado em algumas universidades públicas de forma pioneira.

Reforça-se ainda, a necessidade de ampliar os quadros de assistentes sociais na assistência estudantil, pois mesmo com o avanço das políticas neoliberais este profissional é capacitado mediante o PEP para atuar com o direcionamento de reforçar as lutas populares, greves e paralisações docentes e discentes. A exemplo, tem-se a luta das mulheres negras universitárias, trabalhadoras e mães por creches nos câmpus e a luta dos discentes por ampliação dos recursos orçamentários das universidades públicas para 3 bilhões.

Cabe considerar que a ampliação do número de assistentes sociais na assistência estudantil permite uma melhor divisão das demandas de trabalho, articulação e sistematização dos dados de atendimentos resultando na devolutiva à sociedade na medida em que são produzidas pesquisas acadêmicas expositivas sobre esta área de atuação.

CONCLUSÃO

Devido os aspectos do racismo e sexismo que incidem sobre o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior no Brasil, resultantes de uma construção social desde o Brasil colônia, impondo a elas trabalhos servis e domésticos. Como exposto ao longo do resultado da pesquisa aqui exposta, posteriormente à escravidão, as mulheres negras permaneceram exercendo atividades com estes caracteres servis e domésticos que tolheram sua inserção na educação formal, sendo atualmente a educação uma área onde as desigualdades sociais se evidenciam de forma ampliada entre pessoas negras e brancas.

Nesta perspectiva, a luta pela educação superior é expressa na conquista das ações afirmativas para acesso às universidades públicas federais sendo marcada pela aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de cotas raciais, que regula a oferta de vagas via ação afirmativa nas universidades e possibilitou o início da democratização do ensino superior brasileiro. Com a Lei nº 12.711/2012 têm-se um novo perfil discente nas universidades públicas do país. Contudo, a estrutura universitária brasileira criada para atender as demandas da elite nacional por qualificação profissional e intelectual não se modifica para acolher os novos discentes cotistas, surgindo a necessidade de assegurar não só acesso, mas também a permanência mediante a assistência estudantil.

A estrutura racista é representada por um “espelho distorcido” da sociedade brasileira, na qual há uma maioria de pessoas negras, porém, não nos campus universitários (RISTOFF apud MARQUES, 2018, p.3). No Brasil, a população negra é tendencialmente a parcela mais empobrecida (GÓIS, 2008; CARVALHAES e RIBEIRO, 2019). Por conseguinte, os rebatimentos de classe impactam na continuidade acadêmica tolhendo as possibilidades de acesso a bens culturais e materiais.

Especificamente sobre as mulheres negras, cabe considerar que estas ainda recebem as menores remunerações e acumulam maior tempo de trabalho concomitante com os estudos (GÓIS, 2008). Esta lógica social racista e sexista que impõem sobre as mulheres o cuidado com a casa e filhos impacta na continuidade acadêmica na medida em que as mulheres exercem até triplas jornadas de trabalho (HENRIQUES, 2016). Portanto, além da política de ações afirmativas é preciso pensar na ampliação e articulação das políticas de assistência estudantil com esta visando garantir não só o acesso, mas também a permanência.

Conclui-se que a real democratização do ensino superior público se faz quando as mulheres negras ingressam e concluem com excelência sua graduação. Deste modo, pensar a

reestruturação da universidade pública e da política de assistência estudantil perpassa o tensionamento do racismo e sexismo como fenômenos sociais estruturantes, assim como fortalecimento da luta antirracista e antissexista. Deste modo, a/o assistente social deve ser um/a profissional qualificado/a para fortalecer o anti-racismo e anti-sexismo na assistência estudantil através de sua intervenção consciente e intencional.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Rafaela; MARTINS NUNES, João Pedro; MIHESSEN, Vitor. **Não foi em vão: mobilidade, desigualdade e segurança nos trens metropolitanos no Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **As cotas raciais na UnB: um parecer apresentado ao Supremo Tribunal Federal contra a ADPF 1861**. In: Políticas da raça [Recurso eletrônico]: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil / organização Flávio Gomes, Petrônio Domingues. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014. recurso digital

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de; ALVES, Cláudia Maria Costa. **Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas**. In: Revista Educação em Questão. Natal-RN; vº 41, n. 27 jul./dez. 2011, p. 81-106.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 1ªed, São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de; SOUSA, Felipe Rodrigues. **Raça e racismo no Brasil – Uma perspectiva estrutural**. In: Interfaces do Genocídio no Brasil: raça, gênero e classe / organizado por Feffermann, M. et al. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. 496 p. (Temas em Saúde Coletiva 25)

ANDIFES e FONAPRACE (2018). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Disponível em : http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf> Acesso em: 07/08/20

ARAÚJO, Aline de Souza. **Intervenção do assistente social na assistência estudantil**. Juiz de Fora -MG, 2015.

Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional . Org. Conselho Federal de Serviço Social (CFESS); colaboradores Rosa Prêdes et al. Brasília: CFESS, 2005.

BARBOSA, Carlos Daniel da Luz. **Assistência estudantil: compromisso do serviço social com o ensino superior**. In: Coleção Digital PUC-RIO, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20626@1>> Acesso em : 24/02/2021.

BASILIO, Ana Luiza. **“A educação é o melhor investimento a longo prazo”, diz Malala**. Carta Capital, 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-educacao-e-o-melhor-investimento-a-longo-prazo-diz-malala/>> Acesso em: 15/03/21

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma : desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o Negro: raça e gênero na universidade brasileira - uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. In: Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada(IPEA).Rio de Janeiro, 2004

BENEDITO, Alessandra. **Igualdade e diversidade no trabalho da mulher negra: superando obstáculos por meio do trabalho decente**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

BERNARDINO COSTA, Joaze. **Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil**. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015. Disponível em : <<https://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00147.pdf>> Acesso em: 19/10/20

BRASIL. Ministério da Cultura Fundação Cultural Palmares. **Declaração e Programa de Ação adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul**. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf> acesso em: 17/08/20

_____. **Estatuto da igualdade racial**. – Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm> Acesso em: 10/12/2020

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 10/08/20

_____. Decreto de Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 24/02/2021

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional.** In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.31, n.1, 2019, pp.195-233. Disponível em :

<<http://www.scielo.br/pdf/ts/v31n1/1809-4554-ts-31-01-0195.pdf>> Acesso em: 27/04/20

CARVALHO, José Jorge de. **Ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras.** In: Teoria e Pesquisa 42 e 43. Brasília, 2003.

COSTA FERREIRA, Gracyelle. **Mulheres Negras em Movimento: a luta pelo reconhecimento e a busca pelo pertencimento nos movimentos Feministas e Negros.** In: Assistência Social, no enlace entre a cor e o gênero dos (as) que dela necessitam: análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Rio de Janeiro, 2016. p. 96 - 110.

_____. **Queremos igualdade? A dialética das diferenças e as políticas públicas no enfrentamento das disparidades étnico-raciais e de gênero no Brasil.** In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), Vitória-ES, 2018. Anais do 16o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social.

_____. **3.3.1 Eugenia e culturalismo: mais encontros que desencontros.** In: Raça e nação na origem da política social brasileira: união e resistência dos trabalhadores negros. Rio de Janeiro, 2020.

COWLING, Camillia. **O fundo de emancipação “Livro de Ouro” e as mulheres escravizadas: gênero, abolição e os significados da liberdade na corte, Anos 1880.** In: Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-abolição. Giovana Xavier, Juliana Barreto Farias, Flavio Gomes(orgs.). São Paulo: Selo Negro, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: Revista Estudos Feministas, v. 10 n. 1, 2002. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>> Acesso em :17/11/2020

CULTNE ACERVO .**Cultne Cinema - Conferência Internacional Durban 2001 - Documentário.** 2013. (21m16s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G0bzC-Uvv9k>>. Acesso em:10/12/2020

_____. CULTNE DOC - Durban 10 anos - Amauri Mendes. 2011. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=xp6Yd86HDd4>>. Acesso em:10/12/2020

DE PAULA, Maria de Fatima Costa. **Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>> Acesso em: 29/04/20

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p.517-596.

ECO, Umberto. Introdução. In: **Como se faz uma tese.** Editora Perspectiva S.A. São Paulo, Brasil, 1989. p.13.

ENGEL, Cintia Liara. **A violência contra a mulher.** Ipea – Instituto de economia aplicada. Brasília, 2019. Disponível em:<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf> Acesso em: 18/11/2020

EUCLIDES, Maria Simone et.al. **Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas,** s/d. Disponível em:<https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Maria%20Simone%20Euclides%20-%201020755%20-%204086%20-%20corrigido.pdf> Acesso em:02/03/2021

EURICO, Marcia Campos. **A percepção do assistente social acerca do racismo institucional.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 114, p. 290-310 abr./jun. 2013

EZCURRA, Ana María. **El papel del ciclo medio y el valor del concepto de capital cultural.** In: Igualdad en educación superior: un desafío mundial. 1ª ed.- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU,2011.

GÓIS, João Bôscio Hora. **Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/02.pdf>> Acesso em: 27/04/20

GOMES, Nilma Lino. (Org.)**Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. p. 13-65

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. In: Revista Brasileira de Educação, No 15, Set/Out/Nov/Dez 2000, p. 134-158.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra**. In: Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa ... /Lélia Gonzalez. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. 486 páginas. 1ª Edição.

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HASENBALG, Carlos. **Raça, Classe e Mobilidade**. In: Lugar de Negro. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, RJ, 1982

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil**. In: Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior- Ano I, nº 1 (fev 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ISSN 1517-1779. 2016- Ano XXVI, nº 58.

_____. **Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior**. O Social em Questão - nº 37- Jan a Abr/2017, p.153-172.

_____. **A transgressão da cor: mulheres negras trabalhadoras e intelectuais no Brasil**. Revista Praia Vermelha, Rio de Janeiro, 2019, v. 29 n.1 (especial) p. 431-450. Disponível em : <<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/14944>> Acesso em: 10/12/20

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90**. IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, julho de 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed., São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.38; 2018. Disponível em :

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf> Acesso em: 07/08/20

_____ **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.41; 2019. Disponível em : <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em: 07/08/20

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>> Acesso em: 19/10/20

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Porto Alegre, 2012.

LEMOS, Isabela Batista de. **Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227161, 2017

LESSA, Simone Eliza do Carmo. **A política de assistência estudantil: entre êxitos e incompletudes.** Revista Praia Vermelha , v. 25, nº 2, p. 299-484. Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, Amanda Valéria Sousa; NASCIMENTO, Ivanna da Silva. **O trabalho do/a assistente social no Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES: possibilidades e desafios.** In: IX jornada internacional de políticas públicas. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, Maranhão, Brasil. 2019

MÃES DE MAIO: as mães de maio da democracia brasileira – 5 anos dos crimes de maio de 2006: Verdade e justiça, ontem e hoje! Fundo Brasil, 2010. Disponível em:<<https://www.fundobrasil.org.br/projeto/maes-de-maio/>> Acesso em:02/03/2021

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra.** Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230098.pdf>> Acesso em: 04/05/20

MELO, Maria Rosângela Albuquerque. **A política de assistência estudantil nas universidades públicas federais: contextualização histórica, marco legal e desenvolvimento conceitual.** In: Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica/ Ana Paula Leite Nascimento et. al. (Organizadoras). - Aracaju: Criação, 2018.

MÉNDEZ, Chrystal. **18 expressões racistas que você usa sem saber**. Portal Geledés, 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/>> Acesso em: 02/03/2021

MOURA, Clóvis. **A Lei da Terra**. In: Dialética Radical do Brasil Negro. 2.ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014. p.108-120

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 1 Kabengele Munanga. 5. ed. rev. amp.; 2. reimp. Belo Horizonte : Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Assistência Estudantil e Projeto Ético-Político do Serviço Social: democratizar acesso ou permanência?** In: Revista Eletrônica FJAV, v. 6, p. 379-399, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/895>> Acesso em: 11/08/20

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. In: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. / NETTO. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio Gomes. **Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação**. Revista Estudos Feministas, vol.16 no.3 Florianópolis set./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300014>> acesso em: 27/08/20 (16 pgs)

PAIXÃO, Marcelo. et al. **Relatório anual das desigualdades (2009-2010); Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**. Editora Garamond Ltda. Rio de Janeiro-RJ, 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>. Acesso em: 05/11/2020

PERA, Guilherme. **No MEC, a primeira reitora da história da UFRJ é empossada**. PORTAL MEC, educação superior, Terça-feira, 02 de julho de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610>>

[854/77761-no-mec-primeira-reitora-da-historia-da-ufri-e-empossada?Itemid=164](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-superior/graduacao/854/77761-no-mec-primeira-reitora-da-historia-da-ufri-e-empossada?Itemid=164)> Acesso em: 10/12/2020

PIERES, Dione Rodrigues. **Relações raciais e de gênero: uma análise do acesso e permanência de mulheres cotistas no curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2018.

Primeira reitora negra assume a Unilab. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=27508>> Acesso em: 24/12/2020.

REDAÇÃO AFIRMATIVA. **Julgamento do STF sobre as cotas raciais na UnB**. 2012. (min/seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D_6JXx1_Coc&list=PL0pXn4cGOZhtWCn0jheJ1N1AC8NZ8DJx>. Acesso em: 18/12/2020

REIS, Vilma. **Mulheres negras e enfrentamento da violência e racismo institucionais**. In: Interfaces do Genocídio no Brasil: raça, gênero e classe. Organizado por Marisa Feffermann et. al. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. p. 361 - 391. (30 pgs)

Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) 2017/2018. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Brasília/DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/publicacoes-1/SPMRaseamdigital.pdf>> Acesso em: 02/03/2021

RIBEIRO, Djamila. **Conheça seus desejos e afetos**. In: Pequeno Manual Antirracista. 1ª. ed. Editora Companhia das Letras; 2019. Disponível em: <<https://lelivros.love/book/baixar-pequeno-manual-antirracista-djamila-ribeiro-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>> Acesso em: 18/09/20

Rio de Janeiro terá sua primeira reitora negra. ZM Notícias, Nova Iguaçu, 18 de novembro de 2020. Disponível em : <<https://www.zmnoticias.com.br/rio-de-janeiro-tera-sua-primeira-reitora-negra/>> Acesso em : 10/12/2020

SANTANA, Moisés de Melo. **A proposta de Cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero**. In: Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. (Org.) Nilma Lino Gomes. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

SANT'ANA, Wania. **O impacto político-econômico das ações afirmativas.** In: Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. (Org.) Nilma Lino Gomes. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Cotas na UFBA: de dilemas e tergiversações.** In: Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. (Org.) Nilma Lino Gomes. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ.** In: Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. (Org.) Nilma Lino Gomes. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

SILVA, Guilherme Gomes da. **Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.49, n. 173, julho-setembro de 2019, p.184-207.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. **Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil).** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018

SOUZA JÚNIOR, Luiz Carlos de. et.al. **Em tempos de radicalização do capital, lutas, resistências e serviço social.** XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social ENPESS. Vitória- ES, 2018

TAVARES SOARES, Laura. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** / Laura Tavares Soares. - 3. ed. - São Paulo, Cortez, 2009. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 78)

TELLES, Lorena Féres da Silva. **Amas de leite.** In: DICIONÁRIO DA ESCRAVIDÃO E LIBERDADE: 50 textos críticos. Org, Schwarcz, Lilia Moritz; Gomes, Flávio dos Santos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

