



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**LUANA DA SILVA DIAS**

**VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DAS MULHERES NEGRAS E POBRES NA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA**

**FORTALEZA**

**2024**

LUANA DA SILVA DIAS

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DAS MULHERES NEGRAS E POBRES NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Castro Araújo.

Coorientador: Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

---

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D1      Dias, Luana Da Silva.  
          vivências acadêmicas das mulheres negras e pobres na universidade estadual vale do acaraú - uva  
          / luana da silva dias. – 2024.  
          225 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de  
          Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.  
          Orientação: Prof. Dr. Adriana Castro Araújo.  
          Coorientação: Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes.
1. mulher negra. 2. pobre. 3. assistência estudantil. I. Título.
-

LUANA DA SILVA DIAS

VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DAS MULHERES NEGRAS E POBRES NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 26/09/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Adriana Castro Araújo (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes (Coorientador)  
Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ)

---

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Betania Moreira de Moraes Guerra  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Para todas as mulheres mestras em sobreviver e resistir.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Flávio Aguiar Dias, que revela para mim todo seu amor ao abdicar e sonhar, quando eu ainda não podia fazer sozinha, mesmo enquanto homem, criado diante de suas limitações em uma sociedade machista, para a construção de subjetividades e materialidades para suas duas filhas mulheres serem independentes, desde a mente, até o objetivo da sobrevivência material em uma sociedade de classes. Pai, você me possibilita com seu suor uma das mais extraordinárias buscas que é a do conhecimento formal.

À minha mãe Aila Maria da Silva Dias, que ora nos aproximamos em nossas igualdades, ora nos distanciamos em nossas diferenças, porém, sempre encontrando um caminho de aprendizado na convivência. Você, enquanto mulher negra e de origem pobre, me fez crescer coberta por um ciclo forte, cuidadoso e corajoso junto de outras mulheres negras e humildes, como minha avó Neusa, minha tia Maria do Carmo Silvino, minhas outras tias maternas, outras marias, mesmo vivendo seus encontros invisíveis por desigualdades de gênero, raça e classe, tais como do trabalho de cuidado, do abdicar de seus estudos na ausência de meu pai, para que ele pudesse trabalhar e você exercer a maternidade, do racismo vivenciado, cotidianamente, inclusive, por ser casada com um homem branco, das dificuldades financeiras que você fez parecer menores do que eram com o lúdico em minha infância. Mãe, você é a inspiração dessa pesquisa, mesmo quando eu não tinha consciência ainda que era por você, mas algo em mim já era. Obrigada!

À minha irmã Gabrielly Dias, por me fazer ver que somos difíceis diante de nossas diferenças, mas fortes quando sabemos respeitá-las. Obrigada pela compreensão e respeito para os dias que precisei de espaço e você renunciou a si própria em meu favor.

À minha face maternal na universidade, minha professora Betania Moreira de Moraes Guerra, a qual tanto me honra poder reforçar, ao finalizar o mestrado, os mesmos agradecimentos que fiz em minha monografia de conclusão da graduação há cerca de 5 anos, pois era ela quem estava lá e hoje aqui também está. Betania é a mulher que no primeiro semestre do curso de Direito me escolheu como bolsista de pesquisa e, até hoje não sei bem o porquê, porém, me deu oportunidade de subsídio de existência material para ser exitosa nos estudos e, além para disso, emponderou-me de riquezas inestimáveis e invisíveis através do conhecimento. Ela matou minha fome do material, mas ao subjetivo, ela, na verdade, despertou-a! Obrigada, de todo coração, por entre tantos, ter me chamado a transformar o que nos indigna em uma sociabilidade que não nos quer livres e pensantes. Isso mudou a minha essência, por isso, humildemente, espero continuar a espalhar o seu legado!

Digo que tenho sorte, pois minha trajetória acadêmica-profissional é marcada pela presença singular de mulheres ímpares, diferente não seria em sede da busca pela vivência do mestrado, então agradeço à minha orientadora Adriana Castro Araújo, cujas inquietações das vulnerabilidades de gênero, raça e classe nos são em comum. Encontrá-la nesta etapa de minha carreira, norteando criteriosamente minha escrita, mas aliando isso a uma trajetória coberta de segurança material e psicológica, abrindo-me novos horizontes e oportunidades junto à Universidade Federal do Ceará, fez-me mais potente no universo da pós-graduação. Sem você nada disso seria possível, professora. Em seu nome, também estendo os agradecimentos a professor Albano Nunes, que também esteve na coorientação e construção fundamentais deste texto. Obrigada!

Ainda profundamente grata a grandes professoras que cruzaram esse caminho, agradeço à professora e amiga Carla Mariana que também foi fonte de incentivo e auxílio em todo o processo de chegada à finalização desse ciclo tão importante do mestrado. Mari, sua gentileza, sorriso amigo e competência nunca serão esquecidos!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP que desde a graduação e agora no mestrado, oportunizaram-me horizontes de integração em projetos de pesquisa que se desdobram em importantes marcos em minha trajetória acadêmica.

À Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, minha universidade-mãe, pela acolhida no retorno, desde à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, entre tantos outros órgãos, representantes, professores e alunos, como do movimento estudantil e dos centros acadêmicos, que foram receptivos, gentis e dispostos a contribuir com meios materiais e intelectuais em prol da construção do conhecimento científico, bem como neste momento de fundamental importância em minha vida, a formação de minha dissertação. Obrigada!

À Universidade Federal do Ceará – UFC, especialmente ao programa de mestrado POLEDUC, e à Ordem dos Advogados do Brasil – Subseção Sobral-CE, enquanto advogada e professora que sou, que fundaram em mim o orgulho em pertencer a uma das universidades de referências nacionais e internacionais na construção da pesquisa científica no Brasil, falando de temática que tanto me toca, relativa à direitos humanos com foco nas desigualdades de gênero, raça e classe por um viés feminista, aliados à políticas públicas em educação superior.

Aos meus amigos cuja menção dos nomes poderia a falha mente, indevidamente, esquecer alguém, mas sabem quem são, e amor, reforço o quanto nossos vínculos fizeram essa caminhada mais leve, grandiosa e possível, sem os seus suportes não haveria condições efetivas

desse alcance. Obrigada!

Enfim, a todos aqueles que estiveram diretamente ou indiretamente ao longo desta caminhada fazendo de suas vidas uma interminável luta em prol da construção de uma forma de viver mais plena de sentido, especialmente para mulheres, negras e pobres, tais como meu psicólogo Paulo Roberto, colegas advogados, colegas professores, especialmente os membros desta banca, meu mais profundo obrigada!

*“Pra quem não sabia contar gotas  
Cê aprendeu a nadar  
O mar te cobriu sereno  
Planeta marte  
Sem ponto, sem virgula, sem meia, descalça  
Descascou o medo pra caber coragem”.*

*(Liniker).*

## RESUMO

Historicamente, ao feminino em uma sociedade de classes, como a capitalista, não foi destinado o lugar de prestígio e importância das construções político-sociais dos espaços públicos, tais como na política e na Universidade. Some-se a isso, as chagas de um processo escravista de mais de trezentos anos marcaram o povo negro com o olhar ausente do Estado Brasileiro às necessidades mais básicas de vida, como educação, perpetuando um processo de desigualdade de renda, gênero e raça. Tendo em vista isso, a presente pesquisa, enquanto objetivo, buscou analisar como está se dando a vivência acadêmica das alunas negras, pobres na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), levando em consideração fatores objetivos e subjetivos que impactem diretamente em sua permanência no Ensino Superior, como aspectos pessoais, práticas pedagógicas, as relações interpessoais com os pares e professores, bem como o apoio institucional para a permanência dessas mulheres na universidade. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de natureza aplicada, destinada a quando se quer descortinar problemas práticos, do tipo estudo de caso, sendo exploratória, pois visou compreender e iluminar uma realidade não conhecida, sobre um contexto situado, de um grupo social específico, as mulheres negras e pobres da UVA, marcado por peculiaridades e condições sociais que atravessam suas experiências e vivências. Quanto aos procedimentos a pesquisa é bibliográfica e documental, pois ancorada na análise de artigos, teses, dissertações e livros sobre a temática, bem como em documentos para receberem um tratamento analítico, partindo de uma abordagem mista, isso porque qualitativa, logo da visão subjetiva das mulheres estudadas, cuja coleta de dados primários se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, devidamente autorizadas pelas perspectivas éticas, bem como quantitativa, uma vez que as transcrições das entrevistas foram submetidas a um software de análise lexical e estatística de corpus textuais, para então os resultados serem interpretados qualitativamente. Assim, compreendendo a construção do direito à educação como um direito humano, no contexto de uma sociedade capitalista e democrática, apreende-se que o acesso ao ensino superior brasileiro por essas mulheres é marcado por contrastes de desigualdades de classe, raça e gênero e com a consequente atuação do Estado no advento da criação das políticas públicas, especialmente, com os fundamentos legais e institucionais da Política Pública de Assistência Estudantil, porém esses de caráter generalistas. Ocorre que quando esse contexto é analisado pelo viés da realidade, há a necessidade de manutenção de pautas e ações específicas que direcionem e combatam a desigualdade de gênero, raça e classe dentro da universidade, em prol do êxito acadêmico das mulheres plurais que ingressam, pois são interseccionais neste sistema econômico, afetando-

lhes em aspectos pessoais, interpessoais, pedagógicos, demandando atuação institucional específica. Com isso, apesar de reconhecida a expansão do acesso ao ensino superior brasileiro e a significativa presença do público feminino negro nas universidades do país, inclusive na UVA, o que poderia causar uma aparência de alcance da justiça social e a efetividade dos direitos constitucionais assegurados pela Constituição Federal de 1988, essa constatação não afastou, porém, as dificuldades nesse meio no que concerne ao gênero, raça/ etnia e condição social que obstaculizam a permanência digna e saudável e a finalização da graduação, especialmente, de pessoas do gênero feminino, negras e pobres no ensino superior. Dessa forma, considera-se a necessidade da construção de estratégias de enfrentamento para universidade em comento, tais como políticas assistenciais universitárias específicas para atender as interseccionalidades de gênero, raça e classe do sujeito estudado.

**Palavras-chave:** mulher negra; pobre; assistência estudantil.

## ABSTRACT

Historically, the feminine in a class society, such as the capitalist one, was not given a place of prestige and importance in the political-social constructions of public spaces, such as in politics and at the University. Added to this, the wounds of a slavery process lasting more than three hundred years marked the black people with the Brazilian State's absent look at the most basic needs of life, such as education, perpetuating a process of income, gender and racial inequality. With this in mind, the present research, as an objective, sought to analyze how the academic experience of poor black students at the Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) is taking place, taking into account objective and subjective factors that directly impact their stay at the university. Higher Education, such as personal aspects, pedagogical practices, interpersonal relationships with peers and professors, as well as institutional support for these women to remain at university. Methodologically, this is research of an applied nature, intended when one wants to uncover practical problems, of the case study type, being exploratory, as it aimed to understand and illuminate an unknown reality, in a situated context, of a specific social group, black and poor women at UVA, marked by peculiarities and social conditions that permeate their experiences. As for the procedures, the research is bibliographic and documentary, as it is anchored in the analysis of articles, theses, dissertations and books on the subject, as well as documents to receive an analytical treatment, starting from a mixed approach, this is because qualitative, so from the subjective view of the women studied, whose primary data collection took place through semi-structured interviews, duly authorized by ethical perspectives, as well as quantitative, since the interview transcriptions were submitted to lexical and statistical analysis software of textual corpus, to then the results are interpreted qualitatively. Thus, understanding the construction of the right to education as a human right, in the context of a capitalist and democratic society, it is understood that access to Brazilian higher education for these women is marked by contrasts of class, race and gender inequalities and with the consequent action of the State in the advent of the creation of public policies, especially with the legal and institutional foundations of the Public Student Assistance Policy, however these are of a general nature. It turns out that when this context is analyzed from the perspective of reality, there is a need to maintain specific agendas and actions that direct and combat gender, race and class inequality within the university, in favor of the academic success of the plural women who enter, as they are intersectional in this economic system, affecting them in personal, interpersonal and pedagogical aspects, demanding specific institutional action. As a result, despite the recognition of the expansion of access to Brazilian higher education and the

significant presence of black females in the country's universities, including UVA, which could give rise to an appearance of achieving social justice and the effectiveness of constitutional rights guaranteed by Federal Constitution of 1988, this finding did not eliminate, however, the difficulties in this environment regarding gender, race/ethnicity and social condition that hinder the dignified and healthy stay and the completion of graduation, especially for female, black people and poor in higher education. In this way, the need to construct coping strategies for the university in question is considered, such as specific university assistance policies to meet the intersectionalities of gender, race and class of the subject studied.

**Keywords:** black woman; poor; student assistance.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GNU GPL	General Public License
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
NAPIS	Núcleo de Apoio Psicopedagógico Inclusão e Saúde
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
ONU	Organização das Nações Unidas
PBPU	Programa de Bolsa de Permanência Universitária
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRU	Programa de Residência Universitária
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
trad.	Tradutor

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matriculados da UVA 2024.1 .....	92
Gráfico 2 - Perfil de mulheres matriculadas 2024.1 por cor/raça/etnia na UVA.....	93
Gráfico 3 - Diferenças em Curso de Física Licenciatura da UVA por raça (homens).....	95
Gráfico 4 - Diferenças em Curso de Física Licenciatura da UVA por raça (Mulheres) .....	95
Gráfico 5 - Diferenças em Curso de Matemática da UVA por raça (Homens).....	90
Gráfico 6 - Diferenças em Curso de Matemática da UVA por raça (Mulheres).....	97
Gráfico 7 - Diferenças em Curso de Química Bacharelado da UVA por raça (homens).....	98
Gráfico 8 - Diferenças em Curso de Química Bacharelado da UVA por raça (Mulheres).....	98
Gráfico 9 - Diferenças em Curso de Química Licenciatura da UVA por raça (Homens).....	99
Gráfico 10 - Diferenças em Curso de Química Licenciatura da UVA por raça (Mulheres)...	100
Gráfico 11 - Diferenças em Curso de Engenharia Civil da UVA por raça (Homens) .....	101
Gráfico 12 - Diferenças em Curso de Engenharia Civil da UVA por raça (Mulheres) .....	102
Gráfico 13 - Diferenças em Curso de Tecnologia da Construção de Edifício da UVA por raça (Homens) .....	103
Gráfico 14 - Diferenças em Curso de Tecnologia da Construção de Edifício da UVA por raça (Mulheres) .....	104
Gráfico 15 - Diferenças em Curso de Ciências da computação da UVA por raça (Homens).105	
Gráfico 16 - Diferenças em Curso de Ciências da computação da UVA por raça (Mulheres) .....	106
Gráfico 17 - Diferenças em Curso de Ciências da computação da UVA por raça (Mulheres) .....	109
Gráfico 18 - Diferenças em Curso de Enfermagem por raça (Homem).....	110
Gráfico 19 - Diferenças em Curso de Enfermagem por raça (Mulher).....	111
Gráfico 20 - Diferenças em Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa por raça (Homens) .....	112
Gráfico 21- Diferenças em Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa por raça (Mulheres) .....	113

Gráfico 22- Diferenças em Curso de Filosofia por raça (Homens).....	114
Gráfico 23 - Diferenças em Curso de Filosofia por raça (Mulheres) .....	115
Gráfico 24 - Diferenças em Curso de Pedagogia Licenciatura por raça (Homens) .....	116
Gráfico 25 - Diferenças em Curso de Pedagogia Licenciatura por raça (Mulheres).....	116
Gráfico 26 - Diferenças em Curso de Ciências Biológicas por raça (Homens) .....	117
Gráfico 27 - Diferenças em Curso de Ciências Biológicas por raça (Mulheres) .....	118
Gráfico 28 - Diferenças em Curso de Zootecnia por raça (Homens) .....	119
Gráfico 29 - Diferenças em Curso de Zootecnia por raça (Mulheres) .....	119
Gráfico 30 - Diferenças em Curso de História - Licenciatura por raça (Homens).....	120
Gráfico 31- Diferenças em Curso de História - Licenciatura por raça (Mulheres).....	121
Gráfico 32 - Diferenças em Curso de Geografia - Licenciatura por raça (Homens).....	122
Gráfico 33 - Diferenças em Curso de Geografia - Licenciatura por raça (Mulheres).....	122
Gráfico 34 - Diferenças em Curso de Geografia - Bacharelado por raça (Homens).....	123
Gráfico 35 - Diferenças em Curso de Geografia - Bacharelado por raça (Mulheres).....	124
Gráfico 36 - Faixa de renda das mulheres matriculadas na UVA.....	125
Gráfico 37 - Faixa de raça e classe/renda das mulheres matriculadas na UVA 2024.1 .....	126
Gráfico 38 - Beneficiárias dos programas de assistência estudantil da UVA por raça matriculadas em 2024.1 .....	127

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de Palavras .....	139
Figura 2 - Dendograma de CHD .....	175
Figura 3 - Plano Cartesiano Análise Fatorial de Correspondência de Palavras.....	178

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Características e critérios para concessão do serviço / benefício de assistência estudantil – PRAE UVA .....	129
Tabela 2 - Esquema-síntese de categorização de palavras .....	177

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E DEMOCRÁTICA: REFLEXOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	26
2.1	O acesso equitativo à educação superior em consonância com os direitos humanos: desafios e oportunidades .....	27
2.2	Políticas públicas e educação superior no Brasil: construção histórica face às desigualdades sociais de classe, raça e gênero.....	31
2.3	Impacto das políticas públicas de assistência estudantil na inclusão e permanência dos estudantes na educação superior .....	39
3	LEGADO DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO.....	46
4	MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	64
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	81
5.1	Delineamentos da pesquisa (tipologia e abordagem).....	81
5.2	Do lócus da pesquisa.....	83
5.3	Procedimentos de coleta de dados.....	85
5.3.1	<i>Levantamento de dados primários/documentais.....</i>	85
5.3.2	<i>Realização de entrevistas semiestruturadas.....</i>	86
5.4	Procedimentos de análise dos dados.....	88
5.5	Posicionamento ético dos pesquisadores.....	89
6	ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS E POBRES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA.....	91
6.1	Mapeamento do perfil universitário da UVA por gênero, raça e classe.....	91
6.2	Ações e Programas de Assistência Estudantil da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.....	128
6.3	Análise de conteúdo das entrevistas com mulheres negras da Universidade Estadual Vale do Acaraú .....	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	205

<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO A – ORGANOGRAMA DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO B – OFÍCIO E RESPOSTA À OFÍCIO DA PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UVA (PRAE)</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UVA</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO E – OFÍCIO AO NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO, INCLUSÃO E SAÚDE(NAPIS)</b>	<b>223</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Hannah Arendt (1979), os direitos humanos são uma construção, não são um dado, pois configuram um inventivo humano em movimento de formação e reformulação. Assim, constituem um fruto da história humana, sobre passado e presente, estruturado em um processo simbólico de luta e atitude social.

Para Piovesan (2005, p. 44), esses direitos “realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo”. Essa noção contemporânea de direitos humanos se deve, essencialmente, à chamada Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicada em 1948, cujo advento inovou extraordinariamente a racionalidade desses direitos, pois marcada pela universalidade e indivisibilidade destes (Piovesan, 2005).

A característica de Universalidade denota ao fato de que ser pessoa é a única exigência para a titularidade desses direitos, considerando que todo ser humano é dotado de existência e dignidade. Já a indivisibilidade conjuga o arcabouço de direitos civis ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais, mesclando o discurso liberal às necessidades sociais, ou seja, conjugando valores como o da liberdade ao da igualdade (Bobbio, 1988).

A partir dessa perspectiva de universalização dos direitos humanos, permitiu-se a formação de uma estruturação global protetiva desses direitos, integrada através de tratados internacionais entre Estados, formando uma consciência ética acerca de temas centrais na contemporaneidade, estabelecendo parâmetros protetivos básicos.

Com base nesse documento, solidifica-se, um sistema global da Organização das Nações Unidas (ONU) em busca de assegurar o mínimo de direitos e garantias fundamentais em prol de uma sociedade justa ao longo dos anos. Nesse intuito, em 2015 os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram estabelecidos pela ONU e constituem uma agenda mundial para o fomento e implementação de políticas públicas que visam nortear a humanidade até 2030 (ONU Brasil, 2024).

Entre os 17 ODS, tem-se temáticas diversificadas como erradicação da pobreza, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades de raça, de forma que os objetivos, fundados na primazia do valor da pessoa, refletem que esse sistema global se complementa ao sistema nacional de proteção a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais (ONU Brasil, 2024).

Para essa discussão, cumpre asseverar que a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu art. 26º, assegura a educação como um direito humano e

que, especialmente, o acesso ao ensino superior “deve estar aberto a todos em plena igualdade [...]” (Brasil, 2018).

Embasado neste diploma, constitui o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019, p. 2), “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

No Brasil, através do seu sistema nacional de proteção, explicita-se que o direito à educação pública e de qualidade está materializado na Constituição Federal brasileira de 1988, elemento que garante dignidade à pessoa humana, sendo assim direito de todas (os) e dever de o Estado proporcionar (Brasil, 1988). Assim, falar em educação sob esse viés é uma forma de enfatizar a exigência da materialização de políticas públicas que possibilitem a sua concretização na vida dos indivíduos.

Porém, é fatídico ressaltar que, ao longo da história do Estado Brasileiro, colocaram à educação pátria, obstáculos e limites próprios de uma nação subdesenvolvida, submissa e dependente de potências econômicas hegemônicas, pois presente em uma sociedade capitalista, “em que a luta de classes se localiza no âmbito do movimento contraditório do capital e da desigualdade gerada por este” (Araújo, 2018, p. 46).

No que concerne a disparidade de gênero, a dificuldade de permanência no ensino superior pela mulher é intensificada. Apesar de reconhecida a expansão do direito de acesso ao ensino superior brasileiro e a significativa presença do público feminino nas universidades do país, o que poderia causar uma aparência de alcance da justiça social e a efetividade do direito constitucional à educação e à isonomia assegurados pela Constituição Federal de 1988 (Martins, 2014), essa constatação não afasta, porém, “as desigualdades existentes nesse espaço no que concerne ao gênero, raça/ etnia e condição social que dificultam a permanência especialmente de pessoas do gênero feminino no ensino superior” (Pereira; Nunes, 2018, p. 2).

Observa-se em autores como Martins (2014), Araújo (2018), Pereira e Nunes (2018), Nunes, Pina e Silva (2021), que se aponta como maioria o público feminino no ensino superior, o que, em tese, presumir-se-ia o alcance da cidadania feminina no que toca à educação superior. Porém, a realidade desses espaços ainda é eivada de contrastes de gênero, condições socioeconômicas e raciais que obstaculizam a permanência digna do público em foco na universidade. Nesse sentido, é que se motiva acrescer ao debate sobre o recorte específico da permanência da mulher negra e pobre no ensino superior e como contribuem as políticas assistenciais para a manutenção histórica das mesmas no processo de formação educacional, em especial, universitária (Ribeiro, 2000).

Considerando as dificuldades em busca da igualdade de gênero, raça e classe, especialmente no âmbito educacional, e todas as outras vulnerabilidades que afetam o feminino, para além de se refletir sobre ampliação do acesso à educação, justifica-se fazer uso da interseccionalidade como ferramenta de análise para investigar as condições de permanência no ambiente acadêmico, levando em consideração as vivências dessas estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior, no caso deste estudo, na Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA.

Nesse cenário, não basta a expansão de mulheres na educação superior, ou seja, um quantitativo numérico, mas é necessário haver condições proporcionadas pelas políticas assistenciais estudantis, estas como impulsionadoras da permanência, pois entendidas com a capacidade de levar em consideração as peculiaridades das carências, que são diversas, de acordo com o cenário social em que está inserida a mulher, em prol de seu êxito acadêmico.

Veja-se que com a expansão do acesso à educação por mulheres plurais, advém também a somatização de vulnerabilidades. Por exemplo, uma estudante negra e pobre, concentra em si a possível discriminação racial com a de gênero e a de classe, estando três vezes mais suscetível a abandonar o curso superior que um estudante homem, branco, rico ou de classe média, caso não possua a devida assistência de reforço a sua permanência.

Fortalecem essa perspectiva autores como Santos e Carvalho (2017) que esclarecem a fatídica inserção de mais mulheres do que homens no ensino superior, no entanto, que esse fenômeno não resultou na democratização das carreiras profissionais, uma vez que, em interseccionalidade, os padrões estereotipados de gênero, desigualdades econômicas e raciais ainda subsistem no âmbito universitário, sendo as mulheres ainda maioria, nos cursos historicamente feminilizados e voltados ao cuidado, como pedagogia e enfermagem. Entretanto, ainda enfrentam a desvalorização social de cargos e salários.

Nesse sentido, é possível evidenciar que a Assistência Estudantil, enquanto política pública com vistas a assegurar a continuidade do ensino, apesar de sua significativa representatividade para a grande maioria dos discentes a nível superior no Brasil, é uma temática ainda pouco explorada no que toca a importância de se conhecer a realidade local na perspectiva de gênero, quanto à efetiva implantação dessas políticas, possibilitando assim, fornecer informações confiáveis e precisas para ajudar os gestores no processo de tomada de decisão (Vasconcelos, 2010).

Nessa conjuntura, é relevante o presente estudo do ponto de vista prático, uma vez que representa uma colaboração para processo formativo de conscientização pública, considerando que não só a inserção, mas a preservação da mulher negra na educação superior

é fator imprescindível para proporcionar, por exemplo, a representatividade e autonomia feminina arduamente requestada em diversas esferas de poder, como a política, a econômica e a social.

Além da contribuição científica sobre as vulnerabilidades e as oportunidades no campo da Política de Assistência Estudantil para mulheres negras e pobres. Nesse sentido, também se faz intelectualmente relevante a compreensão da problemática a ser apresentada, considerando a possibilidade de cooperação científica na construção de estudos sobre gênero, educação superior e políticas públicas assistenciais voltados para a realidade local da universidade estadual, com vistas a acrescer a literatura de forma sistêmica e analítica.

Desse modo, visando observar o impacto da desigualdade de gênero no êxito acadêmico, consideram-se as diversas condições femininas que se entrelaçam como fatores raciais, econômicos e sociais, ou seja, especialmente sob o olhar das vulnerabilidades do sujeito que se enfoca, focando em assegurar suas necessidades biopsicossociais<sup>1</sup> e econômicas em prol da equidade de gênero (Araújo, 2018), levanta-se o seguinte problema de pesquisa: Como está se dando as vivências acadêmicas das mulheres negras de baixa renda na UVA?

Tal questionamento traz consigo a investigação da essência do tema, cujo objetivo geral é identificar como está se dando a vivência acadêmica das alunas negras, de baixa renda na UVA, levando em consideração fatores objetivos e subjetivos que impactem diretamente na permanência e êxito acadêmico dessas mulheres no Ensino Superior. Para o alcance deste objetivo geral elencou-se como os objetivos específicos:

Investigar como as mulheres negras de baixa renda se sentem no ambiente acadêmico UVA no que diz respeito aos aspectos pessoais, interpessoais, bem como aqueles relacionados às práticas pedagógicas.

Identificar que ações, oriundas da assistência estudantil, são desenvolvidas pela UVA a fim de contribuir objetivamente para o êxito acadêmico das mulheres negras de baixa renda, mapeando quantas são beneficiárias dos programas, levando em consideração não só o apoio material, como também subjetivo, a saber, apoio psicológico, pedagógico e demais aspectos que podem ser considerados importantes para esse grupo social no âmbito acadêmico;

---

<sup>1</sup> O termo se explica, uma vez que esse estudo pretende analisar a permanência feminina no ensino superior na Universidade Estadual Vale do Acaraú, através da contribuição das políticas assistenciais, sob a perspectiva do que se denomina “acúmulo de vulnerabilidades” ou “interseccionalidades”, isto é, abordando a importância das demandas de gênero, sem desprezar que há outras questões que também as tocam, como as raciais, de classe social e étnicas, entre outros elementos vinculados à representatividade feminina, logo, entende-se que a mulher tem outras necessidades que circundam as desigualdades de gênero, necessidades essas que devem ser consideradas quando se trata da participação feminina em espaços sócio-políticos, como na educação superior (Botelho; Almeida, 2020).

Descobrir que aspectos podem se configurar como elementos impeditivos para o alcance do êxito acadêmico das mulheres negras de baixa renda no ambiente acadêmico da UVA.

Para o desenvolvimento desta pesquisa construiu-se o levantamento de um referencial teórico dessas ações ao longo da dissertação através dos seguintes capítulos que se sucedem. Primeiramente, estabelecendo uma estreita relação entre Direitos humanos e o direito à educação, em uma sociedade capitalista e democrática, compreendendo como se deu o panorama histórico do ensino superior brasileiro com seus contrastes de desigualdades de classe, raça e gênero e com a consequente atuação do Estado no advento da criação das políticas públicas, especialmente, com os fundamentos legais e institucionais da Política Pública de Assistência Estudantil, em relação direta na busca de corrigir tais disparidades.

Em seguida, considerando o objeto da pesquisa, destaca-se a realidade do racismo estrutural no Brasil e como este repercute na educação do país, para após levantar como este recorte de desigualdade de raça se manifesta quanto à mulher negra no ensino superior Brasileiro.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa metodologicamente se desdobrou com natureza aplicada, levantando problemas práticos e possíveis soluções assim também. Através de um estudo de caso, de caráter exploratório, buscou-se a compreensão de realidade ainda não explorada, de um grupo social demarcado, as mulheres negras e pobres da UVA, estas submetidas à condições que interferem em suas experiências e vivências.

Por sua vez, a pesquisa também empregou os procedimentos bibliográfico e documental, ancorando-se em livros, artigos, dissertações e teses sobre o tema, bem como no tratamento analítico de documentos recebidos pela universidade. Além disso, adotou uma abordagem mista, qualitativa-quantitativa, isso porque a coleta de dados primários se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, devidamente autorizadas pelas perspectivas éticas, bem como as transcrições destas foram submetidas a um software de análise lexical e estatística de corpus textuais para então serem interpretadas subjetivamente pela pesquisadora.

Por fim, após a apresentação metodológica deste estudo, no último capítulo, condensa-se os resultados práticos levantados específicos sobre a vivência das mulheres negras e pobres beneficiárias dos programas de assistência estudantil da UVA, em busca de compreender as contribuições das políticas assistenciais estudantis desenvolvidas pela Universidade, enquanto impulsionadoras da permanência e êxito na graduação do sujeito analisado.

Quanto aos aspectos éticos, é importante esclarecer que para alcançar tais

contribuições, a pesquisa é uma extensão de um estudo mais amplo, denominado “Vivência das mulheres negras cotistas na Universidade”, que conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (chamada nº 40/2022 - código do projeto 409892) e também mais específico denominado “Vivência das mulheres negras nas universidades públicas do Estado do Ceará” da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) (Processo PRH-0212-00148.01.00/23) utilizando-se para tanto todas as autorizações éticas destas.

Assim, já embasados nesta documentação apresentada à Universidade em comento, a pesquisa seguirá todos os princípios éticos aprovados pela Comissão de Ética em Pesquisa. Além disso, será obtido o consentimento informado de todas as participantes, garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados coletados. Potenciais riscos ou desconfortos serão cuidadosamente considerados e mitigados durante o processo de pesquisa.

## **2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E DEMOCRÁTICA: REFLEXOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A reflexão que se realiza acerca das vivências das mulheres negras e beneficiárias dos programas de assistência estudantil da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, especialmente no que diz respeito ao fomento à permanência destas na educação superior, tem como categoria de análise neste capítulo o papel das políticas públicas nesse patamar educacional e a política de assistência estudantil, entendida como ação destinada a evitar evasão no espaço universitário, considerando desigualdades sociais históricas, como as de gênero<sup>2</sup>, classe e raça.

Porém, essa trajetória reflexiva também se inicia iluminando alguns complexos fundamentais que possibilitarão melhor conhecer o objeto deste trabalho. É reconhecida a impossibilidade, e isso não se almeja, de findar as discussões teóricas acerca desses elementos introdutórios de análise, dadas as suas divergências e contradições nos espaços acadêmicos. No entanto, exatamente por considerar as discussões divergentes, faz-se indispensável apresentar o lugar de partida teórico e político que se embasa esse estudo.

Primeiramente, entende-se que o objeto de estudo está situado na sociedade democrática e capitalista, e nesse cenário se levanta o papel desempenhado pelo Estado no tocante aos direitos humanos, especialmente à educação, em meio às relações sociais e de produção. Em seguida, compreendendo a discussão acerca das políticas públicas, especialmente de assistência estudantil, na educação superior, o que tem relação intrínseca com as desigualdades sociais e com a busca pela igualdade na sociedade atual.

---

<sup>2</sup> Importante ressaltar que, apesar de gênero ser considerado sinônimo de mulheres, as noções mais recentes consideram que as relações de gênero podem estar presentes tanto entre homens e mulheres, entre mulheres e mulheres, e entre homens e homens (Santos; Moreira, 2019). Logo, o conceito de gênero vai além do padrão heteronormativo, já que “[...] gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino” (Butler, 2017, p.26). Portanto, o gênero “é uma construção social imposta que diz respeito a um envolvimento particular com os corpos.” (Santos; Moreira, 2019, p. 236).

## 2.1 O acesso equitativo à educação superior em consonância com os direitos humanos: desafios e oportunidades

Conceituar a estrutura da sociedade capitalista implica apreender, de forma muito breve, qual o seu modo de produção que, segundo Marx (2015), está baseado na divisão da sociedade em classes sociais. As relações sociais na sociedade capitalista são relações de expropriação da força de trabalho, com vistas à geração de riquezas e acumulação de lucro, por aqueles que são detentores dos meios de produção em face dos que não são, possuindo somente sua força de trabalho para venda, como se fosse mercadoria, a chamada classe trabalhadora.

O mesmo autor ilumina essa relação, após o fim do modo de produção anterior, o feudal, em transição para o capitalista, ao falar do fim da relação entre senhores e os servos/escravos, quando diz que:

Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar (Marx, 2015, p. 513).

Assim, a organização da educação do Estado e seus meios de manutenção, como o Direito, apoiados na tradição social reproduziam para a população que as condições de vida com excesso de trabalho, porém com manutenção na pobreza e precariedade, a que estava submetida no sistema capitalista eram naturais, em uma tentativa de evitar a mobilização da classe trabalhadora, mantendo-a submissa e explorada (Marx, 2015).

Esse cenário de desigualdade de classe não apenas denota o século XIX dos escritos do autor, mas se desdobra até os dias atuais entrelaçando a desigualdade de raça e de gênero, especialmente considerando a realidade brasileira que atravessou longo período histórico de escravidão da força de trabalho negra.

Em termos de contingente, em 2023 no Brasil, havia cerca de 6,5 milhões em extrema pobreza e 10,2 milhões de pessoas na pobreza<sup>3</sup>, respectivamente. Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2023).

Inclusive, tal recorte de classe se acentua quando atravessa o recorte de raça a qual esta pesquisa também denota atenção, uma vez que neste mesmo levantamento, as pessoas pretas ou pardas representavam mais de 70,0% dos pobres e dos extremamente pobres, num

---

<sup>3</sup> Entende-se, de acordo com o IBGE (2023), que aquelas que vivem em extrema pobreza são pessoas que possuem menos de R\$ 200,00 reais por mês, no Brasil. Já a proporção de pessoas em situação de pobreza, são aquelas que viviam com até R\$ 637,00 reais por mês.

patamar duas vezes superior à taxa da população branca em 21% e 7,7% delas eram extremamente pobres, mais que o dobro da taxa entre brancos de 3,5% (IBGE, 2023).

Some-se a isso também o destaque da vulnerabilidade em razão do gênero, uma vez que entre as mulheres negras (pretas ou pardas), os percentuais foram ainda maiores, chegando a 41,3% de pobres e a 8,1% de extremamente pobres. De forma que, atesta o IBGE (2023) que duas em cada cinco mulheres pretas ou pardas estão na pobreza.

Especialmente o contexto domiciliar formado por famílias monoparentais, ou seja, formadas por mulheres negras, sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos também concentrou a maior incidência de pobreza: 72,2% dos moradores eram pobres e 22,6% eram extremamente pobres (IBGE, 2023).

Nesse contexto, faz-se imprescindível identificar a atuação do Estado nessa relação entre classe dominante e classe trabalhadora, especialmente no que toca à promoção dos direitos humanos, aqui mais especialmente, a educação, fomentando a redução de tamanhas desigualdades de gênero, raça e classe.

Oliveira (2020, p. 57), ancorada nos estudos marxianos, nos esclarece sobre o Estado que:

A depender do momento histórico e das condições econômicas e políticas emergentes, o lugar do Estado em meio às relações sociais e econômicas tende a apresentar-se de modos diversos, podendo atuar como instância controladora, coercitiva, interventora, reguladora, protetora, mantendo, sobretudo, o posicionamento favorável à classe dominante.

O estudioso também da obra marxista Harvey (2005) nos esclarece que se o capital é antagônico ao trabalho, cabe ao Estado o dever de organizar o sistema legal para garantir a reprodução do capital, regulando as relações entre capital e trabalho.

Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 59) sugere, como: “regular a competição, a exploração do trabalho assalariado e as legislações trabalhistas; agir como árbitro entre interesses conflitantes no interior da própria classe capitalista”. Logo, ao passo em que intervém em defesa dos interesses da classe dominante, o Estado possibilita alguns direitos à classe trabalhadora, com vistas a cumprir seu papel de regulador das relações sociais.

Dotados dessa compreensão de luta de classes, entende-se que é necessário haver movimentos de enfrentamento por parte da classe trabalhadora, em prol da defesa de seus direitos, exigindo a intervenção do Estado na relação capital-trabalho.

Uma sociedade pode ser considerada constituída em um Estado democrático quando institui direitos, o que é pré-requisito do próprio sentido do regime político (Chauí, 2022). A autora aclara essa discussão ensinando que esses direitos são tanto uma criação social,

que se realizam socialmente através da luta e, “politicamente, como um contra-poder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. Por isso, fundada na noção de direitos, a democracia está apta a diferenciá-los de privilégios e carências” (Chauí, 2022, p. 10).

Um direito, diferente de privilégios e carências, não é uma demanda com particularidade e especificidade de poucos, mas sim é geral e universal, seja porque toca e é válido para todos os indivíduos de diferentes grupos ou classes sociais, seja porque embora reconhecendo as diferenciações de alguns sujeitos, é reconhecido por todos, tais como os chamados direitos das “minorias”, como mulheres, indígenas, etc. (Chauí, 2022).

Segundo Arendt (1979), como já visto, os direitos humanos são advindos de um fluxo histórico-social de luta da classe trabalhadora. Esses direitos criam uma áurea de esperança por uma plataforma de inclusão e emancipatória dos povos no nosso tempo (Piovesan, 2005, p. 44).

É assim que Chauí (2022, p. 10), continua a acrescentar que “a concepção moderna dos direitos do homem nasce contra os privilégios das classes dominantes, [...] e todas as formas de violência, sejam elas físicas, psíquicas, raciais, de classe, de gênero e religiosas”, de forma a serem assegurados por uma prática ainda não existente antes da modernidade, que é a prática de “declarar direitos”.

Como já visto, diante de uma divisão social entre classes, não é um fato assegurado que todos os seres humanos, especialmente os de classe dominada, são portadores de direitos e nem que eles devam ser reconhecidos por todos. Historicamente, a autora nos rememora que:

A prática política da declaração de direitos ocorre em ocasiões muito precisas. De fato, **algumas as declarações de direito ocorrem em situações revolucionárias, isto é, naqueles momentos em que o Baixo da sociedade se rebela contra o Alto e não mais reconhece a ordem vigente injusta: na Revolução Inglesa de 1640; na Independência dos Estados Unidos; na Revolução Francesa de 1789; na Revolução Russa de 1917.** Também encontramos a declaração de direitos no período posterior à Segunda Guerra Mundial, isto é, ao fenômeno do totalitarismo nazista e fascista, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Dessa maneira, os direitos dos homens se tornaram uma questão sócio-política comprovada pelo fato de que as declarações dos direitos ocorrem nos momentos de profunda transformação social e política, quando os sujeitos sócio-políticos têm consciência de que estão criando uma sociedade nova ou defendendo a sociedade existente contra a ameaça de sua extinção (Chauí, 2020, p. 11, grifou-se).

Essa perspectiva de direitos humanos na contemporaneidade advém, essencialmente, da chamada Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que inovou singularmente a forma de pensar esses direitos, dando-lhes características fundamentais como a universalidade e indivisibilidade (Piovesan, 2005).

Segundo Bobbio (1988), a universalidade remete a condição de ser pessoa como a única exigência para capacidade de ser titular desses direitos, logo, como todo ser humano é dotado de existência, todos teriam direitos humanos. Por sua vez, a característica da indivisibilidade alia os direitos civis, como liberdade, aos direitos econômicos, sociais (como educação, trabalho) e culturais, mesclando o discurso liberal às necessidades sociais.

Especialmente a partir da racionalidade de que os direitos humanos são universais, globalmente formou-se uma estrutura protetiva desses direitos, que se instrumentaliza através de pactos internacionais entre nações, formando um imaginário ético acerca de temáticas contemporâneas e protetivas básicas.

É com base na DUDH de 1948 que também se materializa uma organização global, a Organização das Nações Unidas (ONU). Esta atua como mediadora entre os Estados, com vistas a possibilitar o mínimo de direitos e garantias humanas em prol da justiça social ao longo dos anos. É com este objetivo que, conforme se pode consultar junto a ONU Brasil (2024), no ano de 2015, foram estabelecidos os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo estes então uma agenda planetária para fomentar a implementação de políticas públicas que visam nortear a humanidade até 2030.

Neste calendário tem-se temas variados que tocam a desigualdades sociais das mais diversas, como eliminação da pobreza, educação, redução das desigualdades de raça, igualdade de gênero, de forma que os objetivos, fundados na primazia da dignidade da pessoa, refletem que esse sistema global associado ao sistema nacional de proteção deve proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais (ONU Brasil, 2024).

No tocante à presente pesquisa, esclarece-se que o art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), reconhece então a educação como um direito humano e que, especialmente, o acesso ao ensino superior “deve estar aberto a todos em plena igualdade [...]” (Brasil, 2018).

Norteados por esse documento, é que o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU se embasa, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019, p. 2), em “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Assim, em cada país pertencente a esta organização também há o norteamto de materialização de um sistema de proteção nacional com vistas a assegurar a educação como direito humano. No Brasil, por sua vez, o direito à educação pública e de qualidade, em todos os níveis, não é apenas uma expressão dos direitos humanos, mas também considerado como um direito fundamental e social.

Isso porque está materializado na Constituição Federal brasileira de 1988, documento jurídico que irradia seus comandos para todo o ordenamento jurídico, nos artigos 5º e 6º, articulado como elemento que garante dignidade à pessoa humana, sendo assim direito de todas (os) e dever de o Estado proporcionar (Brasil, 1988). Logo, o direito à educação em todos os seus níveis – da educação básica à superior, de acordo com a base teórica que vem sendo construída –, é considerado como direito humano, estando no rol não taxativo de direitos universalmente sistematizados pela ordem internacional, mas também como um dos direitos fundamentais, pois presente entre o arcabouço de direitos tutelados pela Constituição Brasileira e exigidos na ordem interna ao Estado.

Assim, falar em educação como um direito humano e fundamental é uma forma de enfatizar a exigência da necessidade de materialização de políticas públicas que possibilitem a sua concretização na vida dos indivíduos.

Isso porque não basta que alcancemos o que Araújo e Junior (2018) explicitam acerca da eficácia jurídica das normas, em que alcançamos a previsão constitucional deste direito, sem que efetivamente tenhamos a eficácia social, ou seja, a plena viabilização deste na prática, na vivência das pessoas.

## **2.2 Políticas públicas e educação superior no Brasil: construção histórica face às desigualdades sociais de classe, raça e gênero**

Considerando que a educação, inclusive, a superior, é entendida como um direito humano mundialmente e fundamental no Brasil, especialmente em uma sociedade desigual, faz-se então indispensáveis esforços do ente estatal para a democratização desta. Chauí (2022, p. 10) reforça essa perspectiva quando diz:

Uma das práticas mais importantes da política democrática consiste justamente em propiciar ações capazes de unificar a dispersão e a particularidade das carências em interesses comuns e, graças a essa generalidade, fazê-las alcançar a esfera universal dos direitos. Em outras palavras, privilégios e carências determinam a desigualdade econômica, social e política, contrariando o princípio democrático da igualdade, de sorte que a passagem das carências dispersas em interesse comuns e destes aos direitos é a luta pela igualdade. Avaliamos o alcance da cidadania quando tem força para desfazer privilégios, seja porque os faz passar a interesses comuns, seja porque os faz perder a legitimidade diante dos direitos e também quando tem força para fazer carências passarem à condição de interesses comuns e, destes, a direitos universais.

Essas ações se desdobram, por exemplo, através da criação de políticas públicas de acesso e permanência. Porém, compreende-se que para análise destas, especialmente de assistência estudantil, como impulsionadoras da permanência de mulheres negras e pobres no

ensino superior, inicialmente faz-se indispensável a passagem por histórico da gênese desse grau de educação no Brasil, com o objetivo de apreender como se deu sua implantação, e apontar os momentos cruciais onde situações políticas foram implementadas, explicando com isso, a influência na atual situação do ensino superior público para as mulheres negras e pobres.

Vasconcelos (2010) orienta que a educação superior no Brasil surgiu de forma tardia comparado aos outros países das Américas Espanholas e Inglesas, que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial. Isso porque os interesses de Portugal em terras brasileiras eram exploratórios, com defesa e fiscalização. Logo, por 300 anos, as únicas iniciativas na área de educação eram catequistas, vindas dos jesuítas, mais voltados para a catequese religiosa.

A perspectiva da mesma autora denota que a gênese da formação do ensino superior no Brasil foi essencialmente concentrada na figura das famílias ricas brasileiras, especialmente composto por homens, brancos e financeiramente abastados, quando na perspectiva contrária estariam a impossibilidade de acesso a mulheres brancas, delegadas ao ambiente privado do lar e cuidados com a prole, quiçá para aquelas que fosse negras e pobres, uma vez que para estas o Brasil vivenciava o contexto da escravidão pelos colonizadores, demonstrando a perspectiva política do sujeito dessa pesquisa na época, veja-se:

O ensino superior se firmou como um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante e apenas atendia aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático – engenharia militar e medicina – e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão presentes em nosso sistema (Vasconcelos, 2010, p. 601).

Complementa Betzek (2015) que foi somente a partir de 1808 com a chegada da família real ao país, e com as necessidades reclamadas pela burguesia comercial para seus filhos, ressalte-se, apenas homens direcionados ao aprendizado de um mister, que são criadas faculdades pontuais com o intuito de fornecer um ensino técnico profissionalizante de formação de pessoal, como direito e medicina, que somente, posteriormente, tornaram-se, através do conglomerado das mesmas, uma universidade.

A mesma autora acrescenta que quando do surgimento da Universidade, no final da República Velha nos anos 1930, com a “política do café-com-leite” desgastada, aquela ainda atuava com forte enfoque sob uma dimensão de proporcionar apenas o ensino profissionalizante, e como já visto a homens brancos, ao invés de fomento à pesquisa e extensão, o que reforça ainda mais o atraso da ocupação de espaços como estes na investigação científica à mulheres.

Sob a perspectiva estadual, o panorama ainda se mostrava incipiente, porém no ano de 1911, ainda que de forma precária, desponta no país a reforma normativa conhecida como

Rivadavia Corrêa, instituída pelo decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (Brasil, 1911), no governo do então Presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, que autorizou a criação da educação superior estadual, ainda com faculdades isoladas, porém, somente teve sua promulgação em 1915 (Martins, 2014).

Segundo Nunes, Pina e Silva (2021), após a intensa luta de educadores e intelectuais, apenas no século XX, o Brasil adentra em mudanças estatais e inicialmente em processo de institucionalização e estruturação da Universidade Pública, porém a mesma ainda trazia contornos do século XIX, pois não significava elemento de democratização do ensino e pesquisa, especialmente para mulheres negras, como se observa:

As vagas ofertadas na década de 1930 não alcançavam 34.000, mesmo somada as instituições públicas e privadas, uma vez que a população do Brasil superava os 30 milhões de habitantes. Além da pouca oferta de vagas no ensino superior público, devemos atentar que continuavam a ser frequentados por membros da elite da sociedade ou integrantes da classe média. [...] a educação superior pública no Brasil permanece, assim com as características de sua criação no século XIX, pensada pelo governo para servir à elite e aos interesses do próprio governo. De modo geral, o aumento da oferta deste nível de ensino ocorre pelo próprio crescimento da elite brasileira. A reforma do ensino superior engendrada no governo Vargas, uniu aspectos conservadores e liberais em suas resoluções. A reforma, mesmo regulamentando o ensino superior no Brasil, privilegiando as instituições universitárias, não eliminou as escolas autônomas de ensino superior. Também foi mantida a liberdade da iniciativa privada, mesmo que sobre a supervisão do governo, além de assegurar através do art. 154 da Constituição de 1934 a isenção de impostos destas instituições, favorecendo assim o seu crescimento (Novaes *et al.*, 2018, p. 95).

Menezes (2020) acrescenta à evolução deste período, especialmente considerando a perspectiva de que entre as primeiras reivindicações dos movimentos sociais femininos estava a pauta por educação, ainda que por e para mulheres brancas mais abastadas, considerando que a inserção e permanência das mulheres na escola, na universidade, é uma forma fundamental de acesso ao mercado de trabalho. Assim, a educação, nessa ótica, é um meio ímpar de promover a emancipação feminina, o que já iniciou um processo de influência na construção de políticas públicas.

Importante asseverar que as mulheres brancas foram, por séculos, atreladas às tarefas domésticas e ligadas aos cuidados com o lar e com a família, logo, excluídas da participação da vida pública. Nesse sentido, “a elas era limitada não só a oportunidade de estudar, mas também a de desenvolver atividades fora do âmbito doméstico já que essas atividades eram, principalmente entre a classe burguesa, consideradas degradantes e contrárias à vocação ‘naturalmente’ feminina” (Barros *et. al.*, 2018, p. 2).

Com o aprofundamento das mudanças no processo de desenvolvimento do país, incluindo o rompimento entre Estado e Igreja, a expansão da industrialização e das cidades,

aliadas as diversas exigências temáticas de pauta do movimento feminista<sup>4</sup>, como direito de voto e, prioritariamente, as reivindicações pelo acesso aos direitos educativos das mulheres, que surgem novas relações entre o Estado Brasileiro e a sociedade, o que espelha na necessidade de reformas nacionais, em níveis político, econômico e social, afetando o contexto educacional (Pereira; Nunes, 2018). O que possibilitou o incentivo a entrada de mulheres brancas na educação superior por volta das décadas de 60 e 70, veja-se:

Em contrapartida, no cenário brasileiro, os anos 1960/70 consolidaram uma aspiração, ainda incipiente, voltada para o direito a ter direitos, processo veementemente reivindicado por uma parcela representada por mulheres cultas e engajadas nas manifestações políticas. Apesar das idas e vindas desse processo, as mulheres que puderam ir às universidades nessas décadas se deparavam com um panorama social que conflitava com a educação recebida nos lares. Essas mulheres, herdeiras de uma tradição conservadora, buscaram o ensino superior como prosseguimento de estudos e ampliaram seu conhecimento do espaço público, num mundo antes restrito apenas aos homens. O mundo estava mudando e o acesso à educação superior, com o almejado diploma para exercer uma profissão, se configurava aos espaços demarcados pelas Ciências Humanas e o número de professoras formadas pelas universidades nunca foi tão alto. Na educação superior, o acesso das mulheres a esse nível de ensino se consolidou, mesmo com o ingresso ainda restrito para a maioria. As décadas de 1960/70 trouxeram conquistas femininas que se reverteram posteriormente no seu protagonismo social, conquistas inspiradas no feminismo importado dos Estados Unidos (Almeida; Soares, 2012, p. 562).

Barros *et. al* (2018, p. 2) reforçam as transformações advindas nesse período, quando mencionam que os papéis sociais ligados à mulher branca, principalmente a partir da década de 1960, quando aconteceram os principais movimentos feministas, foram se modificando significativamente:

A figura de uma mulher ligada exclusivamente ao lar, aos cuidados com os filhos, familiares e assuntos domésticos já não corresponde à sua imagem no século XXI. Elas estão cada vez mais atuantes nos espaços até então ocupados pelos homens. Nesse contexto, a pílula anticoncepcional exerceu papel importante no processo de mudança social, pois permitiu aos casais escolherem o melhor momento para ter filhos, e as mulheres passaram a ter uma maior disponibilidade para atuar fora do âmbito doméstico.

Reforça-se que quanto às limitações de acesso da mulher no ensino superior, cabe aqui destacar, o recorte de raça, dado que entre os diversos fatores históricos – principalmente nas sociedades ocidentais e nos países europeus – às mulheres brancas abastadas “destinavam-se lugares específicos”, ao lar, depois acesso à universidade e espaços no mercado de trabalho, o que nesses termos leva a constatação do silenciamento de gênero e também de raça e classe,

---

<sup>4</sup> A partir dos estudos de intelectuais feministas, o feminismo pode ser dividido em três grandes marcos históricos, denominados como “ondas”. “A primeira onda feminista corresponde ao final do século XIX e início do século XX, onde as feministas lutavam fundamentalmente pelo sufrágio feminino; na segunda onda, em meados da década de 1960, reivindicavam igualdade jurídica e social para as mulheres; e na terceira onda, já na década de 1990, traziam os estudos de gênero e das interseccionalidades” (Menezes, 2020, p. 6), como raça, classe, entre outros.

uma vez que, não se legava nenhum lugar às mulheres negras e pobres (Lopes, 2018).

Ao passarem pelo histórico da educação superior no Brasil desde o período Colonial, Império, República, passando pelos Governos FHC esclarecem que no Brasil a fundação da universidade e as reformas no ensino nascem do reflexo de interesses hegemônicos próprios de relações econômicas, políticas e sociais patriarcais do Estado, como se vê:

Tratava-se de ampliar e ‘melhorar’ o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio (Candido, 1984, p. 28 *apud* Betzek, 2015, p. 33).

Porém, em contínuo e intenso processo de lutas sociais em busca de superar as consequências da colonialidade, é fatídico reconhecer o que Nancy Fraser (2001) chama de “caráter bidimensional da justiça”, ou seja, para alcançar-se a justiça social, faz-se indispensável a busca por redistribuição, reconhecendo as desigualdades de classe, mas também aliada ao reconhecimento, observando as desigualdades entrelaçadas de gênero e raça, por exemplo. Somente assim, como reforça Gonzalez (2019) se alcançaria a realização da igualdade.

Como ponto de partida, apreende-se que, como fruto das reivindicações dos movimentos sociais pelos direitos humanos e fundamentais, dentre os quais o direito à educação que aparece nas lutas por escolas e universidades públicas, gratuitas e de qualidade para toda a população brasileira, está a proposta de democratização de oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior através de políticas públicas de educação.

Há diversas conceituações para se definir o que é política pública. Mas sem que se pretenda esgotar a temática, expõe-se algumas destas para contribuir para o melhor entendimento deste estudo. Entende-se como política pública a busca pela implantação de programas fundados em um projeto governamental, através de ações voltadas para o fomento a setores específicos da sociedade (Höfling, 2001).

Compreendendo a inserção do papel fundamental dos governos, mas sem restringir a estes, uma das conceituações mais conhecidas é a de Laswell (1958), que reconhece que as políticas públicas estão embasadas em análises e decisões de vários sujeitos que buscam responder os seguintes questionamentos: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Após esclarecer sobre várias definições e modelos de políticas públicas da literatura, Souza (2006, p. 22) sintetiza seus elementos principais:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja

materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com uma agenda e objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Com bases nestas noções é perceptível uma mudança significativa no perfil de classe, raça e gênero atual dos estudantes que acessaram o ensino superior público no Brasil, tendo como marco temporal de existência as políticas públicas adotadas a partir do ano de 2003, veja-se:

[...] é fruto de políticas públicas adotadas a partir do ano de 2003, com o objetivo da democratização do acesso à educação superior no país. Dentre estas políticas, podemos destacar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que aumentou o número de vagas com a criação de novas universidades e novos *campi*, principalmente no interior do país. Outra política que merece ênfase é o Sistema de seleção unificada (SISU), que proporcionou o ingresso no ensino superior através de seleção única, oferecendo vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde o ano de 2010 (Santos, 2022, p. 43).

O SISU também ampliou para os estudantes sem condições econômicas o acesso ao ENEM, uma vez que, para a feitura da prova, a taxa de inscrição dos candidatos considerados de baixa renda não é cobrada, bem como para a realização do exame não se faz necessário o deslocamento para grandes metrópoles, uma vez que se trata de exame nacional que vincularia estudantes do país inteiro (Santos, 2022).

Outra adoção de políticas de ações afirmativas foi a promulgação da Lei nº12.711 em 2012, mais popularmente conhecida como Lei de Cotas. Conforme estabelece em seu art. 1º, caput, há a reserva para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, de 50% das vagas, nos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2012).

O mesmo artigo, agora em seu parágrafo único, ainda acrescenta que 50% dessas vagas devem ser para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 salário-mínimo per capita (Brasil, 2012). Em busca não só de correção das desigualdades de classe, mas também de raça e capacitistas, altera-se o texto da lei nº 12.711 de 2012 através da lei nº 13.409 de 2016 e após pela lei nº14.723, de 2023, incluindo, para além da reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, estudantes de escola pública e de baixa renda, a obrigatoriedade de vagas para pessoas com deficiência e quilombolas nos cursos de grau médio e da educação superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2012).

Logo, há após anos de desigualdades a promoção estatal de facilitação do acesso ao

ensino superior a povos secularmente oprimidos diante de diversos fatores biopsicossociais, como os alunos de menor renda, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, quilombolas, bem como pessoas com deficiência.

O Governo Federal Brasileiro também iniciou no ano de 2003 o chamado Plano de Expansão e Interiorização do Ensino Superior Público, o que possibilitou o surgimento de novas universidades em localidades do país marcadas por desigualdades de renda e raça, pois composta por povos diversos: indígenas, negros, brancos, tais como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB, 2019).

A área do Recôncavo da Bahia tem uma das maiores populações do país que se autodeclara negra, esta como já visto, foi ao longo de grande parte da história brasileira excluída do acesso educacional (Silva, 2017a). E esse dado, por óbvio, reflete no perfil dos ingressantes desta universidade, uma vez que só em 2017, mais de 83% dos estudantes naquele ano se autodeclararam negros e mais de 80% advinham de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio (UFRB, 2017).

Trata-se o presente investimento público no acesso ao ensino superior de uma exemplificação do que Fraser (2001, p. 55-56), compreende como caráter bidimensional da justiça alhures mencionado, pois esta exige redistribuição de vagas no ensino superior àqueles com renda mais baixa somada ao reconhecimento de identidades excluídas historicamente em razão de questões biopsicossociais, como sua raça, etnia, deficiência, veja-se:

O reconhecimento não pode reduzir-se à distribuição, porque o status na sociedade não decorre simplesmente em razão da classe. Tomemos o exemplo de um banqueiro afro-americano de Wall Street, que não pode conseguir um táxi. Neste caso, a injustiça da falta de reconhecimento tem pouco a ver com a má distribuição. [...] Reciprocamente, a distribuição não pode reduzir-se ao reconhecimento, porque o acesso aos recursos não decorre simplesmente em razão de status. Tomemos, como exemplo, um trabalhador industrial especializado, que fica desempregado em virtude do fechamento da fábrica em que trabalha, em vista de uma fusão corporativa especulativa. Nesse caso, a injustiça da má distribuição tem pouco a ver com a falta de reconhecimento. [...] Proponho desenvolver o que chamo concepção bidimensional da justiça. Essa concepção trata da redistribuição e do reconhecimento como perspectivas e dimensões distintas da justiça. Sem reduzir uma a outra, abarca ambas em algo mais amplo.

Ao voltar-se a óptica também para o recorte de gênero, é possível compreender que os passos alcançados com as políticas públicas de acesso contribuíram significativamente para uma mudança no ingresso feminino no ensino superior, isso porque, segundo os dados do INEP (2020), evidencia-se que as mulheres ocupam a maior quantidade de matrículas em instituições de Ensino Superior pública.

Porém, com a constatação de séculos de silenciamento de gênero, de desigualdades

de classe e também de diferenças étnicas/raciais, acredita-se que o fenômeno da ampliação do acesso esbarra em um ambiente universitário público ainda demarcado por dificuldades de permanência da mulher, especialmente a mulher negra e pobre.

Observa-se pelos dados do INEP, bem como pela literatura que apesar do aumento da presença de mulheres no ensino superior, se evidencia uma continuidade patriarcal e machista da produção científica, quando se observa menos mulheres em áreas de ciências exatas, tradicionalmente ocupadas pelo público masculino. Observe-se:

Os dados do censo analisado apontam que, em 2018, haviam 41.610 alunos de Física no Brasil. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos licenciandos por região e por categoria administrativa. Destaca-se a quantidade de matrículas nas regiões Nordeste e Sudeste. Nessas regiões concentra-se a maior quantidade de cursos de Física, sendo 79 no Nordeste e 60 no Sudeste. **Verificou-se que ainda e predominante a parcela de estudantes do sexo masculino. No contexto nacional, 70,9% são homens (29.490) e apenas 29,1% são mulheres (12.120).** Para cada região notou-se que esse padrão se repete, uma vez que a predominância de licenciandos em Física do sexo masculino caracterizou-se assim: região Norte: 71,61%; região Nordeste: 70,87%; região Sudeste: 72,26%; região Sul: 67,26%; região Centro-Oeste: 73,21% (Vizzoto, 2020, p. 5, grifou-se).

Ao mesmo passo, ainda há predominância de mulheres mais ingressantes nos cursos de licenciatura e voltados ao cuidado, como pedagogia, saúde. Veja-se pelos dados do INEP que “[...] em relação ao sexo, 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são de pessoas do sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino” (Brasil, 2019b, p. 25 *apud* Lesbler, 2022, p. 138).

E ainda ao se analisar quem são racialmente essas mulheres ingressantes no ensino superior, Sotero (2013, p. 49) aponta que houve um aumento da presença das mulheres negras no ensino superior, porém a “inserção da mulher negra é menor que a de mulheres brancas, mas os padrões de ingressos em IES privadas e em cursos de menor prestígio – se mantêm”.

A autora faz a coleta de dados no Ministério da Educação, do período de 1995 a 2009, e as pesquisas e indicadores sociais apresentados nos permitem evidenciar que as mulheres negras ainda são as mais vitimadas pelas desigualdades e injustiças, que na população negra já são mais intensas, tais como a pobreza, discriminação, enquanto o grupo da população branca (mulheres e homens brancos) mostra-se como o mais privilegiado.

No que diz respeito à educação superior, de acordo com Sotero (2013), para os estudantes negros e pobres existe ainda um acesso e permanência desproporcionais aos cursos de graduação, especialmente para a mulher negra, e uma política pública que legitima um acesso diferenciado e até mesmo desigual quando entram no mercado de trabalho.

Dessa forma, assim, veja-se que ser “trabalhador (a)” e “pobre” é uma circunstância significativa e, em alguns aspectos, determinante para a existência de barreiras de permanência nos espaços educativos. Essas barreiras triplicam quando se é “trabalhadora”, “pobre”, “mulher”, e “negra”.

Nesse sentido é que os espaços fomentadores do conhecimento e da ciência, enquanto alteradores de permanências, devem buscar contribuir na construção de relações mais justas, especialmente para as mulheres que além da vulnerabilidade de classe, podem acumular outras tantas necessidades, como de raça e de gênero, entrando sob esse olhar a necessidade das políticas assistenciais. Veja-se:

A política de assistência estudantil, embora não possa prescindir da questão financeira, deve ser trabalhada em consonância com os aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, com suporte em uma política pública de assistência estudantil não apenas voltada para a subsistência material, mas também preocupada com as questões emocionais, pensando a pessoa como um todo (Dumaresq, 2014, p. 45).

Assim, quanto à assistência estudantil, inclusive, reconhecendo-a não como apenas um meio de suporte financeiro para a correção de classe quanto a permanência de mulheres no ensino superior, mas especialmente como políticas que estejam atentas a somatização de vulnerabilidades desse sujeito, como as questões de gênero e raça, faz-se indispensável o conhecimento mais aprofundado.

### **2.3 Impacto das políticas públicas de assistência estudantil na inclusão e permanência dos estudantes na educação superior**

Para se observar o impacto da assistência estudantil como política pública no Brasil para inclusão e permanência de estudantes no ensino superior, especialmente do sujeito que se enfoca, faz-se através do traçado brevemente de seus aspectos legais e seus marcos institucionais, de forma a esclarecer em que contexto ela nasce, a partir de que demanda, passando pela história até a chegada da política nacional de assistência estudantil.

Os debates e discussões da literatura remetem que a assistência ao estudante aconteceu apenas quando da criação das primeiras universidades no Brasil, no século XX. Segundo Araújo (2007), com surgimento da primeira universidade, no Rio de Janeiro, têm-se neste mesmo estado também o primeiro registro de apoio ao estudante em 1930, quando foi instalada a “Casa do Estudante do Brasil”, sendo uma instituição de apoio para os discentes carentes.

Assim, consoante leciona Silveira (2012), é com o advento da primeira reforma do ensino superior e a primeira regulamentação da assistência estudantil, que o Decreto nº 19.851 de 1931 estabelece, em seu artigo 108, a assistência ao estudante quanto à concessão de bolsas de estudos e atendimento médico e hospitalar. Essa é considerada uma ação pioneira em prol da permanência acadêmica.

No entanto, é com a promulgação da Constituição Federal de 1934 que a assistência aos estudantes com vulnerabilidade econômica e social é prevista com o status de norma constitucional, uma vez que esta previu em seu artigo 157, que todos os entes da federação reservassem uma parcela dos seus patrimônios para a educação e “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica”, de acordo com parágrafo 2º deste artigo (Brasil, 1934, p. 45).

Porém, é somente na década de 40 que a assistência estudantil no Brasil se consolida, segundo Santos (2022). Isso porque, com o advento do diploma constitucional de 1946, mais especialmente em seu artigo 172, a assistência estudantil é trazida como elemento obrigatório inserido em todo sistema de ensino, como o superior público (Brasil, 1946).

No entanto, durante o período controlado pelo regime militar no Brasil, cujos contornos ditatoriais a maioria da classe estudantil era resistência, a assistência estudantil não obteve avanços. (Imperator, 2017) Somente a partir da década de 1980, com a redemocratização política do Brasil, ressurgiu o anseio de apoio a permanência do estudante universitário, cujo marco legislativo se deu com a promulgação da chamada Constituição cidadã, atualmente vigente, instituída em 1988, trazendo no bojo de artigo 206, parágrafo I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, tornando a educação um direito fundamental de dever do Estado prover (Santos, 2022).

Apesar das discussões remeterem ao surgimento das ações de assistência estudantil perante a década de 30, a política de assistência estudantil, reconhecida como uma política pública, foi prevista em lei e estruturada pelo Governo Federal Brasileiro apenas neste século.

Durante o período do primeiro Governo Lula, em 2003, incluso na busca pela expansão do acesso e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), levantamentos propiciaram a definição de indicadores socioeconômicos brasileiros, contribuindo para a construção e aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2007. Através da Portaria nº 39 do Ministério da Educação, foi então instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). É o que confirma Araújo (2018, p. 38-39):

A assistência estudantil enquanto política pública estruturada e reconhecida em legislação própria é fato recente, pois foi somente a partir de 2007 com o Plano Nacional de Assistência Estudantil e a portaria ministerial do MEC 39/2007 que a assistência estudantil foi organizada normativamente em âmbito nacional como política pública obrigatória nas instituições de ensino superior, contando com orçamento próprio. Entretanto inúmeros autores que traçam o trajeto histórico da assistência estudantil no Brasil, afirmam que esta existia sob a forma de diversas ações desde a década de 1930, ou seja, desde os primeiros anos do ensino superior no país e também desde o início da materialização de políticas públicas no país.

Mas foi apenas em 2010 que o PNAES se consolidou, recebendo força de lei, pois é instituído através do Decreto nº 7.234, da Presidência da República (Brasil, 2010). Através deste programa são direcionados os recursos para a promoção das ações de assistência estudantil, além de apresentar os objetivos que orientam as IFES para a implementação destas ações.

O PNAES tem como objetivos, conforme o art. 2º do mesmo Decreto: A democratização da permanência através das condições para isso fornecida à jovens na educação superior pública federal (inciso I); minimização das desigualdades sociais e regionais e seus efeitos na permanência e êxito na conclusão da educação superior (inciso II); a redução dos índices de evasão e retenção (inciso III); e a contribuição para a evolução da inclusão social através da educação (inciso IV) (Brasil, 2010).

Apoiados nesses objetivos, acredita-se ser de fundamental importância colacionar os próprios artigos da legislação que trazem um conjunto de requisitos aos quais devem ser desenvolvidos e não apenas seria uma discricionariedade das IES quando se trata da assistência estudantil, a saber:

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, p. 3).

Especialmente, observa-se que a legislação é clara quanto à necessidade dessa política possibilitar não só igualdade de oportunidades no acesso, mas também agindo preventivamente para evitar a evasão ou até mesmo a retenção dos estudantes, sendo um fator que, inclusive, possibilite ao usuário a melhoria em seu desempenho acadêmico. Pois veja-se, a qualidade do desenvolvimento acadêmico desse estudante também é fator primordial para fornecer ao mercado de trabalho profissionais em igualdade de condições de competirem. Veja-se:

Art. 4º [...] Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2010, p. 3).

Para a análise em foco, considerando que a pesquisa se debruça sob uma universidade estadual no interior do Ceará, a UVA, no que toca aos mesmos objetivos e áreas de desenvolvimento acima já ressaltados no PNAES, mas focado junto às instituições de ensino superior públicas estaduais, considerando as dificuldades e limitações sociais e regionais na educação, fora instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST). Tal programa orienta a criação de políticas assistenciais considerando as particularidades e disparidades econômicas e sociais dos estados, veja-se:

Art. 2º O PNAEST será implementado por meio de ações de assistência estudantil articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, para o atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das instituições estaduais de ensino superior gratuitas. § 1º As ações do PNAEST atenderão prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições estaduais de ensino superior gratuito em ato próprio (Brasil, 2010, p. 4).

As instituições públicas estaduais de ensino superior que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passaram a receber recursos federais para a promoção de ações voltadas à assistência estudantil. As autoras Pessanha e Silva (2022, p. 622) acrescentam à discussão trazendo a importância e o contexto social de estruturação do PNAEST:

No que se refere ao PNAEST, este pode ser considerado a primeira tentativa do Estado brasileiro em implementar ações em nível nacional no campo da assistência estudantil para as instituições de ensino superior públicas estaduais. Além disso, a instauração do Programa pode ser compreendida como um reconhecimento da importância que as Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais ocupam no cenário do ensino superior público, especialmente, nas regiões localizadas no interior do país. É importante destacar que, atualmente, existem 128 instituições estaduais o longo do país, das 299 IES públicas. Destas 128, 40 são universidades. Em relação ao número total de matrículas em cursos presenciais e a distância, as universidades estaduais são responsáveis por 578.586 matrículas no país, do total de 1.735.000 nas universidades públicas, ou seja, 33,3%.

É importante esclarecer que o PNAES e o PNAEST possuem os seguintes pontos em comum: atuação de assistência estudantil nas mesmas áreas pré-estabelecidas e o atendimento preferencial aos estudantes da rede pública, ou que tenham renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, buscando os mesmos objetivos, guardadas as diferenças

das IES federais para estaduais, como ampliar as condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública (Brasil, 2010).

Além disso, de acordo com a legislação para ambos os programas, a cada instituição de ensino superior caberá a definição dos critérios de utilização e a metodologia de seleção dos estudantes da graduação beneficiados (Brasil, 2010).

Entretanto, no que toca à aplicação da verba pelas instituições, os programas são diferentes. Isso porque no PNAES, as IES federais podem utilizar os recursos por bolsas, em formato de auxílios financeiros, transferindo diretamente o valor para o discente (Felippe, 2018). No entanto, no PNAEST, a prática direta de transferência de recursos financeiros para os estudantes, não é permitida, de acordo com o art. 3º, §1º da portaria nº 25 (Brasil, 2010).

É importante asseverar que tanto o PNAES, quanto o PNAEST são um reflexo da movimentação histórica de diversos atores desse processo, como dirigentes, professores e discentes, possibilitando a busca pela garantia da assistência estudantil como um direito social.

As políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas estão inseridas no âmbito da política social educacional, esta entendida por Saviani (2008, p. 7) como relativa “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”, cujas origens se reportam aos movimentos sociais de busca de efetividade do direito à educação como direito humano e fundamental, com já visto.

Isso porque a somatização de necessidades de um público plural que passou a ter a possibilidade de acesso ao ensino superior, exigiria a compreensão que não só o simples acesso possibilitaria a efetividade do direito fundamental à educação, veja-se:

[...] os afrodescendentes, os deficientes, os indígenas, os oriundos de famílias com renda per capita muito baixa ou ainda para os egressos do ensino básico público e para os docentes que precisem de formação inicial ou continuada em nível superior. [...] boa parte do novo alunado não poderia ao mesmo tempo estudar e trabalhar e não dispunha de recursos para pagar a alimentação, a moradia, o material didático, o transporte e outros itens fundamentais à vida estudantil, o que acabaria por levar-lhes a abandonar os estudos (Andrés, 2011, p. 08).

Andrés (2011) esclarece com ainda mais propriedade as vulnerabilidades que se foca neste estudo, ainda com a perspectiva de gênero, no sujeito mulher, como afrodescendente e de renda *per capita* muito baixa, a necessidade latente da existência de políticas que garantam a permanência e finalização no ensino superior, evitando a evasão, considerando que o acesso apenas por si não garantiria o direito humano à educação.

Essa é uma realidade reconhecida, inclusive, entre aqueles que atuam frente ao fortalecimento da permanência estudantil nas universidades estaduais do Ceará como elemento democratizador do acesso à educação, a qual a UVA está inserida, veja-se:

Com a adesão ao Sisu, as universidades públicas estaduais passaram a receber alunos de diversas unidades da Federação criando uma necessidade de atendimento às demandas de moradia, alimentação e permanência desses discentes. Além disso, as políticas de ações afirmativas elevaram o número de alunos de vulnerabilidade social e econômica nas universidades. Nesse sentido, é preciso ser fortalecido o PNAEST e outros programas voltados ao atendimento das populações negras, indígenas, Lgbtqiap+ nas IES públicas (UVA, 2023a, p. 1).

Reforçam essa discussão Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 123) ao dizerem que “a inclusão não é ‘boa’ por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão. Do mesmo modo, compreendem que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente”. Os autores mencionam que esse processo ideal de inclusão e exclusão, a “in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 131).

Esse panorama observado nas universidades é comprovado pela existência de algumas pessoas continuarem sutilmente vivenciando a discriminação negativa e “pela pouca preocupação com medidas que articulem as diretrizes nacionais acerca do acesso, da inclusão e permanência nesta esfera de ensino. A permanência dos estudantes segue, portanto, por uma trajetória ainda duvidosa” (Nascimento, 2019, p. 44).

Arrematando a problematização desta pesquisa, Nascimento (2016, p. 28) esclarece que “é relevante reconhecer a importância das políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior pública, como da reserva de vagas para grupos com histórico de exclusão”; porém, é de fundamental importância “verificar como se estabelecem as reais condições de permanência dos estudantes nas instituições públicas de educação superior”.

Assim, no contexto da expansão educacional e interiorização universitária através das universidades estaduais, a democratização do acesso ao ensino superior público para sujeitos plurais perpassa também por outros desafios correlatos, como a permanência com qualidade, especialmente quando se está falando de vulnerabilidades conjuntas, como gênero, raça e classe, daí a importância do fortalecimento da assistência estudantil como instrumento de garantia do direito humano à educação em toda sua amplitude, embasada na construção de uma consciência de classe, que não desconsidere os aspectos interseccionais de gênero e raça.

Isso porque, a assistência estudantil passa a ser vista, atualmente, como “o mecanismo legal que visa à garantia da permanência e da formação de qualidade dos estudantes que não possuem meios necessários de garantir a própria subsistência durante sua trajetória acadêmica.” (Silva; Cavaignac; Costa, 2019, p. 70-71).

Já trazida a perspectiva de inserção do sujeito estudado em uma sociedade desigual de classes, sendo ele pertencente a classe menos abastada financeiramente, faz-se indispensável reforçar então o recorte de raça em que está inserido e como este também repercute em seu direito humano à educação, especialmente em sua permanência no ensino superior.

### 3 LEGADO DO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO

Para a discussão que se constrói, é de fundamental importância examinar o passado recente brasileiro para apreender o seio intrínseco do racismo nas práticas educacionais que atravessam as vivências do sujeito pesquisado. Isto significa compreender o racismo não de uma noção focal, limitando-o a aspectos do comportamento individual de forma isolada (ou seja, “o branco é assim mesmo, fazendo branquice”), mas sim de uma perspectiva estrutural que contamina as instituições através dos sujeitos nelas dominantes (Gonçalves; Madeira, 2021).

Entender o racismo por uma perspectiva estrutural na educação é compreender que as instituições são as responsáveis por nortear a vida social. Neste contexto, a desigualdade de raça é uma característica da sociedade brasileira não em razão apenas da prática individual de racistas, mas, especialmente, porque transcende o comportamento individual, tocando à uma estrutura social hegemônica pelo pensamento colonizador, pois formada por grupos raciais que ocupam e se utilizam das instituições para manter seus interesses políticos e econômicos. (Fanon, 2020).

Não se trata de alegar que os indivíduos não seriam responsabilizados por suas práticas individuais racistas, mas tomar a óptica do racismo estrutural significa não olhar apenas para o sujeito que pratica racismo, mas sim entender este como “uma ideologia que ‘cimenta’ relações sociais particularmente em um país atravessado historicamente por mais de três séculos de escravização de africanos abolida de forma conservadora tardiamente” (Oliveira, 2021a, p. 62).

O processo histórico-social brasileiro ilumina um país fundado sob as chagas do período da escravidão dos povos negros em maioria, cuja memória precisa ser resgatada. Sob uma sociedade capitalista e colonial, como visto, sob um novo conceito para a ideia de raça, o racismo surgiu como ferramenta de diferenciação entre os indivíduos pela cor da pele, em que o corpo negro era tratado como “coisa”, objeto da lógica capitalista de exploração e submetido a toda sorte de atrocidades (Almeida; Soares, 2012).

Nesse ínterim, o racismo foi o instrumento na realidade brasileira de construção e manutenção de desigualdades sociais também em razão da raça, que ainda reverberam nos dias atuais em diversos ambientes, para este estudo, na educação, desde o ensino primário ao superior. Tal cenário nos reflete ao quadro “de vulnerabilidade necropolítica dos povos negros e na precarização das políticas assistenciais que permitam a concretização dos direitos humanos de forma igualitária” (Sotero; Torinho, 2021, p. 2).

A Constituição de 1824, outorgada sob o império, instituiu que o ensino primário

seria gratuito para todos os cidadãos, o que não incluía os povos escravizados, mas possibilitava que a população negra liberta, que era uma minoria, frequentasse essas instituições (Almeida; Sanchez, 2016).

Entretanto, a escola não era vista como meio de desenvolvimento de habilidades e competências para esses povos, mas sim, conforme Veiga (2008), era entendida como forma de “limpar”, de “embranquecer” os grupos vistos pela classe dominante, que impediam a coesão da sociedade brasileira, sob um ideal darwinista civilizatório.

Os objetivos escolares velados da época eram adaptar aos ideais morais e culturais da elite branca e rica à população pobre, mestiça e negra, mesclando “[...] o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir” (Nogueira, 2007, p. 303).

Tamanha era a preocupação sobre a mistura entre brancos e negros, que os filhos das famílias brancas elitizadas eram educados com professores particulares e aulas em suas casas, “[...] porque seus pais têm o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]”, diziam os intelectuais de 1889 (Almeida, 2000, p. 90 *apud* Almeida; Sanchez, 2016).

Segundo Saviani (1999) a primeira legislação nacional sobre educação pública foi publicada em 15 de outubro de 1827 vigendo até 1946, porém não mencionada qualquer regulamentação à educação escolar de pessoas negras. Logo, por um lapso temporal de dez anos após a promulgação da Constituição de 1824, nenhuma legislação trouxe contribuições sobre a questão da escolarização dos povos negros (Almeida; Sanchez, 2016).

Além da ausência de apoio legislativo, a pobreza e a discriminação racial eram as maiores dificuldades para a realização da frequência escolar das crianças e adolescentes negros. No que diz respeito a primeira, Almeida e Sanchez (2016, p. 236) resumem que:

[...] a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares.

Quanto ao racismo, o preconceito social com os alunos pobres e de origem africana, atribuía aos seus costumes e comportamentos atributos pejorativos como sendo vadiação e falta de asseio, entre outros, e vistos como não condizentes com o ambiente escolar, pois poderiam influenciar negativamente os atos dos filhos das famílias brancas e elitizadas (Barros, 2005).

Acrescente-se que apesar do fim do período escravocrata, com a aparência da venda

“livre” de sua força de trabalho, o Estado não garantiu meios de ingresso no proletariado em formação, nem inclusão educacional, de forma que, ancorados nos ideais racistas, estruturou-se, ao invés, a implantação ao incentivo de uma política externa para atração de trabalhadores europeus brancos com o intuito de “higienizar” a nação (Fernandes, 2008).

Segundo Moreira (2019), os povos negros que receberam a tão sonhada liberdade eram, em sua esmagadora maioria, analfabetos e o ente estatal não elaborou qualquer política com vistas a reduzir os efeitos do atraso educacional da população negra, ao contrário, destinou-os à própria sorte em zonas marginalizadas e invisibilizadas ausentes de direitos humanos essenciais para a dignidade humana.

Nesse sentido reforçam a realidade brasileira Almeida e Sanchez (2016, p. 12, grifou-se) ao dizerem sobre os povos negros libertos:

Foram imediatamente tratados/as como um perigo à ordem burguesa. Populações inteiras foram empurradas para as longínquas periferias dos centros urbanos, dando surgimento às aglomerações habitacionais, de favelas e palafitas. Mesmo não havendo no país uma política de segregação racial, na prática foi o que ocorreu. Desde então, foi consolidado e cada vez mais valorizado um modelo branco de cidadão brasileiro. Ao passo que se desvalorizava qualquer associação à negritude e às diversas expressões da cultura negra. Os resultados foram os mais perversos, forçando a população negra a assimilar o modelo europeu branco para sobreviver [...]. **Do alisamento dos cabelos à negação da cor da pele, passando pela impossibilidade de acesso à educação, sobretudo o ensino superior, o racismo foi se tornando parte das entranhas das relações sociais no país [...].**

Domingues (2008) reconhece que o analfabetismo era um dos principais problemas reconhecidos pelo movimento negro pós-liberto, de forma que a educação se tornou uma das pautas prioritárias como uma forma de adquirir dignidade e status social, que, conseqüentemente, abriria oportunidades no mercado de trabalho.

Diante da lacuna normativa do ordenamento jurídico em 1930 sobre a inclusão racial na educação, em que ainda não se observavam a influência considerável do racismo nas instituições, a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 foi fundada, considerada a maior entidade negra a questionar a situação educacional dos povos negros no Brasil (Domingues, 2008).

A entidade criou em sua sede uma estrutura escolar com aulas ministradas pelo próprio grupo nos períodos da manhã e noite. Entre os ensinamentos estão “a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas” (Domingues, 2008, p. 521). Mas, ressalta-se que, para as mulheres, apenas atividades domésticas eram ensinadas (Domingues, 2008).

A resistência foi tão efetiva que, em 1934, a escola teve nomeadas professoras

negras para ensino no primário, pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo. Os demais cursos, de acordo com Domingues (2008), eram ministrados por docentes que voluntariamente se prontificavam a lecionar.

Em uma perspectiva do direito comparado, importa acrescentar a contribuição de Davis (1981) para a construção do pensamento, especialmente sob o viés do feminino e sua submissão a séculos de escravidão e as consequências que isso demandou ao gênero, as relações sociais e econômicas do povo negro também em outros países, como os Estados Unidos da América, cujo modelo político de tratativa discriminatória de raça e lutas sociais o Brasil se assemelhou:

O povo negro percebeu que os ‘quarenta acre e uma mula’ da emancipação era um boato mal intencionado. Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E depois de séculos de privação educacional, reivindicaram com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender. Por isso, assim como suas irmãs e irmãos em todo Sul, a população negra recentemente liberta de Memphis se reuniu e decidiu que a educação era sua maior prioridade (Davis, 1981, p. 170).

Porém, difundiu-se sob o território nacional a ideia equivocada do mito da democracia racial, afetando assim o processo de igualdade sociorracial, tal como exemplo desse cenário, ironiza Gonzalez (2019, p. 240):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

O golpe do Estado novo em 1937 pôs fim as atividades da Frente Negra Brasileira, e somente em 1954 a “Associação Cultural do Negro” surgia como frente de enfrentamento ao racismo. Porém, dentre tantas necessidades básicas desses povos, como moradia, segurança, as atividades voltadas à educação foram inseridas apenas em 1977. A associação era formada por população negra intensamente necessitada e abriu uma escola que comportava cerca de 30 estudantes, porém, em razão da ausência de interessados em nela lecionar, a entidade teve que encerrar suas atividades (Moura, 1980).

Com o advento do golpe militar de 1964, as relações raciais enquanto discussão pública foram quase inteiramente banidas, isso porque, sob a lógica do mito da democracia racial, protagonistas eram estigmatizados e perseguidos pelos militares sob a justificativa de

criarem uma desordem que não existia: o racismo em terras brasileiras, logo, enfraquecendo as lutas políticas do movimento negro (Domingues, 2007).

Entretanto, ao final da década de 70 se estruturou o Movimento Negro Unificado (MNU), visando articular a luta em face do racismo e a pauta da luta de classes. Inspirados em militâncias internacionais, como os “Panteras Negras”, liderados por Malcom X e na filosofia de Martin Luther King nos Estados Unidos, bem como dos movimentos de libertação da África, o movimento passou a mudar a lógica de pensamento entre negros e negras brasileiras, incentivando-os a assumirem com orgulho sua raça, e se imporem na organização dos sindicatos, na representação dos partidos políticos, contra a violência policial e principalmente, em busca do acesso à Educação (Moura, 1980).

O reconhecimento do racismo no Brasil, como uma prática enraizada nas instituições, inclusive, educacionais, remonta ao início do século XXI apenas (Almeida; Sanchez, 2016). Até essa árdua chegada, como visto, houvera uma série de insurreições das organizações negras de resistência por direitos básicos.

É apenas ao final da década de 1970, que o Estado Brasileiro se viu forçado pelos levantes de grupos minoritários, principalmente de movimentos estudantis e negro a garantir mudanças, “instaurando o multiculturalismo e multirracismo junto a regulamentações dos direitos civis levando a igualdade formal e de oportunidades para os cidadãos de grupos distintos” (Oliveira, *et. al*, 2021b, p. 3).

No que toca a uma perspectiva contemporânea do direito à educação, este reflete o racismo estrutural quando o acesso e a permanência igualitários e dignos dos alunos negros nos ambientes de aprendizagem não são plenos. Esta concepção se materializou após muitas discussões teóricas e políticas acerca da questão social e racial no Brasil, ganhando prioridade de pauta nas últimas décadas, especialmente a partir da implementação das políticas públicas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior por volta de 2003, como já visto, frutos dos entraves do movimento negro (Gomes, 2017).

Situando historicamente essa realidade, esclarecem também Trindade e Mileó alguns marcos históricos (2022, p. 10) ao afirmarem que:

[...] apesar de serem adotadas apenas no início do século XXI, a necessidade de ações afirmativas já era há muito tempo uma discussão presente no interior da militância negra. Por conseguinte, [...] a marcha histórica de 1995 em comemoração aos 300 anos da morte da liderança negra Zumbi do Palmares, está vinculada ao início de um

embate mais acirado pela adoção de tais medidas, pois nesse evento que reuniu militantes e ativistas de diversos segmentos do Movimento Negro, foi entregue a Fernando Henrique Cardoso, o então presidente da república, um documento que tinha entre suas diversas reivindicações a criação de políticas afirmativas para negros na área da educação de Ensino Técnico e Ensino Superior.

Gomes (2012, p. 739) assevera também que outro marco importante das reivindicações negras nessa construção foi o comprometimento do Estado Brasileiro em cumprir o que foi determinado no Plano de Ação construído na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que foi realizada em Durban (África do Sul), no ano de 2001, de forma que “reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação”.

Essa necessidade se mostrava de forma explícita e vergonhosa ao país, uma vez que a Revista Fórum publicou uma pesquisa informando que até 1997, apenas 1,8% da população negra, entre 18 e 24 anos, estava cursando ou tinha concluído um curso de graduação no Brasil (Carvalho, 2006).

Com o advento de políticas afirmativas já mencionadas em prol da promoção do acesso e permanência no ensino superior, a literatura que trata a questão das desigualdades raciais e sociais e o ensino superior, reconhece que, ainda não se havia visto, como nos últimos anos, tamanha mudança no cenário educacional brasileiro através da inserção dos/as trabalhadores/as negros/as nos espaços universitários (Gonçalves; Madeira, 2021).

Entretanto, infelizmente, este cenário não é tão simplista quanto parece para sugerir a plenitude do acesso à educação superior no país pelos povos pobres e negros, uma vez que as universidades públicas no Brasil foram constituídas e permanecem como espaços institucionais reservados à classe dominante branca do país.

Veja-se, ainda essa discrepância quando observada a realidade vivida pelos estudantes com este perfil:

Gostaria de ilustrar essa situação de confinamento racial vivida por todos nós, acadêmicos brasileiros. Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado<sup>3</sup>. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (não temos ainda um único docente indígena). Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um

colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos (Carvalho, 2006, p. 92).

Assim, o espaço do ensino superior público tratou os estudantes negros (as) como elementos estranhos naquele espaço e lhes impuseram (ou tentam) impor um padrão que exige saber se disciplinar de acordo com um código normativo, restando-lhes apenas duas saídas:

Ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte (o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter de lidar diariamente com a discriminação), ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças (o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis) (Carvalho, 2003, p. 186).

Isto implica esclarecer que o simples ingresso no ensino superior não é suficiente, faz-se necessária a promoção das condições objetivas e subjetivas em prol dos estudantes advindos das políticas públicas de ações afirmativas, para que estes possam permanecer dignamente neste ambiente acadêmico. O êxito acadêmico não pode estar associado apenas à promoção de meios de subsistência materiais destes (as) alunos (as). É fatídico que o básico como, alimentação diária, moradia digna, é fundamental para ocorrer a dedicação aos estudos.

Porém ao mesmo passo, o enfretamento do racismo estrutural enraizado nos espaços educacionais públicos do país demanda a adoção de políticas que simbolicamente construam um imaginário de representação destes povos, como exemplo, através da contratação e incentivo de professores negros e negras; a inserção nas matrizes curriculares dos cursos tanto na graduação, quanto na pós-graduação sobre matérias que introduzam a história africana e da cultura miscigenada afro-brasileira, cumprindo os termos da legislação a Lei 10.639, que legisla sobre este ensino, o debate sobre questões antidiscriminatórias de raça (Santos, 2009).

No que toca ao ensino superior, para essa discussão, “o espaço educacional ainda se apresenta como um meio de reprodução do racismo e de exclusão dos povos negros, por meio da discriminação e dos discursos de ódio contra a população negra e as políticas afirmativas raciais.” (Sotero; Torinho, 2021, p. 7).

Ilumina-se que, em verdade, o meio acadêmico corrobora para a manutenção das práticas discriminatórias racistas, uma vez se observar o silenciamento da participação representativa do povo negro na realidade universitária, o que se traduz como singulares barreiras em prol da construção de uma educação sociorracial igualitária.

A realidade universitária para os povos negros é de enfretamento em prol de espaço

e autoafirmação em face do racismo, isso porque “cultural e historicamente há todo um mito fundante na sociedade ocidental que atribui aos negros a falta de capacidade intelectual e de desempenho. Como resultante, a todo momento pessoas negras têm que provar que são capazes de exercer determinada função” (Silva; Euclides, 2018, p. 55).

As mesmas autoras destacam em entrevistas a algumas negras na Universidade Estadual do Ceará a perspectiva de não pertencimento aos espaços acadêmicos quando dizem que “há espaços que é normal, entre aspas, ser negro. Então, o espaço da cultura, do esporte é onde se espera que se tenha pessoas negras, mas não na universidade, não no espaço acadêmico, não entre os professores, não entre os pesquisadores” (Silva; Euclides, 2018, p. 55).

Tomando, em especial, uma análise de cursos/faculdades públicas de Direito, enquanto referência de ensino que deveria propagar uma educação antirracista, para assim, proporcionar a formação de profissionais combativos no meio social, observa-se que o fenômeno do maior encarceramento das populações negras e pobres vivendo em regiões periféricas, é sinal de um ensino jurídico ainda com traços da colonialidade e com dominação do pensamento branco, uma vez que produz agentes da justiça, como juízes, advogados, promotores desconhecedores ou insensíveis à estratificação racial brasileira (Alexander; Borges, 2020).

Após a inserção das políticas de ação afirmativas de acesso ao ensino superior, que ampliaram a pluralidade étnico-racial no ensino superior, a literatura esclarece que estudantes negros se frustram por não se sentirem representados nas discussões vividas em salas de aula dos cursos jurídicos (Oliveira, 2024). De forma que traduzindo essa realidade, o autor esclarece que “num país pós-escravista e de capitalismo dependente, a raça segue sendo um elemento crucial no reparto de poder e recursos – impactando, por conseguinte, no modo como o Direito é ensinado e praticado” (Almeida, 2024, p. 711)

Segundo dados do IBGE (2019) em 2018, no Brasil, os pretos ou pardos passaram a ser, pela primeira vez na história, maioria nas instituições de ensino superior da rede pública em relação aos brancos, compondo 50,3% dos estudantes, porém, como formavam a maioria da população (55,8%), permaneceram sub-representados (IBGE, 2019).

Além disso, considerando a faixa etária de 18 a 24 anos, idade mais hábil para acesso ao ensino superior após o fim do ensino médio, da população preta ou parda que estudava, a porcentagem cursando ensino superior aumentou de 2016 (50,5%) para 2018 (55,6%), porém ainda permaneceu muito abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%). (IBGE, 2019)

Segundo os dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais

de Ensino Superior - ANDIFES (2019), sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, se identifica como negra 51,2% da população das Instituições Federais de Ensino Superior, sendo essa a primeira vez no lapso temporal das pesquisas de perfil da ANDIFES.

Outra descoberta da ANDIFES (2019) é o avançar da porcentagem de estudantes, maioria negros, inseridos (as) na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio, ou seja, incluso em um dos critérios de cobertura do PNAES, sendo de forma robusta 70,2% do total de discentes das IFES.

Porém, por outra óptica, ilumina-se que a precariedade de políticas de permanência impede a efetividade do êxito acadêmico dos povos negros no ensino superior. Isso ficou demonstrado pelos próprios dados do IBGE (2019), em que se revela que apenas o percentual de 18,3% dos negros havia concluído a educação superior, ao passo que os brancos somam 36,1%.

No momento político dos anos 2019 a 2021 as políticas de ações afirmativas em prol do combate ao racismo no ensino superior sofreram intensa precarização, em especial as cotas raciais. A ausência governamental em prol de investimentos na educação pública, tanto contra os cursos de graduação e pós-graduação fora agravada para os estudantes negros e negras que, em maioria, apresentam situação vulnerável pelo quadro histórico já mencionado (Gonçalves; Madeira, 2021). De forma que, viram:

Suas bolsas de pesquisas serem contraídas ou simplesmente dizimadas e sofreram com a possibilidade de assistirem ao desaparecimento de uma das políticas mais importantes em termos de reparação histórica e de enfrentamento do racismo no Brasil [referente as políticas de cotas raciais para ingresso na universidade pública] (Gonçalves; Madeira, 2021, p. 14, acrescentou-se).

Ou seja, temiam que deixasse de existir as políticas que proporcionaram que estes estudantes fossem, como ocorre em maioria, os primeiros de suas famílias a acessarem a educação superior. Ainda neste recorte temporal, a pandemia pelo COVID-19 desmascarou ainda mais a enorme fenda racial, social e de gênero no Brasil (Falquet; Cisne; Gonçalves, 2021).

Entrelaçados com os desmontes de verba para as conquistas sociais na educação, evidenciou-se que as condições de vida, educação e trabalho da maioria dos (as) estudantes e trabalhadores (as) negros (as) no Brasil, mesmo com as políticas de ações afirmativas, continuaram ruins ou se deterioraram mais acentuadamente nestes tempos pandêmicos, reforçando o racismo no Brasil.

Com a impossibilidade da ocorrência de aulas presenciais para evitar a proliferação

da contaminação, o Ministério da Educação (MEC) possibilitou que as instituições de ensino ao invés de aulas presenciais, as substituíssem por aulas repassadas através de meios tecnológicos síncronos ou assíncronos, autorizando tal proceder através da portaria nº 343/2020. Neste contexto de crise e urgência, a educação remota foi implementada como um meio temporário e alternativo de repasse dos conteúdos curriculares (Arruda, 2020). Porém, conforme asseverado por Ferreira e outros autores (2020, p. 14):

Como elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento, nos processos educativos, nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros que se expressa, entre outras formas, nas diferenciações de acesso à tecnologia.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2020), informou que em 2018 acerca das pesquisas sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, na população indígena (48%), das pessoas pretas (55%) e nas pessoas pardas (57%) estes eram os percentuais que tinham utilizado computador pelo menos uma vez na vida, o que reforça as diferenças abismais que o país já possuía no tocante ao acesso à tecnologia.

Com moradias, por vezes, mal estruturadas para o cabimento de toda a família em isolamento, baixo acesso à internet para proporção dos estudos on-line, estando mais expostos a necessidade de dedicar seu tempo para trabalhar, entre tantas outras vulnerabilidades sociais que se agravavam, em maio de 2021, dados de “pesquisadores independentes para mais de 5.500 municípios mostram que 55% dos pacientes negros, hospitalizados com COVID-19 em estado grave, morreram em comparação com 34% dos pacientes brancos” (Araújo; Caldwell, 2021, p. 19).

Aqueles estudantes, muitas vezes trabalhadores de serviços precarizados, como entregadores, motoristas de aplicativo, faxineiras, babás, se fizeram prestadores de serviços essenciais em razão do confinamento. Durante a pandemia por COVID-19, foi a classe trabalhadora, em maioria negro e negras, que dedicaram “dezenas de quilômetros todos os dias em motos e bicicletas para levar comidas, remédios, bebidas e o que mais estiver ao alcance de um clique de aplicativo de celular” (Zuazo, 2020, p. 2). Ou seja, eles e elas não tinham condições de sobreviver saindo das ruas, muitos largaram os estudos remotos no período, pois continuaram proporcionando a quem tinha o privilégio do isolamento necessidades básicas (Gonçalves; Madeira, 2021).

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, em 4 de junho de 2020, mesmo havendo controle da pandemia em alguns países, os fechamentos

provocavam ainda um impacto negativo de atraso em 64,4% da população estudantil, especialmente negra, do mundo (UNESCO, 2020).

O advento pandêmico causado pela COVID-19, segundo Ferreira e outros autores (2020, p. 21), demonstrou e acentuou o que chamam de “*apartheid* digital” experimentado pelos discentes negros no Brasil em comparação aos brancos, isso porque demonstram que o Estado Brasileiro “não possibilita a inclusão digital efetiva dos estudantes negros desde a educação básica até a educação superior, por meio da não oferta de tecnologia, do não acesso à rede, do não letramento digital, de condições inadequadas de moradia, entre outros”.

Os mesmos autores refletem sobre o porquê da manutenção estatal do *apartheid* digital quando explicitam que:

Quanto mais conscientes e atentos às informações, maiores são as probabilidades dos negros se insurgirem frente às situações de desigualdade vivenciadas e de problematizarem os lugares sociais estabelecidos. Portanto, a manutenção do *apartheid* digital opera como estratégia de controle social impedindo as micro-emancipações e a formação de uma comunidade negra mais forte, consciente e autônoma (Ferreira *et.al*, 2020, p. 21).

Analisando dados do IBGE publicados em 2023, referente ao cenário da educação básica até a superior de negros (pretos e pardos) do ano de 2022, mencionados pela pesquisadora coordenadora Beringuy (Agência Brasil, 2024, p. 2), explicando que jovens negros experimentam uma singular distorção entre a idade e a série, ou seja, não frequentam a série adequada para a sua idade e isso também repercute na chegada ao ensino superior:

Esse jovem de 18 a 24 anos, de cor branca, quando ele está frequentando a escola, ele de modo geral está dentro do ensino superior. Ao passo que esse jovem de 18 a 24 anos de cor preta ou parda, ele tem uma frequência mais descompassada. Então você tem até ele frequentando, mas parte destes jovens não está no ensino superior, está atrasada. Ele está frequentando seja o médio, ou até mesmo o fundamental, numa educação de jovens e adultos.

Considerando os aspectos raciais predominantes, em média 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos não finalizaram o ensino médio, seja por nunca terem frequentado a escola, seja por abandono. Informada por 40,2% deste grupo etário, a principal justificativa desses jovens, para sua ausência ou atraso na escola, foi a necessidade de trabalhar e ajudar na sobrevivência familiar. Para as mulheres, essa também era a mesma justificativa, seguida de gravidez, em segundo lugar (IBGE, 2023).

Some-se a isso o fato de que para 9,5% das mulheres, o trabalho de cuidado que compreende atividades domésticas e o cuidado com pessoas foram o principal motivo para terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para os homens, este percentual é

irrisório de 0,8% (IBGE, 2024).

Ainda sobre 2022, numa perspectiva numérica, 29,2% dos estudantes brancos nesta faixa etária de 18 a 24 anos estavam na graduação. Já a proporção entre pretos ou pardos ficou em cerca de 15,3% (IBGE, 2023). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022 mostram ainda que 70,9% dos pretos e pardos com 18 a 24 anos deixaram os estudos sem concluir o ensino superior ou nem estudavam nesse patamar educacional, taxa que cai para 57,3% entre os brancos (IBGE, 2023).

Sobre os dados educacionais do ano de 2023, cerca de 29,5% dos estudantes brancos com 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, taxa que era de 16,4% entre os pretos ou pardos no mesmo grupo etário. Taxa um pouco mais elevada se considerada a diferença de anos entre 2022 e 2023 (IBGE, 2024).

Porém em comparação com os povos brancos, observa-se que 6,5% dos jovens brancos com essas idades já tinham um diploma de graduação em mãos, enquanto apenas 2,9% dos pretos ou pardos tinham a mesma conquista, o que reforça ainda mais a perspectiva de ausência de políticas de permanência que compreendam efetivamente as necessidades desses povos, quiçá voltados para o olhar de gênero (IBGE, 2024).

Também se faz necessário esclarecer os entraves igualitários raciais ao ensino superior, no que diz respeito às perspectivas de futuro na vida financeira daqueles que concluíram a graduação. Uma vez que também não há efetivo acesso à educação superior se esta não proporciona modificação nas condições socioeconômicas deste sujeito. Nos termos dos dados levantados pelo IBGE (2019), 64,2% da população negra que se formou no ensino superior estava desempregada.

No que diz respeito aos dados do IBGE (2019) sobre posição de cargos de chefia ou gerência, verifica-se que a população negra representava apenas 29,9%, já com os brancos eram preenchidos em 68,36%. Agora da perspectiva da análise do desemprego geral em 2023, segundo o IBGE (2024) percebe-se ainda que os pretos (9,6%) e pardos (8,9%) representam taxa muito maior de desocupação que os brancos (5,9%), estando especialmente em posições informais.

No que diz respeito à ocupação de cargos de liderança ou gerência no mesmo ano, segundo o IBGE (2024), a população negra ocupa apenas 29,5%. Esse cenário reflete que os povos negros que conseguem êxito no ensino superior não estão, através deste, conseguindo oportunidades no mercado de trabalho de forma equitativa, mas sim com posições e questões econômicas inferiores aos brancos.

Observando ainda a somatória do critério de gênero e raça, o universo do mercado

de trabalho, com as influências e transformações econômicas, é fatídico que as mulheres alcançaram o acesso a postos que não se limitam apenas ao doméstico, mas essas mudanças apenas implicaram “em duplas, triplas, quádruplas jornadas – dentro e fora de casa – com salários menores do que os dos homens, posições rebaixadas e descrédito em suas competências para liderança”, como acrescenta Lopes (2018, p. 61).

Observar um modelo novo de sociedade, onde a equidade racial seja uma realidade, é um dos compromissos da agenda Global da ONU no Brasil, especialmente da ODS 18, cujo objetivo é alcançar 50% de negros em posições de liderança até 2030 (ONU Brasil, 2024). Mas considerando esse cenário e o sistema de proteção jurídico nacional, observa-se que além do racismo estrutural intrínseco nas instituições sociais, é possível também se observar uma nova forma velada de racismo, o que Marmelstein (2021, p. 1) chamou de discriminação<sup>5</sup> por preconceito implícito. Assim o autor esclarece o sentido desse termo, quando diz que:

Muitas práticas discriminatórias que presenciamos nos dias atuais não envolvem atos de perversidade cometidos por pessoas cruéis, mas sim sutis injustiças perpetradas de forma não-intencional por pessoas comprometidas com a igualdade. É provável que esse fenômeno decorra, pelo menos em alguma medida, da influência do chamado preconceito implícito (*implicit bias*), que se manifesta de modo inconsciente, automático e involuntário na mente de qualquer pessoa, independentemente das crenças e dos valores por ela assumidos

Pelo até aqui evidenciado, a vivência dos estudantes negros se distancia bastante dos estudantes brancos. A universidade para os graduandos ou o mercado de trabalho para os que a concluem, se mostra como um ambiente, predominantemente, branco e, por vezes, hostil, de forma silenciosa, para os que não se adequam ao padrão, mostrando-se como um lugar de constantes resistências titularizadas pelos negros (Oliveira, *et. al*, 2024).

Segundo Valério e outros autores (2021), o sentido dessa realidade implícita de discriminação se ilumina através das experiências de preconceito vivenciadas por eles que se apresentam de forma sutil, como por meio de jeitos de olhar ou de tratamento nos corredores, salas de aulas práticas e estágios, ambientes de seleção. Embora as escolhas neurais e sociais que desdobram o preconceito implícito estejam fora do limiar de consciência, esse fenômeno pode motivar situações efetivas de discriminação dentro de várias situações.

Por exemplo, em razão de um preconceito de gênero e raça implícitos, uma mulher

---

<sup>5</sup> É importante que se esclareça que existe a diferença entre racismo e discriminação racial, de forma que o primeiro é “uma forma de discriminação sistêmica baseada na raça que se manifesta em ações que prejudicam as pessoas, dependendo do grupo racial que elas pertencem. A discriminação racial é o tratamento diferenciado a membros de um grupo racialmente identificado” (Oliveira, *et.al* 2024, p. 164). Esta última pode ser direta, com ataques explícitos ou indireta, quando não se percebe a intenção da prática.

negra que busca alçar um cargo liderança pode ser desclassificada sob o imaginário de que geraria um custo a empresa se parisse ou não teria pulso para liderar tal qual um homem, ou não teria melhor aparência perante os clientes (Aronson, *et. al*, 2015).

Ainda um estudante negro, de baixa renda, pode não ser contratado por uma multinacional por não representar o “perfil da vaga” ou pode ter sua vida ceifada por um policial ao ir para a escola ao disparar com arma de fogo “por equívoco”, mesmo quando desarmado, ou sob a justificativa de confundido com um criminoso (Aronson, *et. al*, 2015).

Myers (2014) em seus levantamentos esclarece que o preconceito implícito se manifesta em pelo menos 80% de pessoas brancas e, até mesmo, atinge as próprias vítimas desse preconceito, pois, como exemplo, afeta cerca de 50% de pessoas negras.

Inclusive, há estudos fisiológicos que comprovam a existência do respectivo preconceito através do uso de exame de ressonância magnética funcional que evidenciam como se desdobra a atividade cerebral de uma pessoa branca, que mesmo se assumindo não racista, há variações de emoções negativas quando lhe é mostrada imagens ou aproximada de uma pessoa negra (Phelps; Thomas, 2003). Veja-se o que acrescenta o autor:

Em geral, as áreas do cérebro associadas a emoções negativas (como o medo, por exemplo) são acionadas automaticamente com a simples visão de uma imagem de uma pessoa negra desconhecida. Do mesmo modo, há estudos que demonstram que a atividade cerebral de uma pessoa branca assumidamente não preconceituosa pode ser afetada quando é colocada em uma situação em que precisa interagir com uma pessoa negra, em função do conflito que surge entre a área do cérebro responsável pelo controle das emoções e a área do cérebro que impulsiona o preconceito implícito. Assim, até mesmo quando as pessoas se esforçam para não parecerem preconceituosas, nem agirem de forma discriminatória, pode haver uma diferença de tratamento provocada pela tensão e desconforto derivados desse conflito psicológico que pode afetar negativamente a interação com pessoas do grupo estigmatizado (Marmelstein, 2021, p. 6).

É válido mencionar uma outra pesquisa agora realizada no ambiente acadêmico, que demonstra bem esse fenômeno. Em uma faculdade de direito dos Estados Unidos, fora entregue uma cópia de um determinado artigo científico para oitocentos estudantes, cujos critérios foram os mesmos, definidos previamente e informados (Reeves, 2014).

Os acadêmicos teriam de atribuir uma nota ao texto analisando elementos objetivos, como eventuais erros de gramática e técnicos da ciência do direito. Uma informação interessante deve ser ressaltada, para 50% dos estudantes foi informado que a autoria do texto era de um jurista negro. Para os outros 50%, a titularidade do texto foi dita que pertencia a um jurista branco (Reeves, 2014).

Surpreendente o resultado foi, pois, o texto supostamente escrito pelo jurista branco

teve atribuída nota de 4,1, de uma soma de 5 pontos, enquanto do jurista negro, a nota atribuída fora de 3,2, de forma que os acadêmicos atribuíam muitos erros a mais no texto escrito pelo jurista negro, mesmo sendo idênticos os textos escritos tanto pelo jurista negro quanto pelo jurista branco (Reeves, 2014).

O chamado racismo aversivo também é uma outra forma de preconceito implícito. Neste há o surgimento de um desconforto físico, ainda que não voluntário, quando algumas pessoas ficam próximas de membros de grupos estigmatizados. Isso pode repercutir, por exemplo, na situação em que um professor prejudique não intencionalmente um aluno exigindo-lhe com rispidez desnecessária nas atividades, ignorando-o em seus pontos fortes, desmerecendo suas capacidades, o que pode afetá-lo academicamente, profissionalmente e mentalmente pelo resto da vida (Marmelstein, 2017).

Esse mesmo tipo de racismo é o que pode ocasionar em um entrevistador predileção por pessoas brancas ao invés de uma pessoa negra em uma entrevista de emprego, mesmo sendo essa última mais qualificada. Há relatos de pessoas negras em uma entrevista de que, em razão do racismo aversivo daquele que a conduz, há um maior distanciamento entre as partes, com um ambiente mais tenso, com pouca troca de palavras, culminando em encerramento precoce do ato, conseqüentemente, prejudicando a apresentação do entrevistado (Marmelstein, 2017).

O risco desta prática também se observa não apenas no interior acadêmico e profissional, como pela prática daqueles que deveriam cuidar pela não revitimização de alguns sujeitos já marcados por mazelas sociais, como quando um juiz possa relativizar o teor do testemunho de uma mulher ou pessoa negra, ou até mesmo a ser desproporcional seu julgamento ao aplicar pena a um réu negro, influenciado inconscientemente pelo implícito racismo aversivo (Dovidio; Gaertner, 2000).

Almeida (2024) então nos questiona acerca de qual a representação do sistema jurídico brasileiro na perpetuação da “supremacia branca” e do “genocídio negro”, possibilitando, então, a construção de uma educação antirracista. Isso porque através do mito da democracia racial, afirma que as instituições jurídico-políticas brasileiras escondem uma perpetuação enraizada do racismo, através de um arcabouço normativo “neutro” e ainda são ausentes quanto às práticas sutis.

Reconhece Marmelstein (2021) que não é uma tarefa simples observar esse problema através de uma perspectiva jurídica. O autor então passa a pormenorizar uma sequência de razões do porquê o sistema jurídico pátrio não consegue ainda apreender e então responsabilizar a prática do racismo enquanto preconceito implícito.

Primeiramente, esclarece que o pensamento jurídico atual no Brasil ainda pouco

discute ou sequer apreende conceitos novos desenvolvidos por outras ciências, como psicologia, serviço social, no que diz respeito às ações que são determinantes em razão de fatores cuja cognição humana não tem controle, como os preconceitos implícitos (Marmelstein, 2021).

Em uma segunda perspectiva, esclarece que o tratamento jurídico brasileiro das ações humanas inconscientes ainda é precário, isso porque:

Um dos pressupostos da imputação da responsabilidade jurídica é a conduta racional, fundada na autonomia da vontade, de modo que a intencionalidade (ou seja, o propósito deliberado de agir) ainda é tratada, em muitos casos, como uma questão central para definir se uma pessoa deve ou não ser responsabilizada por um dano causado a outra pessoa. Assim, mesmo que se consiga provar (o que não é simples) a prática de uma discriminação motivada por preconceito implícito, a censura jurídica a esse comportamento esbarraria em alguns óbices difíceis de contornar, especialmente porque se estará responsabilizando uma pessoa por algo que, em princípio, ela não pode controlar (Marmelstein, 2021, p. 3).

Logo, há uma acentuada impossibilidade de comprovação da prática discriminatória implícita, uma vez que o preconceito que a desdobra não é consciente, e, portanto, somente pode ser demonstrado por conjecturas e o direito brasileiro está fundado, na maioria dos casos, na concepção psicológica de que os serem humanos e suas intenções para agir são advindas de uma vontade refletida intencionalmente e precisa ser provada.

Uma terceira razão, esclarece o autor, que a construção jurídica normativa em combate à discriminação no Brasil ainda está pouco desenvolvida e não bem esclarecidas questões conceituais para a sociedade do que pode ser responsabilizado ou não como prática discriminatória (Marmelstein, 2021).

Uma quarta motivação que ainda fragiliza o sistema jurídico no combate ao preconceito implícito, alega o autor, é que as pesquisas que embasam ciências psicológicas, bem como o pouco produzido na ciência jurídica sobre combate à discriminação, têm como maior enfoque a experiência de outros países e não a construção racial brasileira, o que obstaculiza também a aplicação desse conhecimento para vivência pátria (Marmelstein, 2021).

Mesmo em países, como nos Estados Unidos, onde as pesquisas sobre o tema estão mais robustas, ainda não se desenvolveram mecanismos eficientes contra a discriminação em razão do preconceito implícito, havendo ainda muitos debates sociais e institucionais sobre a introdução destas perspectivas na legislação, tendo em vista as dificuldades em razão da prova judicial, o que demonstra ainda a fragilidade da temática nos ordenamentos jurídicos contemporâneos (Marmelstein, 2021).

E a última razão esclarecida pelo autor, é sobre o reconhecimento do racismo como uma discriminação por preconceito implícito, que também está intrínseco nas práticas sociais e

institucionais de forma estrutural, como já visto, de forma que, por vezes, é difícil observar determinadas falas, gestos, como um problema, sobretudo, quando ainda perdura a ausência de consciência por alguns sujeitos de sua existência, bem como dos reais efeitos que os estigmas podem ocasionar nas pessoas afetadas (Marmelstein, 2021).

Para além do discurso de neutralidade e impessoalidade da bandeira levantada por muitos juristas, como representantes do Estado, tais como juízes, promotores, com a ausência do olhar treinado para as questões raciais ou como preferiu chamar “cegueira da cor” (Gotanda, 1991), “a dogmática jurídica hegemônica contribui para a manutenção do racismo estrutural e das práticas silenciosas, encobrindo e segregando a voz de comunidades não brancas, em especial, negras e ameríndias” (Almeida, 2024, p. 711).

Acredita-se que a permanência digna nos espaços de ensino, pesquisa e extensão na graduação, bem como os desdobramentos de raça desses estudantes graduados no mercado de trabalho seja, essencialmente, chagado pelas práticas de discriminação por preconceito implícito, não permitindo a efetivação do direito fundamental e humano à educação.

Logo, faz-se necessário, para além de empreender o trabalho preventivo através do reforço informacional da obrigação de combater o preconceito implícito, a aplicação de esforços materiais e subjetivos que podem ser pontos essenciais dentro dessa discussão. Ainda, a influência do preconceito velado pode ser minimizada através de algumas ações que são apenas meios maiores de cautela.

Um acontecimento mostrou essa realidade de proposta de mudança na discriminação por preconceito implícito de gênero, no final da década de 70, início da década de 80, dentro do processo de seleção acadêmica de músicos destinados à atuação em orquestras sinfônicas. O autor Marmelstein (2017, p. 131) detalhou o evento em específico quando esclareceu que:

Em uma determinada seleção de músicos para uma importante orquestra sinfônica europeia, uma candidata foi desclassificada e alegou que foi preterida por ser mulher. Na sua ótica, ela seria mais qualificada do que outros músicos homens que teriam sido escolhidos na prova prática, que consistia em uma apresentação presencial para um grupo de jurados. Por força de uma ordem judicial, foi determinado que a seleção fosse repetida, mas dessa vez a audição fosse às cegas, ou seja, os avaliadores não poderiam ver se o músico era homem ou mulher. Nesse novo cenário, a candidata venceu os demais músicos homens, e, a partir daí, a audição às cegas passou a ser a regra nos processos de seleção de músicos nas principais orquestras.

Observou-se que esta simples movimentação no processo decisório possibilitou o ingresso de 30% de acadêmicas mulheres em orquestras sinfônicas em várias partes do mundo (Gouldin; Rouse, 2000).

Observa-se, na contemporaneidade, a preocupação de grandes conglomerados empresariais, como a Google, em incentivar o combate ao preconceito implícito através da criação de ambientes de trabalho mais inclusivos, com o desenvolvimento de inteligências artificiais próprias, cujos seus funcionários recebem um treinamento pormenorizado (Marmelstein, 2017).

Mas essa realidade ainda está muito distante de alcançar a população negra brasileira, até mesmo os poucos que finalizam a graduação, que como já observado, sequer chega a grandes cargos de gerência, liderança, prevalecendo, em maioria, a presença em trabalhos informais (IBGE, 2023).

No Brasil, também se fariam indispensáveis a prática de formações obrigatórias, antes da prática nas carreiras, tais como um protocolo de julgamento norteador com base em discriminação por preconceito implícito, com raça, que norteasse a capacitação de promotores, juízes, advogados, policiais, defensores públicos, e demais servidores públicos, visando minimizar impactos dessa realidade nas decisões oficiais.

Assim observa-se que o acesso e permanência da população negra na educação brasileira, especialmente para essa análise, no ensino superior, constituiu-se, então, em uma jornada chagada de conflitos, racismo estrutural e preconceitos implícitos, que excluem, humilham, discriminam ainda atualmente estes povos em razão da cor.

Assim, faz-se, enfim, indispensável aprofundar como esse abismo educacional marcado pela desigualdade de raça e classe também se interlaça com a desigualdade de gênero.

#### 4 MULHER NEGRA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme até aqui explicitado, observa-se a construção de uma sociedade que Hooks (1995, p. 468) bem resume quando afirma que está fundada em um “patriarcado capitalista com supremacia branca”, onde o imaginário social e as instituições agiram e continuam a obstaculizar que as mulheres, em especial, as negras, atuem enquanto estudiosas que fundamentam suas vidas e carreiras através de seus intelectos.

Ainda sobre esse imaginário Gonzalez (2019), reforça que essa realidade não seria diferente, uma vez que o ponto fundante das sociedades latino-americanas é na existência do racismo e da miscigenação que se originou da violação dos corpos e subjetividades das mulheres negras e indígenas.

Diversos estudiosos, por diversas vezes mascaravam o horror da escravidão brasileira ao atribuir “positividade as práticas sexuais de colonizadores portugueses e senhores de engenho, que teriam gerado, entre casa-grande e senzala, ‘encantados’ legados de madrinhas negras a netinhos brancos, em idealizada convivência” (Antonacci, 2014, p. 161), caracterizando como valorosa esta forma de mestiçagem.

Com o romance *Escrava Isaura*, ao contrário de parecer uma exaltação à heroína negra, há reforço da admiração por a pele clara da escrava e menosprezo pela “pouca” cor negra, dizendo-lhe: “És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano” (Guimarães, 2015, p. 29-30).

O discurso nacional brasileiro esconde as dimensões de discriminação de gênero e raça, e a construção da imagem da mulher negra é retratada desde a sociedade colonial como um objeto e não sujeito de direitos, crítico e capaz de construir um intelecto através educação superior, pois “naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta.” (Gonzalez, 2019, p. 240).

Isso porque dentro da construção do capital como sistema econômico, embasada no racismo e no sexismo, desde o período da escravidão:

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente (Hooks, 1995, p. 469).

Segundo Kilomba (2019, p.94), o racismo não acontece como uma pauta ideológica e categorias diferentes do gênero, ele se insere com outras estruturas subordinantes como o

sexismo e o próprio capitalismo, entendendo que a opressão é estruturada por ópticas racistas em papéis de gênero, de forma que, “raça não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da raça”.

Nesse contexto, faz-se importante mencionar a conceituação de “interseccionalidade”, importante termo para esta discussão criado por Crenshaw (2002), considerando como raça, gênero, classe, categorias que atuam como eixos de poder que se entrelaçam, especialmente, quando estamos falando de mulheres racializadas, em que, em determinados setores da vida alguns pontos se destacam de forma mais contundente, ora menos.

Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam (Crenshaw, 2002, p. 177).

Sandenberg (2015, p.78) ao falar de “matrizes macroestruturais de opressão, a saber, sexismo, racismo, capitalismo (ou outro sistema econômico baseado em classes sociais hierarquizadas), etarismo, heteronormatividade, etc”, menciona que o gênero pode ser central sobre as vidas e experiências de mulheres brancas, mas isso não é igual para todas as mulheres, de forma que enquanto umas lutam por melhores condições de trabalho, outras, por exemplo, contra o racismo.

Logo, essas categorias estruturam a vida das mulheres, mas o grau de vulnerabilidade que a elas poderão atribuir, dependerá também da presença das matrizes mencionadas acima de forma interseccional, tocando a este estudo o gênero, a raça e a classe no capital.

Por sua vez, é exatamente em razão dessa perspectiva, que é possível se diferenciar a estrutura criada no espaço sócio-histórico para a mulher negra brasileira e para a mulher branca, pois aquela enquanto “corpo-procriação e ou/ corpo objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado pelas mulheres brancas em geral” (Evaristo, 2005, p. 202).

Concorda com essa perspectiva, Carneiro (2003, p. 50) quando compreende que já

são muito bem explicitadas pela literatura as relações de desigualdade de gênero do período colonial escravocrata com a figura materna e privada da mulher branca, porém, “que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras”.

Assim, deve-se considerar que as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferente e vivenciaram um movimento de ascensão na busca por direitos básicos, como a educação, diverso daquela composta pelas mulheres brancas, isso porque, conforme esclarece precisamente Evaristo (2005, p. 206):

Não precisaram repetir o discurso da necessidade de romper com a prisão do lar e do direito ao trabalho, pois elas sempre trabalharam desde a escravidão, inclusive nas ruas, como as escravas de ganho. E com a Abolição confirmaram o papel de provedoras material e espiritual da comunidade afro-descendente, quando o homem negro ficou mais vulnerável às transformações sociais da época.

As mulheres negras, então, não compreenderam quando as primeiras manifestações do movimento feminista já mencionado, composto por mulheres brancas e elitistas, chamavam as mulheres a ocuparem os espaços públicos, pois essa chamada não era inclusiva de pautas para uma realidade de maioria de mulheres, que além do gênero, acumulavam a vulnerabilidade de serem negras e pobres, já trabalhando em situações degradantes e informais, sem qualquer direito assegurado para sobrevivência digna, logo, “ocupando essa posição, suportando o fardo da opressão machista, racista e classista” (Hooks, 2017, p. 207).

Sobre esse silenciamento e não movimentação da mulher negra estadunidense que também se aplica a brasileira, a mesma autora, em obra diferente, esclarece o porquê desse não engajamento, ao esclarecer que:

O sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade. Ser oprimida significa ausência de opções. É o principal ponto de contato entre o oprimido(a) e o opressor(a). Muitas nesta sociedade têm escolhas (por mais inadequadas que possam ser); portanto, exploração e discriminação são palavras que descrevem com mais precisão a sorte coletiva das mulheres [negras] [...]. Muitas delas não participam da resistência organizada contra o sexismo precisamente porque o sexismo não tem significado de absoluta falta de opções. Elas podem saber que são discriminadas em função de sexo, mas não equiparam isso a opressão. No capitalismo, patriarcado é estruturado de forma que o sexismo restrinja o comportamento das mulheres em algumas esferas, mesmo que, em outras haja liberdade em relação a limitações. (Hooks, 2015, p. 197, acrescentou-se).

Hooks (2017) na respectiva obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, traz sob a ótica da própria trajetória educacional enquanto mulher preta e

de classe baixa, as severas adversidades que enfrentou na Universidade quanto ao sexismo em sala de aula, as dificuldades financeiras para a manutenção dos estudos, bem como as práticas de racismo, demonstrando que, enquanto coletivo, as mulheres negras estão em uma posição não comum nesta sociedade, pois não só estão na parte inferior da escada educacional e do mercado de trabalho, mas em uma condição social subalterna à de qualquer outro grupo, seja de homens e mulheres brancos, como também dos próprios homens negros.

Veja-se que a construção da perspectiva histórica e social da mulheridade negra é de criação de um imaginário equivocado de uma mulher de corpo sexualizado e também forte, capaz de tudo suportar, que ocupou postos de trabalho até mesmo “emasculando homens negros”, fazendo com que autores levantassem até a equivocada ideia do chamado “matriarcado negro” (Hooks, 1981).

Quando na realidade, esse sujeito precisou sobreviver à submissão, desde o período colonial ao trabalho escravo e demais formas degradantes, a estupro dos senhores de engenho e precárias condições de vida após a abolição, pois não lhe foi destinado nenhum papel de proteção e cuidado pelo Estado, de forma que essa situação social, inclusive, impossibilitou-a de galgar espaço de prestígio nos campos políticos e sociais, como os campos educacionais. A autora norte-americana alhures citada, em semelhante situação da realidade brasileira, esclarece:

Uma pessoa ignorante, ao ouvir uma análise sobre a teoria do matriarcado negro, pode facilmente supor que o trabalho que mulheres negras conseguiram adquirir, possibilitando serem provedoras, elevou o status delas acima do dos homens negros, mas isso nunca foi o caso. Na realidade, várias das prestações de serviços nas quais mulheres negras foram empregadas forçaram o contato delas com brancos racistas, que delas abusaram e as humilharam (Hooks, 1981, p. 131).

Ao passo que a restrita educação feminina para brancas, especialmente, foi permeada e controlada pelos ditames religiosos e morais da Igreja Católica no Brasil do século XIX e início do século XX, desde o ensino primário, com a criação de escolas administradas, em maioria, por freiras, que abrigavam as filhas dos pertencentes às oligarquias conservadoras, separadamente dos homens, construindo um imaginário educacional de cuidados com o espaço doméstico e familiar (Silva; Náder; Franco, 2006). Veja-se o que a legislação autorizava no então período:

Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942: 1- É recomendável que a educação secundária de mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina; 2- Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentado por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante e dada autorização do Ministério da Educação. 3- Incluir-se-á nas 3ª e nas 4ª séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina da Economia Doméstica.

4- A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (Rosemberg, 2016, p. 337).

Observa-se que a construção social era de uma educação para mulheres brancas, abastadas financeiramente, voltadas exclusivamente para que executassem objetivamente uma boa administração do lar e subjetivamente os preceitos morais de pureza, gentileza, castidade pregados pela Igreja católica (Silva; Náder; Franco, 2006).

Porém, ao oposto, é fundamental relembrar que as mulheres, em maioria negras, de baixa renda, sempre trabalharam. Primeiro como escravas, após enquanto cuidadoras, em geral como domésticas, professoras, e não lhes era assegurado espaço de qualificação educacional, mas sim de sobrevivência nas ruas, e que repercutiram na manutenção histórica delas em trabalhos de cuidado mais precários no Brasil (Holanda; Gosselin, 2023).

Diante dessa realidade, surge o feminismo negro como sendo uma abordagem histórica dentro das construções do feminismo que melhor traduziu os questionamentos das vulnerabilidades de raça, classe e gênero, isso porque “o feminismo negro especificamente, desconstruiu discursos que afirmavam a primazia da classe ou do gênero sobre os demais eixos de diferenciação, e interrogava as construções de tais significantes privilegiados enquanto núcleos autônomos unificados” (Brah, 2006, p.357).

Considerando que a figura da mulher negra é o sujeito principal de análise, faz-se indispensável abrir a observação de como como o feminismo negro se desdobra em sua repercussão histórica e social e isso afeta a chegada e permanência desse sujeito aos espaços acadêmicos.

Collins (2019) ao falar das relações entre “os femininos” e como eles se entrelaçaram no que diz respeito a busca pelos direitos transnacionais das mulheres negras, considera que tanto o feminismo negro estadunidense, afrodescendente, bem como o brasileiro se entrelaçam, uma vez que partem de séculos de submissão do gênero humano a escravidão, a qual para as mulheres negras sofrem com traços que se perpetuam até hoje. Assim também reforça Lemos (2016, p. 13-14), quando ensina que:

O resgate das primeiras sinalizações para a construção do conceito de Feminismo Negro tem como ponto inicial a vida e a herstory das mulheres negras norte-americanas. Entretanto, herstories paralelas foram vivenciadas por diferentes mulheres negras, em diáspora africana em várias partes do mundo, que se traduziram em ações e reações equivalentes contra as forças de opressão, que caracteriza o eixo comum com a realidade das mulheres africanas escravizadas.

Há um reconhecimento contundente de autoras norte-americanas como Hooks (1981), Davis (1981), Collins (2019), bem como brasileiras, tais quais Lemos (2016), de que

foi Sojourner Truth (codinome, cujo nome real era Isabella Betsey), uma mulher abolicionista e sufragista, que foi escravizada, depois empregada doméstica, uma das primeiras figuras femininas norte-americanas a se destacar em discursos de grande impacto levantando a bandeira da construção de um feminismo negro em face do sexismo e racismo vivenciados pelas mulheres negras, tanto em função da época política vivenciada nos anos 1850 pelas mulheres, de ausência de voto e diversos direitos básicos, como a educação, quiçá a superior, bem como por enfrentar de forma incisiva todas as opressões, que de forma mesclada, calavam as vozes femininas negras.

Sua célebre frase “Não sou eu uma mulher?” foi proferida em protesto no discurso de intervenção na II *Women’s Rights Convention* (II Convenção pelos Direitos das Mulheres) que aconteceu em 1851-52, em Ohio, Estados Unidos, em que suas pontuações, marcavam a evidente submissão das mulheres negras a realidade misógina e racista, pois diferenciadas das demais mulheres brancas e submetidas, mesmo assim, ao julgo de homens brancos e negros, quando buscavam direitos (Hooks, 1981). A autora ilumina os contornos do contexto social em que as mulheres negras norte-americanas se encontravam nesse período:

Enquanto muitos homens negros ativistas políticos simpatizavam com a causa da defesa dos direitos das mulheres, eles não queriam perder a sua própria oportunidade de ganhar o voto. As mulheres negras foram colocadas num duplo dilema; ao apoiarem o sufrágio feminino implicava que elas estavam a aliar-se às mulheres brancas ativistas que tinham publicamente revelado o seu racismo, mas ao apoiarem apenas o sufrágio do homem negro estavam a endossar a ordem social patriarcal que não iria conceder-lhes nenhuma voz política. Sojourner Truth foi a que mais abertamente se pronunciou sobre este assunto. Ela argumentou publicamente a favor das mulheres ganharem o voto e enfatizou que sem este direito as mulheres negras teriam de se submeter à vontade dos homens negros (Hooks, 1981, p. 06).

Anos de ações e movimentações de mulheres negras pioneiras norte-americanas, como Ida B. Wells, que se aprofundou nos estudos sobre a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, culminaram no ano de 1974 na publicação da Declaração Feminista Negra elaborada por coletivo (*The Combahee River Collective – 1974-1979*) composto por feministas negras e lésbicas, que “estabelecia compromissos para o desenvolvimento de lutas contra a opressão racial, sexual, heterossexual e de classe. O feminismo negro foi definido como um movimento de lógica política para combater as múltiplas e simultâneas opressões a todas as mulheres negras” (Lemos, 2016, p. 17).

Esta declaração representou um marco epistemológico no feminismo negro, sobretudo, por advir de mulheres ativistas, de classes populares, que podiam falar a partir de várias reais experiências de vida, garantindo propriedade fática ao discurso observado dos fenômenos.

Estas referências teórico-metodológicas pioneiras do feminismo negro, reforça-se, não se limitam somente às experiências das norte-americanas, elas podem ser refletidas para diferentes contextos sociais, como o brasileiro, “em que, em estreitos vínculos com os interesses do capital, a opressão patriarcal e o racismo teimam em invisibilizar as mulheres negras” (Gonçalves, 2018, p. 358).

Na experiência brasileira, segundo Quadra (2014), no tocante às mulheres negras, o acesso das mesmas à educação básica remonta ao período de 1720, em que se registram os primeiros registros de instrução do povo negro na era colonial em estruturas formadas por professoras independentes. Foi somente no final de 1870 que o direito ao ensino público para os negros foi instituído nos ensinos Primário e Secundário.

Os estudos de Silva (2005) resgatam ações políticas de escritoras negras como Maria de Lurdes Nascimento, Nair Theodoro de Araújo e Antonieta de Barros, atuantes já na época de 1945 a 1964, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina, observando-se já neste período o diálogo dependente de raça, gênero e desigualdade de classe, com o olhar reflexivo para as precariedades de moradia, saúde, educação das mulheres negras brasileiras.

Portanto, as ações das mulheres negras brasileiras nos coletivos e encontros brasileiros ao longo dos anos são similares ao do “*The Combahee River Collective*”, bem como as ações políticas e obras de mulheres como Carolina de Jesus (1960), que em autobiografia, retratava sob o olhar de uma mãe negra, as dificuldades financeiras e sociais de uma moradora de favela e catadora de papel, e as acima mencionadas, se assemelham a de *Truth, Wells, Crenshaw*, que já abordavam reflexões daquilo que viria a ser definido como interseccionalidade.

Porém, apesar desse destaque na luta pelos seus direitos e pelos direitos de todas as mulheres negras de algumas mulheres específicas, será a partir da década de 1970, que o feminismo negro se estrutura no Brasil, pois há a intensificação da crítica das opressões seja nos movimentos negros, de favela ou feminista (Lemos, 2016).

Com o advento das reivindicações do movimento negro e primeiras ondas do movimento feminista branco, as mulheres negras não se sentiram representadas em se inserirem massivamente em qualquer um dos dois movimentos, nem em ambos. Assim confirma Gonçalves (2018, p. 353):

Talvez por este motivo, a organização delas, enquanto movimento social autônomo, escancarou um problema. Apesar de já estarem em vários coletivos (do Coletivo de Mulheres da Favela e Periferia, no Rio, à Comissão de Mulheres Negras do Conselho da Condição Feminina, em São Paulo, passando pelos Coletivos de Salvador, Recife, Curitiba, etc.), as mulheres negras permaneciam invisíveis e precisavam sair da

sombra. Foi com o I Encontro Nacional de Mulheres Negras que ficou evidente que elas não se sentiam representadas nem pelo movimento negro, com protagonismo negro masculino; nem pelo movimento feminista, cujas pautas priorizavam a ruptura com certo modelo feminino, ao qual não se identificavam.

Carneiro (2003b, p. 118) não desconsidera os pontos importantes para as mulheres em geral, a partir das lutas feministas, porém assevera que esse feminismo foi eurocêntrico, longe das camadas populares e não inclusivo das mulheres no total e, assim, restou impossibilitado de “reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica”. Logo, as formas de opressão de raça e classe não foram representadas, mas sim permaneceram silenciadas e estigmatizadas.

Essa ausência causou uma cegueira no meio acadêmico tanto da parte docente quanto discente, que, sem a representatividade de mulheres negras nas falas pensantes do movimento feminista,

Permite a uma parcela das feministas a autoridade da fala, impossibilita, por outro, a apropriação da prática discursiva por nós mulheres negras feministas, na medida em que as produções feministas, de modo geral, são evasivas no trato teórico da relação entre gênero e raça no Brasil, na importância das diferenças raciais na constituição de gênero e das identidades das mulheres. E principalmente a falta de estudos nesta área oculta a discussão sobre o privilégio de ser mulher branca, em uma sociedade racista (Cardoso, 2010, p. 3).

As divergências que afetavam as oportunidades de acesso e permanência no ensino superior destas mulheres passavam por problemáticas singulares que o movimento feminista negro no Brasil logo identificou como fronteiras que as separavam das pautas das mulheres brancas, fazendo com que houvesse a necessidade da construção de seus próprios referenciais para além das práticas machistas dos homens negros e racistas das feministas brancas (Gonçalves, 2018).

Identifica-se situações, tais como a sexualização dos corpos femininos negros ao invés da valorização intelectual, a entrada ainda mais precária no mercado de trabalho formal sem uma formação educacional, a necessidade da luta por direitos básicos não apoiados pelas feministas brancas, como por creches comunitárias para as que são mães. Ressalta Lemos (2016, p. 19), que “éramos as babás e as empregadas domésticas de suas casas e as nossas crianças ficavam ‘soltas’ nas favelas quando trabalhávamos”.

Essas e muitas outras eram bandeiras da luta de mulheres moradoras das áreas pobres, majoritariamente, negras, a partir da década 70/80 no Brasil, período este marcado pelo acirramento das fronteiras com as feministas brancas, normalmente de classe alta e média, bem como com o movimento negro.

Nesse contexto, faz-se interessante ressaltar o termo dedicado por Collins (2016) às mulheres negras, alçadas ao seu *status* de “*outsider within*” (as estrangeiras de dentro), isso porque associado a necessidade do ativismo das mulheres negras por pautas diferentes da do movimento negro repleto de misoginia, apesar de serem negras, e diferentes do feminismo branco, apesar de serem mulheres, isso lhes permitiu pensar as sistemáticas de opressão de forma peculiar.

Diante dessas tensões, ainda nos anos 80 e começo dos anos 90 houvera o constante crescimento da criação de diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) brasileiras compostas por singulares mulheres negras cuja ação foi fundamental na identificação e mobilização nacional e internacional em parceria, inclusive com outras instituições e atores sociais, reconhecendo as afetações do racismo em diversos setores da vida (Santos, 2009).

Entre estas organizações foi fundado o NZINGA: Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, em 1983, considerado um marco contemporâneo no feminismo negro no Brasil, encabeçado por mulheres como Lélia Gonzalez, Rosália Lemos, inspiradas nas autoras norte-americanas Hooks (1981), Davis (1981), já mencionadas alhures, que garantiram uma construção intelectual contributiva para dar amplitude acadêmica ao feminismo negro no Brasil (Santos, 2009).

Além disso, tinham como objetivo chamar atenção sobre a importância da transformação da realidade da mulher negra brasileira através do ativismo sobre pautas invisibilizadas que envolvessem o gênero, a raça e a classe, entre outros estigmas (Santos, 2009), de forma que “o que estava em jogo era a busca pelo direito de falar, de participar e fazer com as próprias vozes e mãos suas histórias” (Lemos, 2016, p. 22).

Um dos espaços que precisam de iluminação, pois dotado de invisibilidade das mulheres negras é, ao que interessa esse estudo, a área da Educação, mais especialmente o ensino superior. Gomes destaca que, dentre as diversas ações do movimento negro, especialmente feminina, nos anos 1990, “a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (Gomes, 2003, p. 739).

Toda a crescente de políticas e de ações afirmativas de acesso ao ensino superior voltadas a raça foram especificadas na construção dessa discussão ao longo dos anos 2000 em razão das pautas reivindicadas pelo movimento negro, o que possibilitou uma crescente de representatividade nunca vista na história deste país, mas ainda desigual comparado a pessoas brancas.

De forma que, quando aprofundadas as discussões sobre gênero e ainda raça, encontram-se diferenciações ainda mais contundentes sobre a mulher negra, veja-se:

A introdução da variável ‘sexo’ nessa discussão mais uma vez traz à tona questões importantes. Uma delas é o fato de que, em geral, as mulheres vêm mantendo nos últimos anos uma média de anos de estudos superior à dos homens. Contudo, ao se inserir aqui a variável ‘raça’, observamos distinções significativas entre as mulheres dos dois principais grupos raciais brasileiros. As negras, particularmente no que toca ao acesso ao ensino superior, encontram-se em uma posição claramente inferior à das brancas (Góis, 2008, p. 745).

Piovesan (2005) reforça que o indivíduo não pode ser tratado socialmente de forma abstrata, faz-se indispensável a especificação do sujeito de direito que passa a ser visto em suas demandas particulares. Assim, a população afro-descendente, especialmente as mulheres negras, devem ser vistas nas especificidades da sua condição social não somente frente ao acesso, mas sobretudo, a suas condições de permanência na educação superior.

Telles (2003) em seus estudos já destacava que neste período, as mulheres brancas eram 10,8% das que conseguiam ingressar no ensino superior, enquanto apenas 5,6% da soma de pretas e pardas também conseguiam. Essa realidade vem se modificando a passos demorados e irradia para diversos aspectos, de forma que “as diferenças entre brancas e negras em relação a isso não é apenas quantitativa. Contudo, há evidências de que elas também dizem respeito às posições que umas e outras ocupam na hierarquia universitária, à trajetória de ingresso e às condições sob as quais ali permanecem” (Góis, 2008, p. 745).

No aspecto quantitativo do ingresso, apesar de continuarem inseridas em maioria em áreas que historicamente e socialmente foram consideradas “mais femininas”, como nas carreiras de humanidades, sociais, saúde, educação, licenciatura e artes (Barreto, 2014), o estudo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (Ipea, 2015) continuou a reforçar a manutenção do feito feminino ao terem galgado maioria nos cursos de graduação nos últimos vinte anos.

Porém, os elementos desta última pesquisa demonstram que houve, neste mesmo recorte temporal, um aumento na diversidade de pessoas ingressantes no ensino superior, mas quando se acrescenta o critério de raça, por exemplo, ainda se está distante da equidade de maneira chocante. Veja-se:

Se examinarmos a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos perpetuam-se. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. **No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca.** (Ipea, 2015, p. 2, grifou-se).

No aspecto qualitativo, ainda é perceptível as dificuldades enfrentadas para permanência e evolução na hierarquia do ensino superior, apesar das políticas públicas afirmativas, conforme dados do IBGE (2018) apenas 10% das mulheres negras completam o ensino superior.

Esta situação é ainda mais alarmante se analisarmos a presença de professoras negras nas universidades, enquanto figuras de representação para próximas gerações, por terem alçado patamares mais elevados na carreira acadêmica. Não é à toa que segundo pesquisas de 2016 publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem-se que de uma amostra de 383.683 professores de instituições de ensino superior o país, somente 1,34% declararam-se negros/as. Neste mesmo recorte temporal, o Censo da Educação Superior mostrou que as mulheres pretas com doutorado somavam apenas 0,4% do corpo docente na pós-graduação em todo o país (Gonçalves, 2021).

Porém, é de fundamental importância reforçar que “mulheres negras afrontando o espaço acadêmico são capazes de fomentar novas resistências em jovens mulheres e negras, mediante a corporificação do que lutam, dizem e vivem” (Silva; Euclides, 2018, p. 56).

As mesmas autoras remontam a preocupação com a discussão da perspectiva de efetivo acesso e permanência de mulheres negras ao ensino superior desde a graduação até a pós, e suas vulnerabilidades quando dizem:

Há uma clareza fortemente relacionada às reais condições de acesso e de permanência de jovens negros, sobretudo mulheres negras na academia, bem com as nuances e dilemas raciais vividos no cotidiano por boa parte de negros e negras no Brasil. Dessa forma, a consciência dos desafios e a importância que a sua identidade de mulher negra, [...] a cada dia, torna-se mais elaborada a ponto de pensar de modo global e coletivo nos demais sujeitos não brancos que se encontram em posições desprivilegiadas em nossa sociedade. Além da necessidade objetiva – que é a remuneração, o bem viver financeiro – não se trata somente de um projeto individual, mas também de um dever/fazer presente em suas práticas pedagógicas profissionais (Silva; Euclides, 2018, p. 63).

Para essa pesquisa faz-se importante mencionar que as autoras acima mencionadas discutem a vivência da figura da mulher, negra, pobre e na perspectiva educacional de permanência no ensino superior público no Ceará, já voltados os olhos para uma universidade estadual, localizada na capital deste Estado, a UECE, que fica a apenas 243,5 kms da Universidade Estadual Vale do Acaraú, esta na qual foca este estudo.

Ao entrevistarem docentes nesse perfil, demonstram que não é diferente a perspectiva de dificuldades no ensino superior vivenciada, bem como seu olhar pela experiência trazida pelas discentes, foco dessa análise, também submetidas por essas múltiplas

vulnerabilidades, o que torna relevante ainda mais esta obra. Veja-se, o conteúdo de uma dessas entrevistas, tendo como entrevistada Mahin (2015 *apud* Silva; Euclides, 2018, p. 56):

Enquanto atitude de negação do outro, o racismo se manifesta tanto em relação ao(s) professor(es) quanto aos discentes e demais sujeitos que compõem este ou outro espaço na sociedade: O racismo não deixa de existir porque tu tens um título acadêmico [...]. Então, você tem que lidar com essas situações e amparar outras pessoas, por exemplo, uma aluna minha orientanda que se descobre negra nesse processo de fazer a sua monografia e ela veio com isso tudo e eu estou ali. Nesse sentido são os meninos de uns países africanos com outros contextos históricos de racismo vivenciados aqui em Fortaleza e por aí afora. Eu, sentindo o olhar diferente por vezes comigo, como é essa coisa assim, de você tem que estar sempre se digladiando com essas coisas e sempre lidando com elas.

Ainda rememorando o episódio pandêmico por COVID-19, Melo e Morandi (2021) fundamentam a discussão ao esclarecerem que em razão do isolamento social com vistas a diminuição do contágio da doença, diversos foram os desdobramentos que afetaram especialmente as mulheres negras em seu processo educativo. Primeiramente, com o fechamento de creches e escolas, acresceu-se a necessidade do auxílio às crianças/adolescentes em aprendizado à distância, desconsiderando que muitas daquelas mães também teriam que estudar à distância ou não podiam sequer parar de trabalhar, em trabalhos base, como empregadas domésticas, babás, tendo então de priorizar o sustento da prole.

Não foi à toa que, conforme dados relatados em jornal da Universidade de São Paulo – USP (2021) a partir das informações oriundas do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, no ano de 2020, uma rede de pesquisadores nacionais e internacionais que formam a Rede de Pesquisa Solidária, concluíram que as mulheres negras foram as que mais morreram de COVID-19, em comparação com todos os outros grupos seja de mulheres brancas ou entre os homens brancos e negros) na base do mercado de trabalho, independentemente de qual ocupação possuíam.

Some-se a isso o fato de que com isolamento adveio a inacessibilidade às outras redes de apoio, como familiares e vizinhos, o que fez com que recaísse em maioria sob as genitoras, historicamente vinculadas, as tarefas de cuidados também somadas ao trabalho, incluindo as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, especialmente os deficientes (Melo; Morandi, 2021).

Logo, a “opção” mais comum foi a mulher negra acumular mais essas exigências, na maioria das vezes com pouco ou nenhum auxílio ou mesmo “escolher” por abandonar os estudos e manter o emprego para mais uma vez priorizar as exigências da família, reforçando séculos de desigualdade velada.

Os efeitos dessa sobrecarga, para aquelas poucas que conseguiram continuar

estudando ficou demonstrado em estudo nacional realizado, pelo movimento *Parent in Science*, coordenado pela pesquisadora Adriana Neumann, durante os meses de abril e maio de 2020, cujos questionários foram respondidos por quase 15 mil acadêmicas brasileiras, entre discentes de pós-graduação, pós-doutorandas(os) e docentes/discentes pesquisadores da graduação, denominado “Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade” (Neumann, 2020).

A pesquisa constatou que as mulheres negras, com ou sem filhos/enteados, foram o grupo social acadêmico em que se verificou o maior acúmulo de vulnerabilidades, de forma que titularizaram o maior índice de queda na produtividade acadêmica durante a pandemia por COVID-19 (Neumann, 2020).

Tal dado ilumina a realidade do quanto é urgente o diálogo do feminismo negro com o poder público ao discutirem como, no ensino superior,

O racismo, o sexismo, a exploração de classe e outros sistemas de opressão tem impactado na vida das mulheres negras de territórios distintos. Sabemos que todos são afetados por esta estrutura social, no entanto, mulheres negras afroamericanas, brasileiras, latinas, africanas, estão em posições diferentes dentro dessas relações de poder (Reis, 2022, p. 88).

Isso porque, estudando o cenário nacional, estudos publicados internacionalmente, como de Oliveira *et. al* (2022, p. 2) consideram que “é urgente trazer luz para essa discussão, de forma que, sem consciência de raça e sem ações afirmativas socioeconômicas, o Brasil provavelmente enfrentará um atraso sem precedentes na equidade racial na academia”, quiçá se desconsiderar a realidade de gênero historicamente desigual aqui demonstrada.

Dessa forma a garantia de acesso passa especialmente pelas condições de permanência das mulheres negras como sujeitos que necessitam de olhar diferenciado sob as condições materiais e subjetivas ao vivenciarem uma situação peculiar na universidade, que não é um espaço neutro.

Hooks (2019), ao contextualizar sua história no ensino superior, denuncia o sexismo e racismo velados reproduzido por pessoas brancas, desde o corpo docente, até os colaboradores administrativos, através da concepção de que discentes negras e negros não eram qualificados para estarem ali. “Enquanto essas opiniões racistas e machistas raras vezes são afirmadas diretamente, a mensagem era transmitida por meio de várias humilhações direcionadas aos estudantes para envergonhá-los e quebrar seu espírito” (Hooks, 2019, p.128).

A vivência cotidiana dessa realidade de esmorecer o espírito de mulheres negras a permanecerem dignamente em espaços acadêmicos é relatado por Kilomba (2019), em sua obra falando de episódios de racismo cotidiano, que, enquanto mulher, negra, estudante, lembra de

seu doutorado em Universidade Alemã, marcado de exigências não previstas em edital.

Um longo e angustiante processo de admissão vivido pela autora também é mencionado por Pereira *et. al* (2021), em que, coberto por singulares exigências de certificados e traduções, ainda que se desdobram em teste de proficiência, igualmente não obrigatório em edital, só foram possíveis, em questão de tempo, pois em razão de possuir nacionalidade portuguesa, enquanto cidadã de país da União Europeia, conseguiu prolongar seu tempo de visto na Alemanha.

Após conseguir lograr êxito no processo de admissão, os casos de racismo não cessaram, o que reforça a perspectiva dessa pesquisa das dificuldades de permanência, como é discorrido em seu texto:

A primeira vez que visitei a biblioteca de psicologia da Universidade Livre de Berlim, logo na entrada, quando eu estava passando, fui chamada de repente por uma funcionária branca, que disse em voz alta: ‘Você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitárias/os!’ Perplexa, parei. No meio de dezenas de pessoas brancas circulando ‘dentro’ daquele enorme recinto, eu fui a única parada e verificada na entrada. Como ela poderia saber se eu era ‘de lá’ ou de ‘outro lugar’? Ao dizer ‘só para estudantes universitárias/os’, a funcionária da biblioteca estava me informando que o meu corpo não foi lido como um corpo acadêmico (Kilomba, 2019, p. 62).

Nesse contexto, reforça-se que um conjunto de dificuldades envolvidas, bem como dos meios de enfrentamento em prol da permanência universitária dos estudantes negros, especialmente as negras, deve ser refletido tendo diversas perspectivas. Primeiramente, os discentes negros e negras, em maioria, continuarão seus estudos no ensino superior também cumulando a função de trabalhadores, de forma que a mulher negra cumulará, em maioria, ainda a mais, o trabalho de cuidado com pessoas e serviços domésticos (Junqueira, 2007).

O autor ainda ressalta a maior vulnerabilidade financeira feminina negra, ao reforçar que ausência de um sustento afeta mais significativamente mulheres, negras, com grau intermediário de escolaridade, “onde situa-se a maioria das jovens candidatas ao ensino superior, que terão, portanto, maiores dificuldades para se manterem nos cursos” (Junqueira, 2007, p. 33), inclusive, se ainda forem mães e chefes de família.

Apesar da realidade de aumento e diversificação de participação feminina com ensino superior no mercado de trabalho, permanece “a segmentação ou a segregação desse mercado baseada no gênero, que é responsável pela concentração de mulheres em setores de atividades com menores níveis de remuneração e estabilidade, fazendo que a maioria continue a ocupar posições no setor informal”, ou voltado as áreas de saúde, educação, assistência (Junqueira, 2007, p. 33).

Heriger (2002) pontua acrescentando os elementos de discriminação racial, que são

sutis, mas perversos, quando produzem a precarização na utilização da mão-de-obra negra, masculina ou feminina, qualificada ou não, com a baixa remuneração e baixos postos de trabalho, afetando, especialmente a parcela feminina, em maioria negra, voltada principalmente a trabalhos de cuidado. Assim fortalece Junqueira (2007, p. 34) as dificuldades envolvidas quando acrescenta que:

A hierarquia salarial fica então estabelecida: no topo o homem branco, seguido pela mulher branca, depois vem o homem negro e, por fim, a mulher negra; 6) as transformações no mundo do trabalho apontam para um quadro em que antigas defasagens entre homens e mulheres e entre brancos(as) e negros(as) vêm se somar à criação de novos mecanismos de desigualdade. A flexibilização/precarização do mercado de trabalho, o cancelamento de postos de trabalho, o crescimento dos desempregos estrutural e tecnológico e o surgimento de novas ocupações e vocações empresariais afetam diferentemente estes contingentes; e 7) a ausência ou a precariedade de redes pessoais de solidariedade que garantam ou facilitem a estudantes negros(as) o acesso a melhores oportunidades de emprego e/ou de permanência na universidade até mesmo sem terem que trabalhar.

Veja-se, essa realidade permanece nos últimos dados da atualidade vinculados/interferindo na manutenção digna feminina negra no ensino superior. Segundo pesquisas realizadas pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese (2022), referentes ao 3º trimestre de 2022, e divulgadas pela Central Única dos Trabalhadores - CUT (2023), esclareceu que dos 75 milhões de lares do país, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias, os homens como chefes de família eram 36,9 milhões.

Ressalte-se que a maioria dessas chefias de família eram de mulheres negras, totalizando 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, entre brancas e indígenas 16,6 milhões (43,5%). Considerando todas as dificuldades históricas de gênero e classe aqui previstas, a consequência da vulnerabilidade com recorte financeiro é previsível e registrada na pesquisa, em que “os menores valores de renda média do trabalho da família foram registrados entre os domicílios monoparentais com chefia feminina (R\$ 2.833) e unipessoais femininos (R\$2.913)” (CUT, 2023, p. 1).

No tocante ao recorte de raça a infeliz previsibilidade se mantém de forma ainda mais contundente, a renda das famílias negras encontrada era sempre menor que a das não negras, de forma que no caso das famílias cujas chefes de família eram mulheres negras com filhos, essa realidade era ainda mais desamparada, uma vez que a renda média foi de R\$ 2.362,00 reais (CUT, 2023).

Essa realidade de desigualdade financeira é proveniente também da realidade da desigualdade de gênero, raça e classe que se aprofundam também à níveis abismais no que toca

aos postos de trabalho, veja-se que:

Do total da **força de trabalho** no Brasil, 44,0% eram mulheres, grupo que lidera a **taxa de desemprego** com 11,0% contra 6,9% dos homens, segundo o boletim mostra ainda que, do total de pessoas fora da força de trabalho, 64,5% eram mulheres. Desse percentual, 5,7% delas estavam em situação de **desalento** – quando a pessoa quer trabalhar, está disponível, mas acredita que não vai encontrar uma vaga. Do total de desalentados, 55,5% eram mulheres. Entre as trabalhadoras **negras**, a situação é pior: o percentual de trabalhadoras negras subocupadas foi 9,3% maior do que o registrado entre as não negras, que ficou em 6,1%. As mulheres também ganharam, em média, 21% a menos do que os homens - o equivalente a R\$ 2.305 para elas e a R\$ 2.909 para eles. Por setor de atividades, mesmo quando as mulheres eram a maioria, elas recebiam menos, em média. Nos **serviços domésticos**, em maioria negras, as trabalhadoras representavam cerca de 91% dos ocupados e o salário foi 20% menor do que o dos homens. No grupamento **educação, saúde e serviços sociais**, elas totalizaram 75% dos ocupados e tinham rendimentos médios 32% menores do que os recebidos pelos homens (CUT, 2023, p. 5, grifos do autor).

Assim, constata-se que, hierarquicamente, em uma pirâmide social, as mulheres negras, escolarizadas ou não, recebem menos do que mulheres não negras e homens brancos ou negros, apresentam maiores taxas de desemprego, as famílias chefiadas por mulheres negras são maioria, e ainda têm renda mais baixa que os outros grupos, bem como se concentram maioria em trabalhos de cuidado e de baixa remuneração.

No caso das mulheres negras na graduação, em prol de melhores condições de vida, assumir sua voz significou impor a necessidade de posições políticas, e, assim, reivindicar em prol de suas demandas, no intuito de amenizar as disparidades de poder que estão estruturadas em volta do gênero, raça e classe social (Scott, 1995).

Esse contexto das estudantes negras, especialmente as trabalhadoras e mães, aspirantes ao diploma universitário faz com que tenham de enfrentar essas múltiplas dificuldades, que devem, singularmente, ser levadas em consideração ao se analisar a permanência dessas no âmbito universitário brasileiro.

Porém, o que se observa é que entre as políticas e ações afirmativas nacionais construídas ao longo do devir histórico e social brasileiro em prol da manutenção desse perfil de estudante no âmbito da graduação há uma grande lacuna, pois, normalmente, apresentam caráter universalistas, voltadas para o povo negro em geral, não compreendendo ou, por vezes, desconsiderando a questão interseccional das estruturas de poder de gênero, raça e classe mencionados alhures por Scott (1995).

Pesquisas com esse enfoque precisam, então, observar e analisar os entornos desse cenário, ouvindo sobre as experiências pessoais e acadêmicas dessas estudantes, bem como os meios adotados pelas instituições na qual estão inseridas para se garantir melhores resultados, com vistas a propositura de políticas e ações para promover a ascensão social e financeira dessas mulheres através da educação. (Junqueira, 2007).

Santos e Moreira (2019) através de sua pesquisa com entrevistadas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, iluminam que o ímpeto parte, na maioria das vezes, da reflexão individual sobre as dificuldades socioeconômicas e em busca de uma melhoria da condição de sua vida e de suas famílias, as mulheres negras buscam o ensino superior.

Porém o cenário que verdadeiramente se apresenta é de situação em “carreiras acadêmicas consideradas femininas, com menor valor social e pouca preponderância no mercado de trabalho, ou seja, carreiras de maior notabilidade e prestígio como o direito, a medicina e as engenharias, contam com participação mínima de estudantes negras.” (Santos e Moreira, 2019, p. 245). Assim, faz-se indispensável o conhecimento da realidade prática dessas mulheres dentro da universidade em estudo para fins de alcançar a compreensão aqui buscada e possibilitar dados para mudança dessa realidade, assim asseveram Santos e Moreira (2019, p. 240):

A lógica marxista sugere, portanto, a politização das ações para assim haver possibilidades de compreensão da realidade de maneira a descortiná-la nos diversos campos sociais, seja o político, cultural ou econômico. E quando se trata de mulheres negras, estudantes universitárias, o percurso de entendimento da realidade é indispensável, pois é a partir das interpretações de suas vivências, da leitura e releitura da ordem das coisas, que elas poderão operar a transmutação da coisa nomeada. É na independência relativa da estrutura que essas estudantes, em consonância com reivindicações coletivas, poderão lutar por ações e intervenções políticas que reconheçam seus direitos, os quais ainda são negados.

Portanto, acredita-se que o olhar específico para a vivência das mulheres negras no âmbito acadêmico da graduação na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA para a apreensão das condições objetivas e subjetivas que as cercam em prol da ocupação desses espaços e a transformação de suas realidades segue como um imperativo, em prol de iluminar a divisão evidenciada pelas estruturas de gênero, raça e classe social que a subjugam e assim traçar estratégias para enfrentá-las.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, compreendendo a importância da metodologia, enquanto meio de utilização de técnicas e procedimentos que necessitam ser observados para construção do conhecimento que busque ser científico, com o objetivo de assegurar sua validade e utilização nos diversos meios sociais (Prodanov; Freitas, 2013).

É através da metodologia que se garante a coleta de informações verificáveis e reproduzíveis, almejando o desdobramento e a proposição de resoluções para os problemas e/ou questões de investigação surgidas dentro do seio social (Prodanov; Freitas, 2013). Assim, é possível esclarecer os delineamentos da pesquisa, quanto à tipologia e abordagem metodológica, quanto ao *locus* da pesquisa e quanto aos procedimentos para a coleta e análise dos dados, além das questões éticas que permeiam esse estudo.

### 5.1 Delineamentos da pesquisa (tipologia e abordagem)

Quanto à natureza, a pesquisa é do tipo aplicada, pois apresenta atuação prática, uma vez que pretende descortinar e identificar problemas que podem estar se perpetuando e impedindo o sucesso acadêmico das mulheres negras, pobres no contexto da UVA para fins da proposição de estratégias a serem adotadas pela universidade em comento (Marconi; Lakatos, 2017).

Quanto aos objetivos, o estudo é do tipo exploratório, porquanto objetiva-se iluminar e aproximar-se da realidade investigada que ainda não é conhecida (Prodanov; Freitas, 2013), com o fito de descobrir como vem se dando as vivências acadêmicas das mulheres negras e de baixa renda no ambiente universitário da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, considerando as condições de atendimento das demandas interseccionais de gênero, raça e classe desse grupo por parte da instituição para possibilitar o êxito acadêmico.

Ainda quanto ao delineamento dessa pesquisa, tem-se em sua tipologia de procedimentos o estudo de caso, consoante a especificação de Gil (2008), pois apresenta-se como propósito:

- a) Explorar situações da vida real de um grupo social, no caso as mulheres negras e de baixa renda, beneficiárias dos programas de assistência estudantil da UVA;
- b) Descrever o contexto institucional e social cuja investigação será realizada;

- c) Analisar os fatores causais que influenciam a permanência e o êxito acadêmico dessas estudantes em circunstâncias complexas, em que não é possível a realização de experimentos.

A escolha por esse tipo no delineamento da pesquisa se fez “especialmente adequado quando se quer focar problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (Godoy, 2006, p.121), sendo essa exatamente a realidade do estudo em questão.

Por fim, para embasar e contextualizar a análise na construção de um referencial teórico, a pesquisa também é do tipo teórico-bibliográfica abrangente, pois investigou em materiais como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relacionados à educação como direito fundamental em uma sociedade capitalista e democrática, políticas assistenciais estudantis, desigualdades raciais, de classe e de gênero, e a experiência de estudantes universitárias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Realizou-se ainda uma pesquisa documental a partir de materiais elaborados pela instituição como respostas à ofícios, planos de desenvolvimento de gestão, editais, sítios eletrônicos, cujo contexto será avaliado e que ainda não se submeteram ao tratamento analítico (Gil, 2008).

Quanto a abordagem utilizada, tem-se uma pesquisa mista, sendo qualitativa, porque busca interpretar e compreender o fenômeno social das desigualdades de gênero, raça e classe da mulher negra em suas vivências na graduação, a partir do vínculo intrínseco entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito estudado, ou seja, dando maior ênfase aos significados atribuídos por ele.

Logo, entender que um estudo é qualitativo passa pela compreensão de que a óptica está focada nos significados que as participantes dão ao problema ou questão (Creswell, 2014). Como afirmam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa se ancora em uma premissa básica: a interpretação dos fenômenos pelo pesquisador a partir da atribuição de significados pelo sujeito pesquisado, buscando ser atento e empático na compreensão das percepções singulares, prezando pela diversidade de pensamento. Dessa forma, essa pesquisa almeja compreender e descrever a percepção dada das vivências na graduação pelas mulheres negras, de baixa renda, beneficiárias dos programas de assistência estudantil da UVA.

Além disso, serão realizadas análises dos documentos institucionais para tratar o mapeamento do *quantum* de mulheres na Universidade, que também sejam beneficiárias dos programas de assistência estudantil, bem como pelos critérios definidores de raça e classe social mais baixa na universidade estudada. Levantando ainda as que são cotistas por raça e dependam

dos programas para a assistência estudantil.

Porém, a pesquisa também pode ser considerada quantitativa, pois se utiliza - para chegar aos objetivos propostos - de um *software* de identificação lexical e estatística sobre *corpus* textuais criados a partir das transcrições das entrevistas realizadas com a retirada de todos os tipos de caracteres, de forma que os dados apreendidos como resultados podem ser significados de maneira qualitativa pelo pesquisador, assim formatando uma pesquisa mista (Sampieri, Collado e Lúcio, 2014).

## 5.2 Do *locus* da pesquisa

A UVA é composta por 4 *campi*, sendo um em Sobral-CE e outros três no interior do Estado, quais sejam: Ibiapaba, Acaraú e Camocim (UVA, 2024a). Quanto ao local da pesquisa, o estudo foi conduzido na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) como um todo, e considera os *Campi*: Betânia, Junco, Derby e CIDAO, todos localizados na cidade de Sobral-CE, bem como os demais do interior estadual, abrangendo todas as áreas de conhecimento.

Ofertando 31 cursos de graduação, dos quais 27 são cursos presenciais e 4 fazem parte da oferta a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil/UAB/UVA (UVA, 2024a), o corpo discente matriculado, cursando disciplinas, no semestre 2024.1 é composto por 6.924 alunos, dos quais 3.979 são mulheres em geral, ou seja, a maioria. A UVA comporta ainda 5 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em programas de mestrado e 17 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade especialização, sem esclarecimento da quantidade de alunos matriculados na pós-graduação (UVA, 2024b).

A UVA está estruturada no formato de uma fundação e organizacionalmente nos seguintes níveis: Direção Superior; Gerência Superior; Órgãos de Assessoramento; Órgãos De Execução Programática, Órgãos de Execução Instrumental, Conselhos Superiores, constante no ANEXO A. (UVA, 2024c)

No *Campus* da Betânia, estão localizados os órgãos de Direção Superior (Reitoria e Pró-Reitorias), os de Assessoramento e de Representação Judicial, e os de Execução Instrumental, Departamento de Ensino de Graduação e Administrativo-Financeiro e suas unidades administrativas, dentre outros. Os cursos e Centros que se encontram são os Cursos de Graduação em Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Filosofia, Letras, Pedagogia, Química e Zootecnia e respectivas Coordenadorias, as direções do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAB) e

Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE) e, ainda, o Curso de Mestrado em Zootecnia e os laboratórios e Centros Acadêmicos de cada curso (UVA, 2024a).

No *Campus* CIDAO estão instalados a diretoria do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), os Cursos de Graduação em Ciências da Computação, Engenharia Civil, Tecnologia em Construção de Edifícios, Física e Matemática e respectivas Coordenadorias e laboratórios, entre outros (UVA, 2024a). Já no *Campus* Derby estão localizados a diretoria do Centro de Ciências da Saúde (CCS), os Cursos de Graduação em Enfermagem e Educação Física e respectivas Coordenadorias, Comitê de Ética em Pesquisa, Biblioteca Setorial laboratórios, entre outros (UVA, 2024a).

Por fim, no *Campus* Junco estão a diretoria do Centro de Ciências Humanas (CCH), os Cursos de Graduação em História, Geografia e Ciências Sociais e respectivas Coordenadorias, Biblioteca Setorial, Auditório, Prefeitura e, ainda o Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, entre outros (UVA, 2024a).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Sobral é reconhecido como o segundo município mais desenvolvido do estado do Ceará, ficando atrás apenas de Fortaleza, a capital do Estado (Sobral, 2018), a Universidade Estadual Vale do Acaraú estando nesta cidade inserida, exerce um singular protagonismo na interiorização do ensino superior público neste estado nordestino, logo, também um fundamental papel na formação de profissionais, na construção da produção científica e formação cultural.

Dessa forma, tem como finalidade “promover e coordenar a realização da educação superior, nos diversos ramos, bem como proceder à pesquisa científica e tecnológica e desenvolver atividades de extensão, na conformidade de seu estatuto e legislação pertinente - Lei nº 16.710 – DOE 27/12/2018”, (UVA, 2024c, p. 3), contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da sociedade e o desenvolvimento sustentável do estado do Ceará.

Segundo a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, única responsável pela temática, em resposta à ofício (Anexo B), a instituição tem por finalidade específica realizar ações e serviços voltados ao público-alvo dos estudantes de graduação matriculados nos *Campi* da UVA e, em especial, aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em sua última divulgação da estrutura organizacional através de resposta à ofício (Anexo B), possui atualmente as seguintes coordenações: 1) Coordenação de Assistência Estudantil: sendo de responsabilidade desta coordenação o Auxílio à Participação Estudantil em Eventos, isenção do pagamento da taxa de expedição da 1ª via do diploma de graduação, Programa de Bolsas de Permanência Universitária – PBPU, Programa de Residência Universitária – PRU e o Restaurante Universitário – RU; 2) Coordenação de Esportes, que visa

apoiar o esporte de competição e participação para os alunos com bolsa do PBPU, tem sob sua coordenação o Programa Atléticas UVA; 3) Coordenação de Atenção Integral à Saúde: é responsável pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde – NAPIS, o qual desenvolve apoio Psicopedagógico, social e em saúde aos alunos da UVA. O Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde (NAPIS), ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), visa fomentar o bem-estar e oportunizar o autodesenvolvimento pessoal e social do/as universitário/as, auxiliando-o/as a lidar com os desafios que a vivência no ensino superior possa acarretar, de modo a impactar positivamente no seu desempenho acadêmico-profissional.

Esta última, para tanto, visa atuar em dois eixos: a) pedagógico, relacionado ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem do estudante a fim de garantir a permanência e o êxito; b) psicológico, promove o bem-estar biopsicossocial dos estudantes e a preservação da saúde mental.

### **5.3 Procedimentos de coleta de dados**

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizadas a triangulação de dois instrumentos para a obtenção de dados: pesquisa documental sob, por exemplo, a resposta à ofício dos principais programas institucionais trazidos pela Pró-Reitoria de Assistência estudantil, bem como ao Núcleo de Apoio Psicossocial NAPIS, a dados do sítio eletrônico para acesso à editais, comunicados, planos de atividades e resultados da gestão, e a entrevista junto às mulheres negras, beneficiárias dos programas de assistência estudantil, de baixa renda, dos centros da universidade em análise. Os procedimentos adotados englobarão as etapas, a saber:

#### *5.3.1 Levantamento de dados primários/documentais*

Segundo Prodanov e Freitas (2013), os dados que são levantados da própria realidade, pelo esforço e trabalho do próprio pesquisador, são considerados como dados primários. Porém, sendo documentais, os dados secundários, aqueles que não receberam ainda um tratamento analítico para o caso investigado e não são obtidos pelo esforço do pesquisador, pois já previamente elaborados por outros autores.

Nesta perspectiva, a pesquisa se desdobrou tanto em dados primários como ofícios e respostas da PRAE, e secundários como sobre sítios eletrônicos oficiais da universidade em análise, também enfatizando documentos normativos internos, tais como: portarias, resoluções,

editais, relatórios das últimas gestões (2022 e 2023) da IES e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Vale Do Acaraú (2018/2022). As investigações tiveram como objetivo obter dados que possam auxiliar na percepção de como tem sido enfrentada, do ponto de vista institucional, a temática dos desafios da vivência das mulheres negras, beneficiárias dos programas de assistência estudantil e de baixa renda, além de mapear quantas são.

### *5.3.2 Realização de entrevistas semiestruturadas*

As entrevistas também podem ser consideradas como dados primários, uma vez que pelo seu próprio sentido de ser, estão nessa designação por se tratar de dados obtidos em “primeira-mão”, logo, não se encontram em outro documento (Prodanov e Freitas, 2013).

Assim, o estudo buscou a abordagem para a realização dessas entrevistas junto às estudantes de graduação, mulheres negras e de baixa renda da UVA que se beneficiam por programas assistenciais e/ou são cotistas. As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou virtual, buscando compreender as experiências dessas acadêmicas e o impacto das políticas assistenciais em sua permanência na universidade. O roteiro da entrevista (apêndice A) foi baseado nos objetivos específicos desta pesquisa, que também se embasam nos objetivos geral e específicos das pesquisas mais amplas as quais esse estudo faz parte e é financiado, conforme se verá adiante.

Isso significa ressaltar que o respectivo roteiro de entrevista (apêndice A), antes de ser aplicado neste estudo, já passou previamente por pré-teste junto a pesquisa pioneira na Universidade Federal do Ceará, financiada pelo CNPq (Anexo C), sendo considerado válido para o alcance e compreensão dos objetivos aqui buscados.

O número de participantes, no mínimo de 6, foi definido a partir das subdivisões dos centros de ensino da UVA, que totalizam 6 setores: Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAB); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET); Centro de Ciências Humanas (CCH); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE).

Considerando período de paralisação grevista da UVA no semestre 2024.1, o levantamento de mulheres para a participação dessa fase ocorreu por intermédio de contato direto da pesquisadora com professores pesquisadores da área de raça, classe e gênero, representantes e ex-representantes do movimento estudantil da UVA, como o Diretório Central dos Estudantes (DCE), membros de centros acadêmicos. Logo, tratou-se de uma amostra não

probabilística intencional, observando a disponibilidade das estudentess, daí se realizou o convite diretamente através de plataformas como *whatsapp* e e-mail. Ressalta-se que as entrevistas foram efetuadas após agendamento prévio.

As entrevistas envolveram um total de 11 mulheres, havendo representantes de cursos de todos os centros da UVA, do *campus* Sobral, sendo 10 mulheres e uma representante do *campus* Ibiapaba, no período de julho de 2024. No corpo da pesquisa, chamou-se essas mulheres de “Mulher UVA” sendo em seguidas identificadas pelo número referente à ordem de realização da entrevista, apenas para diferenciá-las mantendo o sigilo. Para a fase de efetivação das entrevistas, primeiramente, as participantes foram esclarecidas a respeito dos objetivos da pesquisa, bem como do assecuramento do sigilo das informações fornecidas, bem como do compromisso de assegurar o anonimato, possuindo o pleno e irrestrito direito de suspender sua participação na pesquisa caso julgasse necessário, sem necessidade de qualquer justificativa.

Some-se a isso que foram avisadas sobre o ato das gravações das entrevistas por meio de dispositivos móveis, seja de áudio e/ou imagem, dada a necessidade de proporcionar os registros das falas a serem transcritas posteriormente. As entrevistas foram iniciadas somente após a coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a aprovação e assinatura do TCLE, as entrevistas foram divididas em fases. Em um primeiro momento, para captar informações pessoais das participantes da pesquisa foram incluídas questões que abordassem perguntas com duas análises de perfis, sendo primeiramente, sobre questões gerais no que toca a: idade, curso e qual turno cursa, um pouco de sua vida fora da universidade, estrutura familiar, com quem mora, e se entre as pessoas da família alguém já tem curso superior, como foi sua formação escolar até a entrada no ensino superior, se alguém incentivou-a a ingressar na universidade, se recebe apoio da família para permanecer e se a vida pessoal mudou depois que ingressou na universidade (Apêndice A).

A segunda análise de perfil observou questões de reconhecimento da percepção de se enxergar como uma mulher negra e todos os desdobramentos de enfrentamento de existência que isso demanda, bem como sobre o sistema de cotas da universidade ainda quanto às noções pessoais (Apêndice A).

Em um segundo momento, a entrevista se desdobrou sobre três dimensões: a interpessoal, ou seja, na relação pessoal da entrevistada com todas as pessoas em geral na universidade, buscando saber se ela se sente ou já se sentiu discriminada na universidade, e se ela se encontrava nesta rede de apoio e de afetos (Apêndice A).

A dimensão pedagógica, mais propriamente voltada para as relações em sala de aula

com os docentes e colegas, buscando compreender se estava satisfeita com seu curso, se já se sentiu avaliada de forma diferente, se todos têm espaço de participação de fala na sala de aula, se nos currículos abordados em sala os professores consideram, nos conteúdos e nas bibliografias, aspectos relacionados às questões de raça, de gênero e classe (Apêndice A).

E a dimensão institucional, partindo de uma noção articulada da construção da universidade como instituição social que fomente a permanência desse sujeito, buscou-se compreender se a entrevistada recebia apoio material da universidade, bolsa ou algum outro tipo de auxílio, ou se já recebeu. Caso receba, se esse tipo de apoio é importante para poder permanecer na universidade. Se acredita que tem alguma necessidade específica por ser uma mulher negra de baixa renda e se acredita que a universidade deveria desenvolver alguma ação específica para mulheres negras de baixa renda. E, caso se sentisse bem na instituição na qual estuda, também pudesse descrever sobre (Apêndice A).

Na terceira e última etapa, foram feitas perguntas de fechamento do entendimento, buscando compreender o que mais motivava a entrevistada a permanecer na universidade e continuar seu curso, de forma que esclarecesse qual o maior obstáculo que ela observa para sua manutenção na universidade. Visou-se também contextualizar o que significava para a entrevistada ser uma mulher negra, de baixa renda, na universidade, e se ela ainda teria algo mais a acrescentar após a finalização de sua fala (Apêndice A).

A média de tempo das entrevistas foi de cerca de 30 a 60 minutos por participante. Porém, havendo o excedente dessa média em uma entrevista, chegando a 2 horas, e com o intuito de assegurar a proteção do conteúdo obtido, as informações foram armazenadas em outros instrumentos segurança, sendo este um drive da empresa Google, alimentado pela pesquisadora e administrado pela orientadora e coordenadora desta pesquisa.

#### **5.4 Procedimentos de análise dos dados**

Por um lado, se há a existência objetiva das entrevistas realizadas e após transcritas, que podem ser submetidas à uma análise estatística lexical, por outro lado, os dados produzidos sobre esses textos podem ser carregados de interpretações a partir de subjetividades.

Tendo em vista isso, para atingir o objetivo geral do estudo, após a realização das 11 entrevistas, suas perguntas foram segmentadas de acordo com cada objetivo específico, traçado por suas concepções norteadoras. Após, o material textual foi codificado e trabalhado no *software* Interface de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), versão 0.7 alfa 2. Conceituando este sistema, esclarecem

Camargo e Justo (2013, p. 513):

O IRAMUTEQ é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python ([www.python.org](http://www.python.org)). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Através da utilização do *software*, gerou-se de resultado como produtos uma nuvem com as palavras mais recorrentes nas entrevistas, estando por isso destacadas. Além disso, o sistema também gera gráficos de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e de Análise Fatorial de Correspondência (AFC) que serão analisados.

Este tratamento tem sido considerado eficiente para a exploração referente às avaliações de textos em pesquisas da esfera acadêmica (Souza; Nunes; Oliveira, 2020). Porém, ressalte-se que o instrumento “não promove uma análise qualitativa dos dados, antes se configura com um organizador de dados textuais, cabendo ao pesquisador o papel da interpretação e inferências sobre o material” (Silva *et. al*, 2024, p. 7).

Assim, no capítulo próprio das análises das entrevistas, deu-se a compreensão interpretativa, ou seja, qualitativa sobre o resultado quantitativo dos produtos após a utilização do software IRAMUTEQ nas transcrições realizadas.

## 5.5 Posicionamento ético dos pesquisadores

É importante esclarecer que o pesquisador deve estar atento as perspectivas éticas em todas as fases da pesquisa, especialmente, necessitando de autorizações institucionais para fins de realizar pesquisas quando possuir contato direto com seres humanos (Creswell, 2014).

Logo, quanto aos aspectos éticos, a pesquisa é uma extensão de um estudo mais amplo, denominado *Vivência das mulheres negras cotistas na Universidade*, que conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (chamada nº 40/2022 - código do projeto 409892) e também do mais específico denominado *Vivência das mulheres negras nas universidades públicas do Estado do Ceará* da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) (Processo – PRH-0212-00148.01.00/23). Utilizou-se, para tanto, de todas as autorizações éticas destas para a construção da pesquisa em comento nesta dissertação (Anexo C).

Assim, já embasados nesta documentação apresentada à Universidade, bem como das respectivas aprovações no Comitê de Ética, a pesquisa recebeu a autorização da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú (Anexo D), seguindo todos os princípios éticos aprovados pela Comissão de Ética da UFC e estendendo-se à UVA.

Além disso, com o objetivo de embasar legalmente os envolvidos na pesquisa, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), aprovado no mesmo processo. Antes do início da entrevista, este documento foi disponibilizado para as participantes selecionadas, para que fosse lido, sendo autorizado o início da fase de entrevista mediante a sua aprovação e assinatura de ciência, garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados coletados. Potenciais riscos ou desconfortos foram cuidadosamente considerados e mitigados durante o processo de pesquisa.

## **6 ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS E POBRES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA**

Em busca de debruçar-se sobre a análise das vivências das mulheres negras e pobres no ambiente universitário na UVA que participaram da aplicação do instrumento de entrevista, apreendendo os aspectos pessoais, interpessoais e pedagógicos que perpassam por suas vidas durante o período universitário, de forma a identificar possíveis impeditivos do seu êxito acadêmico, faz-se indispensável mapear alguns dados de identificação do próprio perfil universitário de gênero, raça e classe disponibilizado pela UVA, observando-os em paralelo com o referencial teórico trazido.

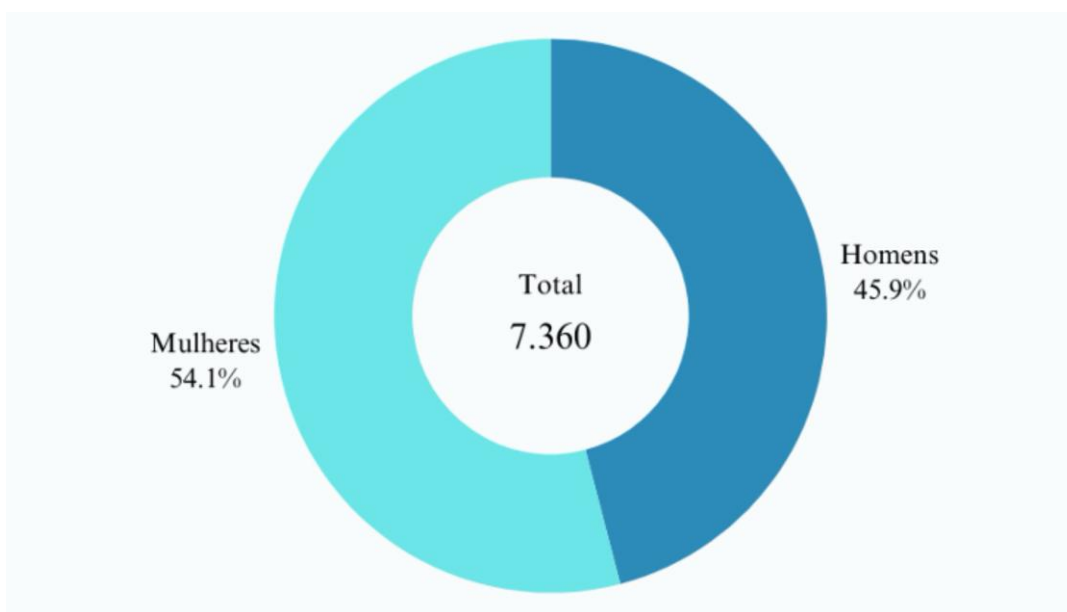
Além disso, neste capítulo, identificaram-se as políticas e ações de assistência estudantil desta universidade voltadas para o sujeito estudado, ressaltando quem são os perfis necessitados destes programas.

### **6.1 Mapeamento do perfil universitário da UVA por gênero, raça e classe**

Em resposta à ofício encaminhado para a PRAE da UVA, conforme anexo B, a instituição, respondendo às perguntas que questionavam respectivamente: a) quantidade de alunos matriculados na instituição em cada um dos cursos; b) quantidade de mulheres matriculadas na instituição; c) perfil das mulheres matriculadas (cor, renda, etnia) e quantidade de mulheres negras (pretas e pardas) no conceito do IBGE matriculadas na Universidade e quantidade de mulheres cotistas por raça matriculadas na Universidade, disponibilizou uma planilha denominada “matriculados 2024.1”, tomando como base os alunos e alunas matriculadas em cada um de seus cursos, neste semestre vigente, na ocorrência da pesquisa.

Na respectiva planilha são disponibilizados, preservando a identificação de nomes dos alunos, dados de referência por cada curso da UVA, considerando fluxo de grade, turno em que cursa, sexo, estado civil, se possui alguma deficiência, cor/raça que se identifica, religião, nascimento, ano de ingresso, se por livre concorrência ou cotas, renda familiar e a conclusão do ensino médio, se em escola pública/particular (UVA, 2024f).

Pela análise realizada da planilha, primeiramente, em resposta sobre a quantidade de alunos em total matriculados na instituição para recortar a quantidade de mulheres matriculadas no semestre 2024.1, apreendeu-se que, de um total de alunos matriculados de 7.360, 54,1% dos discentes do ensino superior da graduação da UVA é composta por mulheres, ou seja, a maioria, sendo 3.979 mulheres. Veja-se em análise gráfica:

**Gráfico 1** - Matriculados da UVA 2024.1

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Primeiramente, faz-se imprescindível destacar a conquista histórica do acesso majoritariamente feminino ao ensino superior da universidade estadual, confirmando uma tendência destacada pelos dados nacionais estudados de ampliação da oportunidade ao longo dos anos (IPEA, 2015).

Uma vez que à mulher, nos primórdios da sociedade capitalista brasileira, foi negada a ocupação dos espaços públicos-institucionais em condições de igualdade com os homens. Porém, após longo processo organizado de movimentos sociais femininos, a educação passa a ser uma perspectiva almejada em busca do direito à representação social e independência financeira da mulher, especialmente em ambientes como da universidade (Almeida; Soares, 2012).

Porém, relembra-se que esse acesso ainda se deu majoritariamente por mulheres cultas, brancas, compostas por classes mais abastadas, de forma que as mulheres negras e pobres, restavam marcadas por um passado escravista, de desamparo de políticas públicas estatais, à margem desse processo educacional, acumulando não só as desigualdades de gênero, mas também de classe e raciais (Carneiro, 2003b).

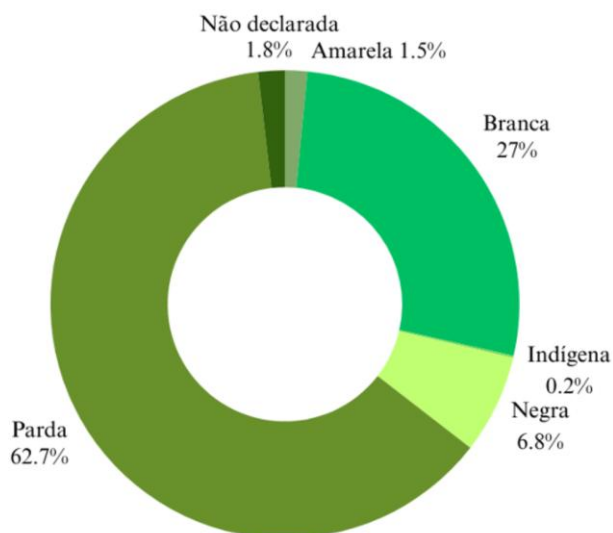
Porém, após intenso processo de reconhecimento e lutas contra um passado de ausência estatal de olhares sobre o avanço educacional do povo negro brasileiro, voltando-se os olhos especialmente para a construção das lutas da intelectualidade da mulher negra através do feminismo negro, políticas públicas nacionais são construídas mais fortemente a partir dos

anos 2000, em buscar de reparar a desigualdade histórica de acesso ao ensino superior por povos plurais, entre negros, pessoas de baixa renda, indígenas, pessoas com deficiência.

Na UVA (2024f), também adepta do sistema de cotas sociais e raciais, constatou-se o fenômeno da maior inserção de mulheres plurais no acesso ao ensino superior. Importante ressaltar que, diferente do critério de classificação do IBGE, que considera povos negros o englobamento dos povos pretos e pardos, a universidade em comento classifica racialmente os povos em pardos e negros, o que se constata apenas uma diferença de nomenclatura, considerando que os povos negros seriam o equivalente a povos que se identificam como pretos. Desde já, a pesquisa tomará como parâmetro a nomenclatura da universidade, uma vez que esclarece essa diferença.

Dessa forma, através de análise dos dados disponibilizados pela universidade do percentual de matriculadas no semestre 2024.1, tem-se que a maioria das mulheres na universidade em estudo se auto identificam como negras, sendo pardas (62,7%) e pretas – negras para a nomenclatura da UVA – (6,8%), em face de 27% que se denominam brancas, conforme se observa na representação gráfica abaixo:

**Gráfico 2 - Perfil de mulheres matriculadas 2024.1 por cor/raça/etnia na UVA**



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

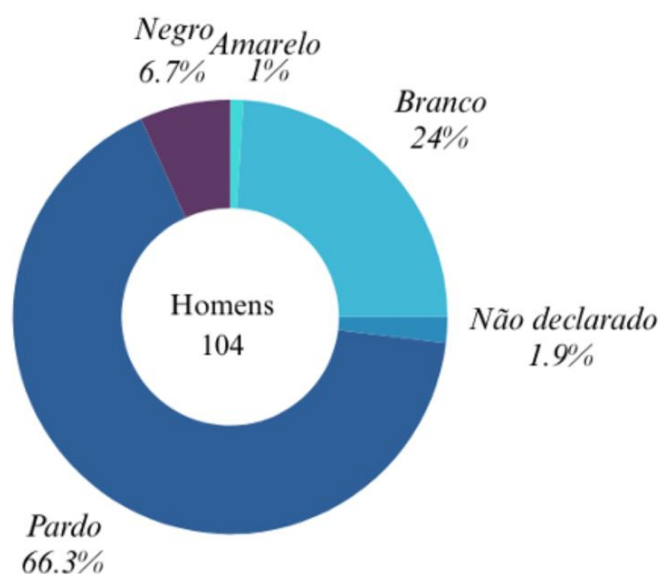
Essa também é uma constatação compatível com a construção da literatura ao longo dessa análise, que vem reforçando que não só a inserção de mulheres no ensino superior tem sido implementada, como também com maioria de mulheres plurais alcançando o ensino

superior (Góis, 2008). Na UVA, se observa algo ainda mais singular, que é a identificação da maioria composta por mulheres de raças e etnias historicamente excluídas de um processo educacional, no caso negra (somadas pretas e pardas), não sendo, majoritariamente, identificadas como brancas. Sendo essa uma diferença histórica.

Tal dado pode corroborar para a reflexão da importância fundamental da adesão da UVA às políticas públicas de acesso ao ensino superior tanto quanto ao sistema de cotas em 2018 (UVA, 2018), como na utilização da nota do ENEM como forma de ingresso em seus cursos (UVA, 2022d). Em ambas as ações, o intuito máximo é buscar não só corrigir através dos critérios de redistribuição de vagas, mas também possibilitar o acesso através do reconhecimento de personalidades historicamente excluídas do processo educacional, como os povos negros e pobres (Fraser, 2001).

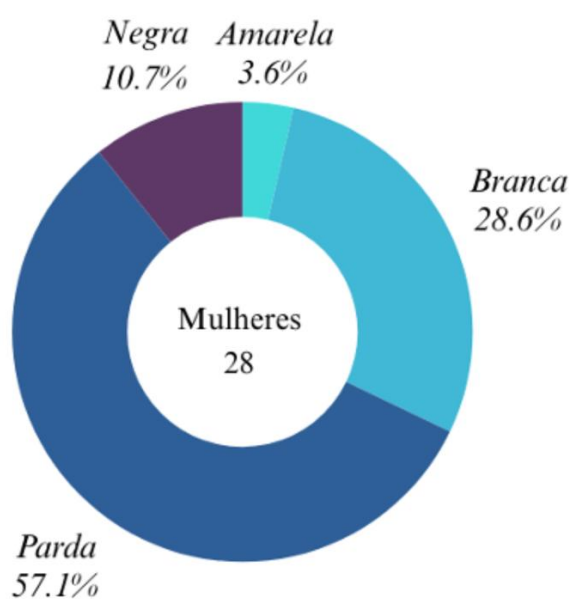
Esses dados levantariam a aparência de isonomia e justiça social pela mulher negra em alcance ao ensino superior da UVA, porém, em razão de séculos de silenciamento de gênero, de desigualdades de classe e étnicas/raciais. Acredita-se que a ampliação do acesso ainda encontra um ambiente universitário público ainda demarcado por dificuldades de permanência em razão dessas interseccionalidades, logo, especialmente, para a mulher negra e pobre.

Veja-se, conforme os dados do INEP (2015), bem como pela literatura, e constatação de dados da UVA, apesar do aumento da presença de mulheres plurais no ensino superior, evidencia-se uma continuidade patriarcal e machista da produção científica e profissional, quando se observa menos mulheres em áreas de ciências exatas e tecnológicas, como física, química, matemática, engenharia civil, tecnologia em construção de edifícios, ciências da computação, tradicionalmente, ocupadas pelo público masculino. Veja-se na representação gráfica abaixo desses cursos da UVA:

**Gráfico 3 - Diferenças em Curso de Física Licenciatura da UVA por raça (homens)**

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f)

No gráfico de homens, observa-se que 66,3% se identificam como pardos, sendo a maior parcela, seguido de 24% de brancos, 6,7% de negros, 1% de amarelos, e 1,9% não declararam sua raça.

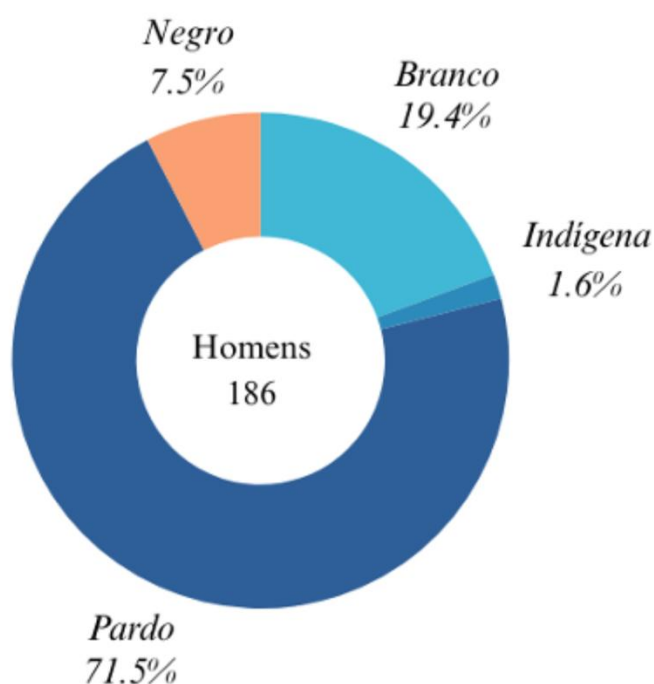
**Gráfico 4 - Diferenças em Curso de Física Licenciatura da UVA por raça (Mulheres)**

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico de mulheres, a distribuição também é dominada por pardas, representando 57,1%, seguido de 28,6% de brancas, 10,7% de negras, 3,6% de amarelas, e não há registros de não declaradas.

Esses dados sugerem uma predominância de pessoas pardas tanto no grupo masculino quanto no feminino, com uma distribuição racial relativamente diversa, especialmente entre os homens. A categoria "não declarado" aparece apenas no gráfico masculino, indicando uma pequena proporção de homens que não informaram sua raça. Comparativamente, o grupo de mulheres mostra uma participação maior de brancas (28,6%) e negras (10,7%) em relação ao gráfico masculino.

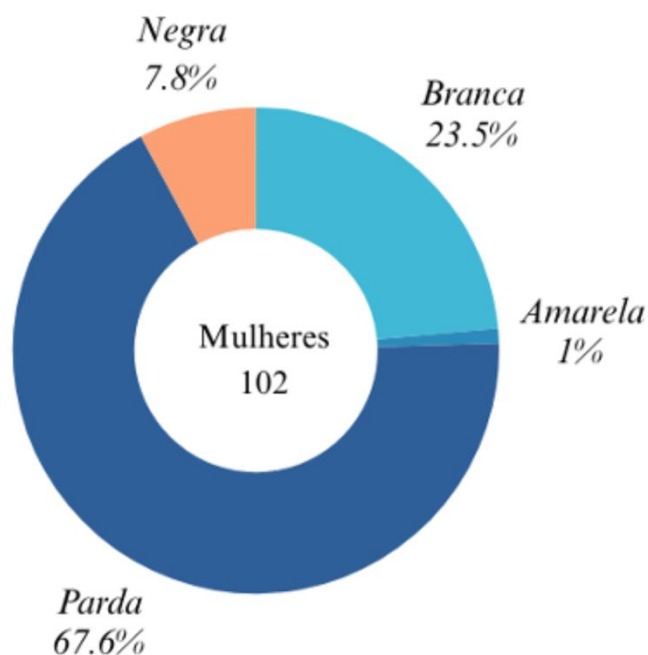
**Gráfico 5** - Diferenças em Curso de Matemática da UVA por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

O gráfico referente aos homens revela que a maior parte se identifica como pardo, representando 71,5% do total. Isso demonstra uma clara predominância dessa categoria racial. A segunda maior parcela é composta por homens que se identificam como brancos, com 19,4%, o que mostra uma presença relevante, mas significativamente menor em comparação aos pardos. A categoria negra aparece com 7,5%, indicando uma participação menos expressiva, porém ainda relevante. Já os indígenas representam uma pequena porcentagem de 1,6%, evidenciando uma presença mínima, mas ainda observável.

**Gráfico 6** - Diferenças em Curso de Matemática da UVA por raça (Mulheres)

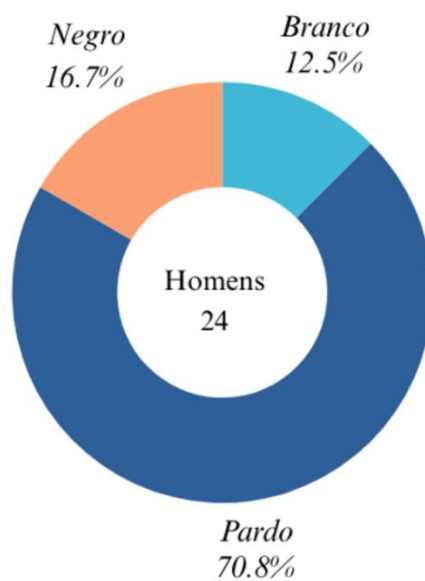


**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

O gráfico que mostra a distribuição racial das mulheres segue uma tendência semelhante à dos homens, com a maioria se identificando como parda (67,6%). A segunda maior parcela é de brancas, representando 23,5%, uma proporção maior do que a observada no gráfico masculino. As negras correspondem a 7,8%, uma participação semelhante à dos homens (7,5%). Por fim, as mulheres que se identificam como amarelas correspondem a 1%, uma proporção muito pequena, comparável à dos indígenas no gráfico dos homens. A ausência da categoria indígena entre as mulheres é notável, enquanto a presença da categoria amarela só aparece nesse gráfico. A diversidade racial entre as mulheres é significativa, mas, assim como entre os homens, há uma predominância clara da categoria parda.

A exponencial diferença na quantidade de matriculados homens (104 e 28 mulheres) no curso de física da UVA foi felizmente atenuada, apesar de ainda diferentes, pela quantidade até singularmente mais expressiva de mulheres (102) se comparada com o quantum de homens (186) matriculados no curso de matemática e em química, conforme gráficos abaixo, em bacharelado (24 homens e 21 mulheres) e licenciatura (83 homens e 69 mulheres), o que pode sugerir esperanças de mudanças nesses padrões nestes cursos específicos.

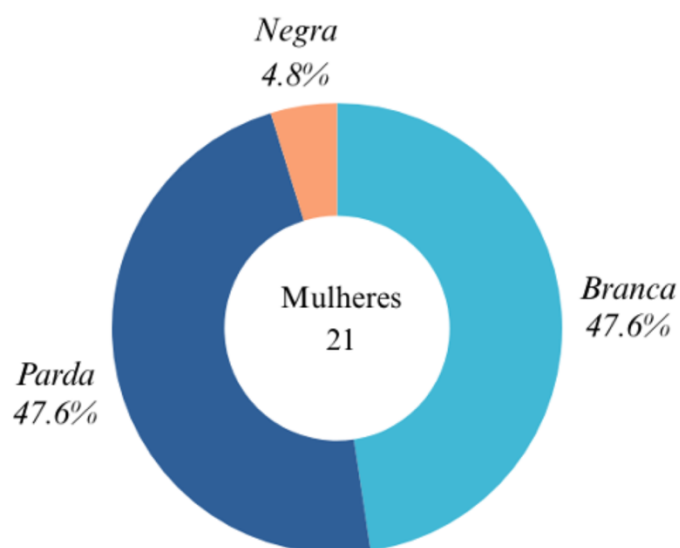
**Gráfico 7** - Diferenças em Curso de Química Bacharelado da UVA por raça (homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f)

Esse gráfico mantém a predominância dos pardos, mas também evidencia uma diversidade racial interessante, com uma distribuição mais balanceada entre brancos e negros em comparação com outras amostras.

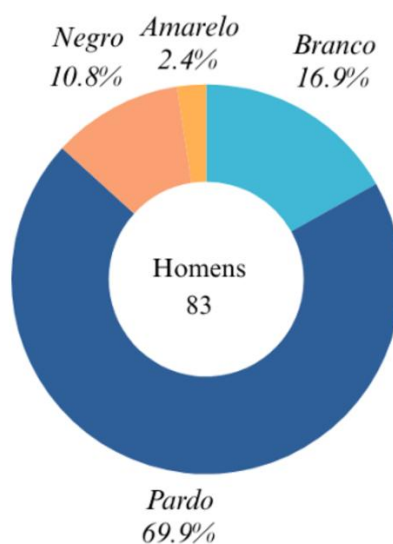
**Gráfico 8** - Diferenças em Curso de Química Bacharelado da UVA por raça (Mulheres)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

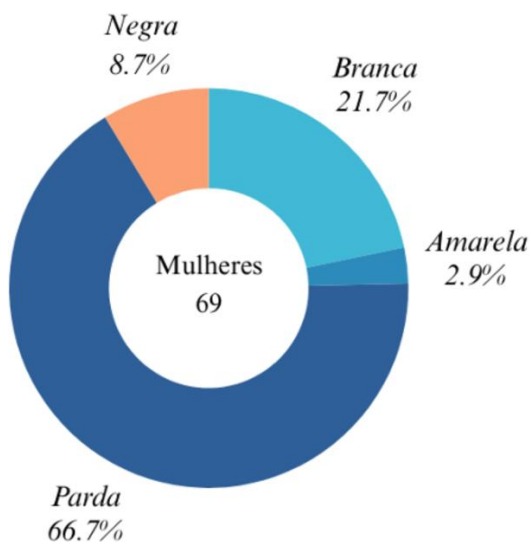
O gráfico das mulheres revela uma distribuição bastante equilibrada entre pardas e brancas, ambas com 47,6%. Isso é notável, pois é uma mudança significativa em relação ao gráfico masculino, onde há uma clara predominância de pardos. Além disso, apenas 4,8% das mulheres se identificam como negras, uma porcentagem relativamente pequena em comparação com o gráfico dos homens, onde 16,7% dos homens são negros. Essa distribuição destaca uma paridade racial entre brancas e pardas entre as mulheres, diferente da concentração majoritária observada entre os homens.

**Gráfico 9** - Diferenças em Curso de Química Licenciatura da UVA por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

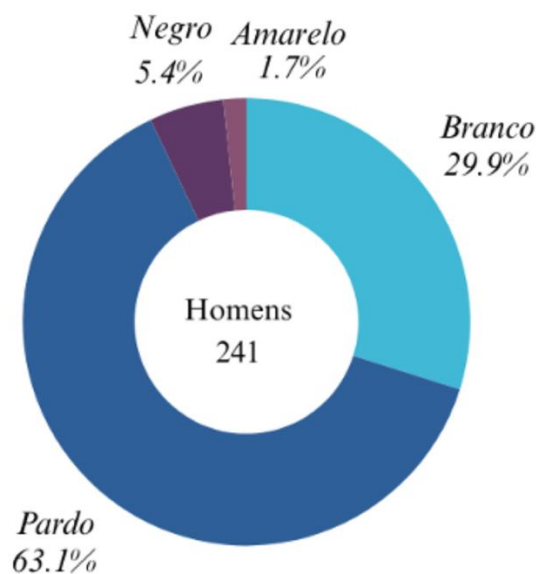
No gráfico acima, a maioria continua se identificando como pardo, representando 69,9%. Essa é uma constante em todos os gráficos analisados até agora, evidenciando uma tendência de predominância dessa categoria racial. A segunda maior parte dos homens se identifica como branca (16,9%), seguida por negros (10,8%), que têm uma representação significativa neste gráfico. Amarelos compõem 2,4%, uma porcentagem pequena, mas presente. A distribuição revela uma diversidade racial com clara predominância de pardos, mas também uma boa representatividade de brancos e negros, enquanto a participação dos amarelos permanece mínima.

**Gráfico 10** - Diferenças em Curso de Química Licenciatura da UVA por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f)

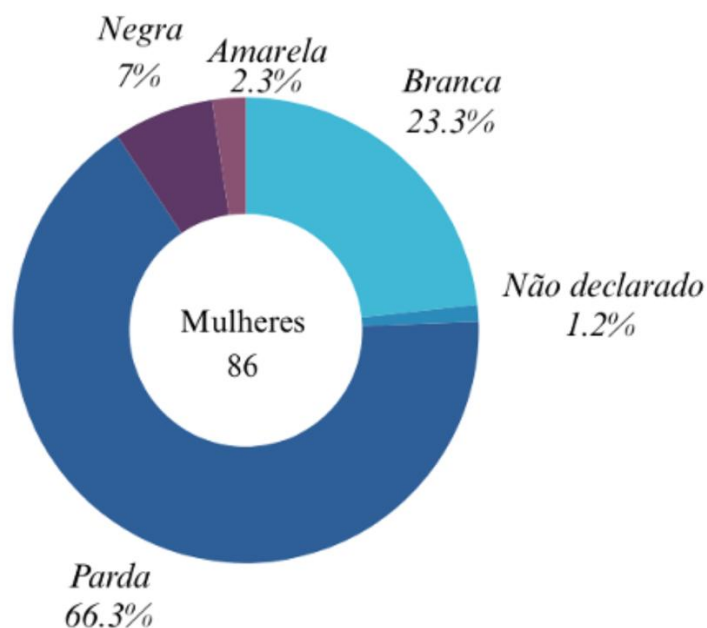
Para as mulheres, a distribuição racial é um pouco mais diversificada. Pardas continuam a representar a maior parte, com 66,7%, seguidas de brancas (21,7%), uma proporção maior do que a observada no gráfico masculino. Negras representam 8,7%, enquanto amarelas aparecem com 2,9%, uma porcentagem próxima à dos homens. Esse gráfico mantém uma predominância de pardas, mas mostra uma presença mais marcante de brancas em comparação aos homens, o que pode refletir uma composição racial um pouco mais equilibrada entre as mulheres, embora ainda com uma clara dominância da categoria parda.

Porém, no que diz respeito ao curso de engenharia civil (241 homens e 86 mulheres) e tecnologia da construção de edifícios (20 homens e 3 mulheres), a diferença de adesão entre os sexos permanece espantosa, bem como nas áreas voltadas para a perspectiva tecnológica, como a ciência da computação (276 homens e 29 mulheres), o que reforça a manutenção de papéis de gênero construídos na maioria dessas áreas. Veja-se os gráficos desses cursos:

**Gráfico 11** - Diferenças em Curso de Engenharia Civil da UVA por raça (Homens)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f)

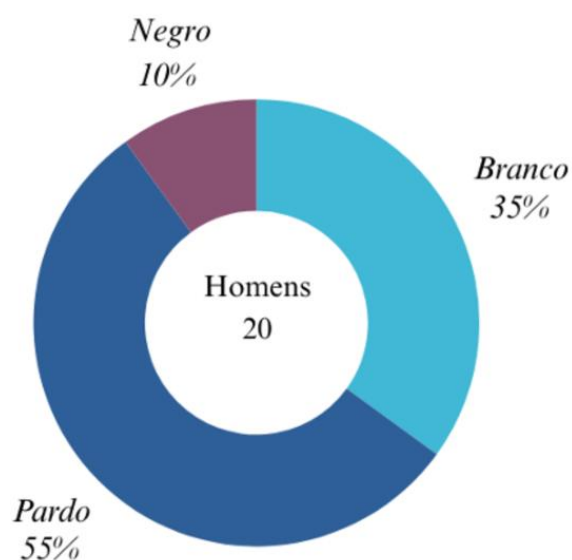
No gráfico dos homens, observa-se novamente a predominância de pardos, que representam 63,1% do total. Essa continua sendo a maior categoria, reforçando a tendência de predominância dessa cor/raça nas amostras analisadas. A segunda maior parcela é composta por brancos, que somam 29,9%, uma proporção significativa. A categoria negra aparece com 5,4%, seguida por amarelo com 1,7%. Esses dados sugerem uma composição racial onde há uma maioria de pardos, mas com uma representação considerável de brancos e uma menor presença de negros e amarelos.

**Gráfico 12** - Diferenças em Curso de Engenharia Civil da UVA por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f)

O gráfico das mulheres mostra que 66,3% delas se identificam como pardas, refletindo uma predominância similar à observada entre os homens. As brancas representam 23,3%, enquanto as negras somam 7%, e amarelas 2,3%. É interessante observar que, neste gráfico, há uma pequena parcela de mulheres que não declararam sua cor/raça (1,2%), um dado ausente no gráfico dos homens. No geral, o gráfico das mulheres segue a mesma linha do gráfico dos homens, com predominância de pardas, seguido de uma representação importante de brancas, e uma participação menor de negras e amarelas.

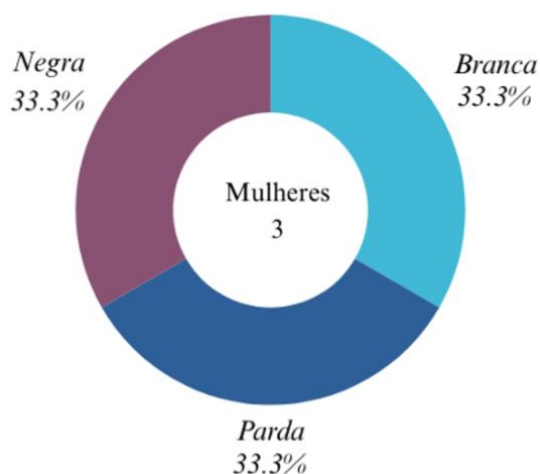
**Gráfico 13** - Diferenças em Curso de Tecnologia da Construção de Edifício da UVA por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico dos homens, a maioria se identifica como parda (55%), seguido por brancos (35%). A categoria negra aparece com 10%. Esses números revelam uma predominância de pardos, como observado nos gráficos anteriores, mas com uma representatividade significativa de brancos. Embora o número de negros seja menor, ele ainda está presente em uma parcela notável do grupo.

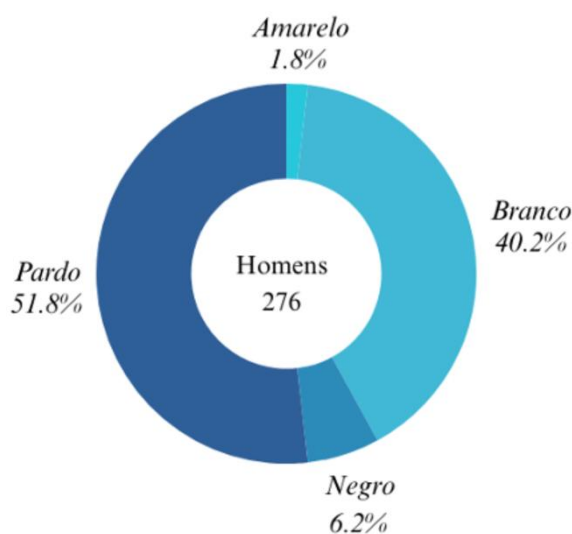
**Gráfico 14** - Diferenças em Curso de Tecnologia da Construção de Edifício da UVA por raça (Mulheres)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

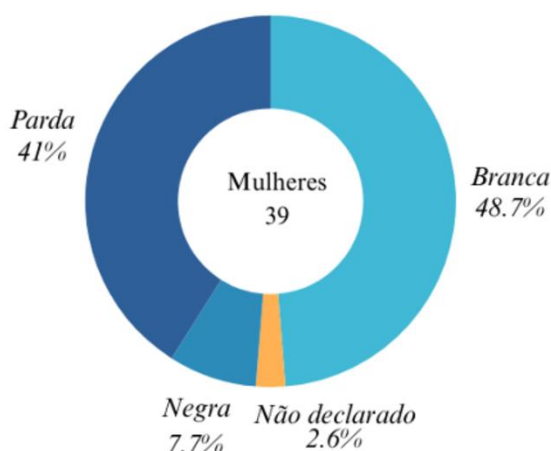
No gráfico das mulheres, o número de indivíduos é bem menor. A distribuição racial está igualmente dividida entre as categorias branca, parda, e negra, cada uma com 33,3%. Essa distribuição reflete uma igualdade notável entre as três categorias, o que pode ser um reflexo do pequeno tamanho da amostra, dificultando a identificação de uma predominância clara de uma cor/raça específica.

Esse gráfico destaca uma diferença importante em relação ao dos homens, onde há uma predominância clara de pardos, enquanto entre as mulheres, a distribuição é totalmente balanceada.

**Gráfico 15** - Diferenças em Curso de Ciências da computação da UVA por raça (Homens)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico dos homens, a maior parte se identifica como parda (51,8%), mantendo uma tendência observada em gráficos anteriores, onde pardos compõem a maior proporção. Em seguida, brancos representam 40,2%, uma parcela significativa, demonstrando uma presença expressiva dessa categoria. A categoria negra corresponde a 6,2%, enquanto amarelo aparece com uma pequena porcentagem de 1,8%. A distribuição revela uma predominância de pardos, mas também uma representatividade relevante de brancos, com menores proporções de negros e amarelos.

**Gráfico 16** - Diferenças em Curso de Ciências da computação da UVA por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico das mulheres, a maior parte se identifica como branca (48,7%), seguida de pardas (41%). A categoria negra corresponde a 7,7%, e há uma pequena parcela de não declaradas (2,6%). O gráfico das mulheres exibe uma predominância de brancas, ao contrário dos homens, onde pardos são a maioria. No entanto, a diferença entre brancas e pardas entre as mulheres é menor do que a observada no gráfico masculino. A presença de mulheres negras é modesta, e a categoria "não declarado" aparece com uma porcentagem menor, mas ainda presente.

Essa comparação entre os dois gráficos mostra uma leve inversão de predominância nas categorias racialmente mais representadas, sendo os homens majoritariamente pardos e as mulheres predominantemente brancas.

Observe-se que, quanto ao critério de gênero, apesar de estarem em menor quantidade que os homens, acrescentado o critério de raça, na maioria destes cursos, temos a predominância da presença de mulheres pardas, porém seguidas de um quantum bem próximo e significativo de mulheres brancas e por fim, em minoria, as negras (o que se compreenderia as mulheres pretas, de pele mais retinta e traços afrodescendentes mais marcados).

Segundo o Censo do IBGE de 2022, pela primeira vez desde 1991, os pardos representaram a maioria étnico-racial da população brasileira, pois eles significavam 45,3% da população brasileira, sendo os brancos 43,5%, pretos 10,2%, indígenas 0,8% e amarelos 0,4%, o que sugeriria de que a maioria no ensino superior da UVA, somente seria de auto identificadas pardas, porque já seria um fenômeno nacional ser a maioria da população brasileira a assim se

identificar, porém, sendo logo seguida de uma diferença de poucos pontos percentuais dos povos brancos.

Porém reforça-se ser esse um alcance muito recente e ainda dotado de entraves para se inferir conclusões, pois até o ano de levantamento da pesquisa, essa que ocorreu cerca de apenas dois anos atrás, a maioria da população brasileira se autodeclarava branca (IBGE, 2022).

Veja-se que é possível chamar atenção para um dilema social vivido entre os próprios povos pardos e pretos quando se observa uma alta identificação na planilha disponibilizada pela UVA do grupo de pardas e brancas e a baixa auto identificação de mulheres como “negras”, as quais se associa o resultado às mulheres que se identificariam como “pretas”, ou seja, que remeteriam a cor de pele mais retinta, com traços mais característicos e explícitos voltados para a negritude, como formato do cabelo, do nariz, boca.

O Estatuto da Igualdade Racial estabeleceu, em seu artigo 1º, inciso IV, que a população negra é aquela formada pelo "o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas" (Brasil, 2010, p. 1) e esse é o critério utilizado pelo IBGE e amplamente defendido pelo movimento negro através de autoras como Carneiro (2003).

Ocorre que nem todos os pardos se identificam com essa definição, não acreditando ser pertencentes ao movimento negro, mas sim a povos mestiços de origem raciais diferentes, simplesmente por possuírem traços de pele “mais clara” e menos traços afrodescendentes diretos, desconsiderando episódios racistas muitas vezes enfrentados por estes povos (BBC, 2022).

Em entrevista à *British Broadcasting Corporation* – BBC ou Corporação Britânica de Radiodifusão, relata uma mulher parda sobre os episódios racistas vividos na época da escola vindos dos povos brancos:

Certa vez, quando a coordenadora chamou Viana para lhe dar uma bronca, a jovem diz ter questionado a direção da escola por nunca ter combatido o racismo que ela sofria. ‘Ela (a coordenadora) simplesmente olhou para mim e falou: ‘Mas você nem é negra’. ‘E esse entrelugar de ‘mas você nem é negra’, ‘mas você não é branca’ é uma coisa que faz parte da minha vida desde então’, afirma (BBC, 2022, p. 4).

Por sua vez, aqueles que são pardos e se identificam como negros também se deparam com episódios racistas dos próprios povos negros, o que se observa na mesma entrevista, veja-se:

Ao se declarar negra, no entanto, Viana passou a encarar questionamentos do outro lado, por parte de negros que não a viam como igual. Ela conta que, num encontro do movimento negro, uma mulher preta de pele retinta a criticou por morar em Perdizes, um bairro rico e majoritariamente branco de São Paulo. ‘Ela me falou: ‘sabe qual é a

nossa diferença?' 'A nossa diferença', ela falava dela, é que ela só fica na cozinha da casa dessa gente de Perdizes, e eu posso sentar no sofá da sala' (BBC, 2022, p. 4).

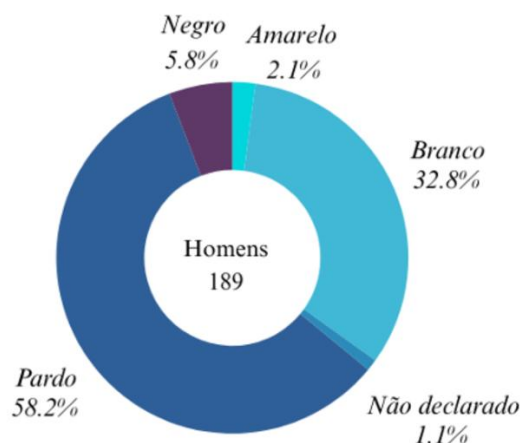
Sugere-se poder haver nessa realidade contornos de uma autoidentificação deturpada, pois, por vezes, permeada pela existência de um racismo implícito dos próprios povos pardos, não desejando se associar ao conceito de negritude diante dos próprios estereótipos sociais enfrentados por um corpo negro de traços mais retintos, no seio social, trazidos pelos próprios brancos. Como também de parte da própria população negra que não reconhece esses povos como sendo pertencentes ao movimento negro ou menos merecedores de ali estarem (Carneiro, 2003).

Acrescente-se que a presença de mais homens que mulheres nestas ciências e um quantitativo tão significativo de mulheres brancas ainda, trata-se de uma verificação da criação social de papéis de gênero que se mantém na realidade da universidade estudada, uma vez que os espaços de representação femininos e quiçá para negras não foram construídos no imaginário social como o sendo de carreiras com salários promissores, na construção de grandes projetos sociais, mas sim em trabalhos informais, carreiras voltadas ao cuidado, como enfermagem, à educação, especialmente para a mulher negra (Holanda; Gosselin, 2023).

Outra área da ciência que, socialmente, foi associada ao longo do processo histórico e social à construção de cargos de grande prestígio social foi o curso de Direito, este como suposto espaço de construção de agentes que estarão na representação direta ou indireta de direitos sociais combativos às desigualdades de gênero, raça e classe (Alexander; Borges, 2020).

Porém neste, também se constata ainda uma maioria masculina de alunos na UVA e quantitativo de mulheres brancas e pardas. Veja-se tal constatação através das análises gráficas abaixo:

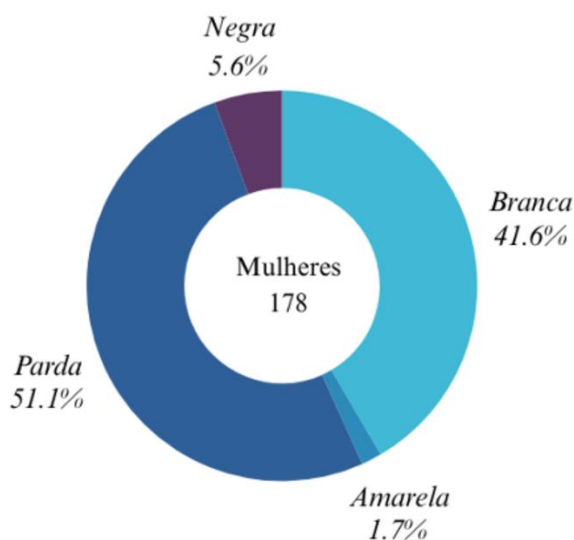
**Gráfico 17** - Diferenças em Curso de Ciências da computação da UVA por raça (Mulheres)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Esse gráfico mostra uma forte prevalência de homens pardos, com uma proporção significativa de brancos, e uma menor presença de negros e amarelos.

**Gráfico 17**– Diferenças em Curso de Direito por raça (Mulheres)



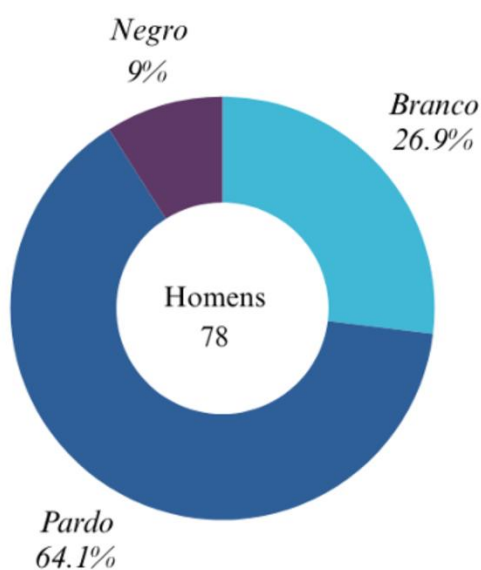
**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Comparando ambos os gráficos, observa-se uma predominância de pardos tanto entre homens quanto entre mulheres, porém, a proporção de brancos entre as mulheres é relativamente maior do que entre os homens. O gráfico das mulheres também mostra uma leve diferença na representatividade de negras e amarelas, comparando com o gráfico masculino.

Observa-se, a partir da análise do perfil de alunos do curso, uma maioria de homens matriculados no curso, bem como um percentual de mulheres brancas (41,6%) tão significativo quanto a de mulheres pardas (51,1%) somadas com os 5,6% de mulheres reconhecendo-se como pretas, o que se pode inferir: em quais cursos estão a maioria das mulheres? E quanto aos critérios de raça, a proximidade dos percentuais se mantém?

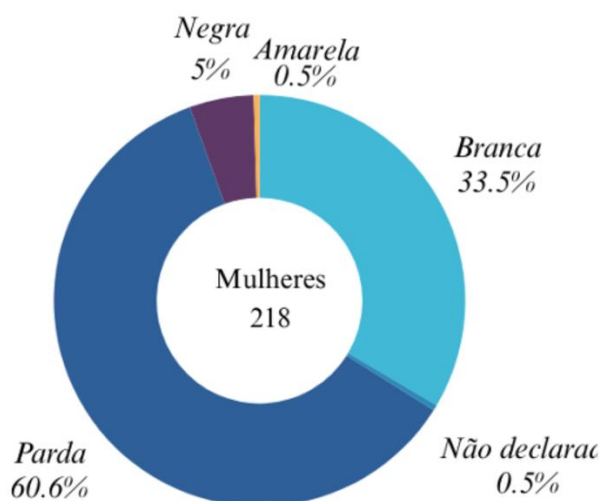
Áreas voltadas historicamente ao cuidado, tais como licenciaturas, biológicas, saúde, educação em geral continuam historicamente voltadas para o público feminino na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, sendo uma maioria muito mais evidente de mulheres negras. Veja-se através da representação gráfica nos cursos de Enfermagem, Letras – Licenciatura em língua portuguesa, Pedagogia - Licenciatura, Ciências Biológicas – bacharelado.

**Gráfico 18** - Diferenças em Curso de Enfermagem por raça (Homem)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico dos homens, 64,1% se identificam como pardos, uma proporção dominante que reflete a tendência de outros gráficos analisados. Brancos representam 26,9%, uma participação significativa, e negros correspondem a 9%, o que sugere uma presença relevante desta categoria. A categoria amarela não aparece neste gráfico, e não há casos de "não declarado". Essa distribuição evidencia uma forte predominância de pardos, seguidos por uma representatividade expressiva de brancos, com uma menor presença de negros.

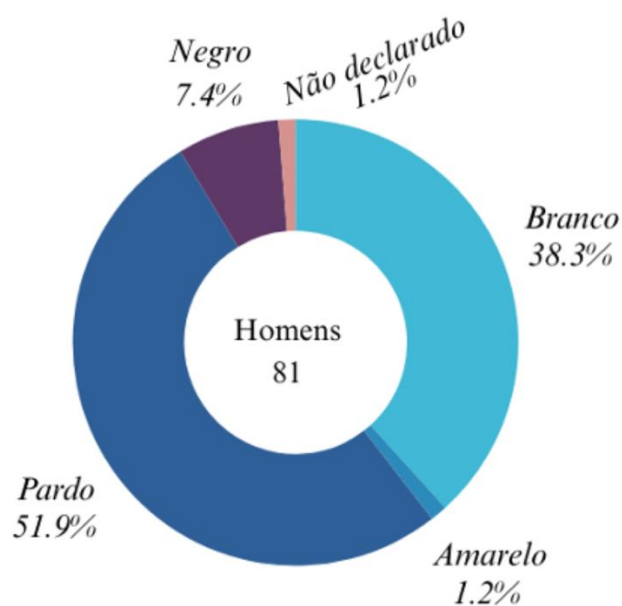
**Gráfico 19** - Diferenças em Curso de Enfermagem por raça (Mulher)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Comparando ambos os gráficos, tanto entre homens quanto entre mulheres, os pardos continuam sendo a maioria. No entanto, as brancas têm uma presença mais expressiva entre as mulheres (33,5%) do que entre os homens (26,9%), enquanto a proporção de negros é ligeiramente maior entre os homens (9%) do que entre as mulheres (5%).

Observa-se já, primeiramente, que o curso de enfermagem é majoritariamente feminino, porém, havendo uma dominância do percentual de mulheres negras (pretas e pardas) em 65,6%, bem maior que o percentual de mulheres brancas (33,5%). Nos mesmos moldes se mantém o curso de Letras, licenciatura em língua portuguesa. Veja-se:

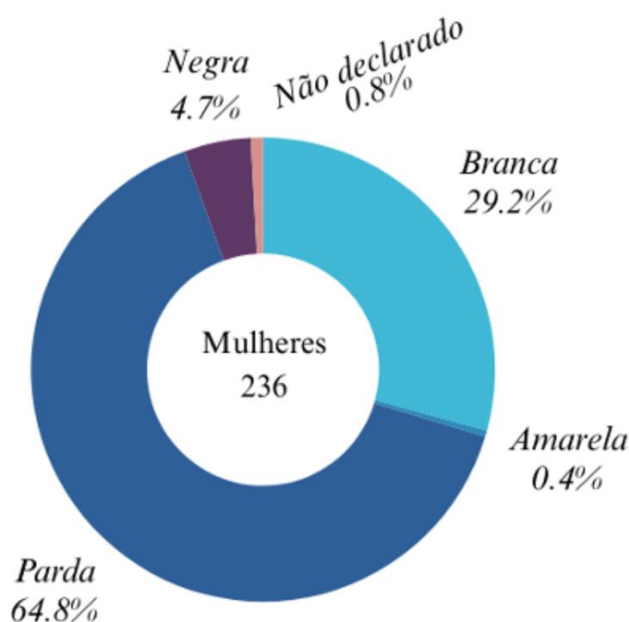
**Gráfico 20** - Diferenças em Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico dos homens, que representa 81 indivíduos, a maioria se identifica como parda (51,9%), seguida por brancos (38,3%). A categoria negra aparece com 7,4%, uma proporção relevante, enquanto amarelos correspondem a 1,2%. Além disso, há uma pequena parcela de 1,2% de não declarados. Esse gráfico reflete uma predominância de pardos, mas também mostra uma representatividade significativa de brancos, com uma presença menor de negros e amarelos.

**Gráfico 21-** Diferenças em Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa por raça (Mulheres)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Comparando ambos os gráficos, observa-se uma predominância de pardos tanto entre homens quanto entre mulheres, mas com uma diferença: entre as mulheres, a proporção de pardas é maior (64,8%) em comparação aos homens (51,9%). Por outro lado, a porcentagem de brancos é maior entre os homens (38,3%) do que entre as mulheres (29,2%). As proporções de negros e amarelos são relativamente pequenas em ambos os grupos, mas os homens apresentam uma representatividade maior de negros (7,4%) do que as mulheres (4,7%).

O curso de Letras Licenciatura voltado para língua portuguesa, carreira voltada para a formação de professores brasileiros, especialmente da educação fundamental e média é, majoritariamente na UVA, formado por mulheres (sendo estas 236 para 81 homens) uma diferença quantitativa singular, sendo essas mulheres a maioria também negras (69,5%) em face de um percentual de apenas 29,2% de brancas.

Observa-se até então a manutenção explícita da divisão sexual e racial do trabalho feminino na UVA, em que se evidenciam a continuidade majoritária de mulheres negras em carreiras, que, geralmente, não possuem altas remunerações e prestígio social no Brasil, perpetuando um espaço universitário e após este, nos quadros do mercado de trabalho, marcado pelas desigualdades de gênero, classe e raça no Brasil (Holanda; Gosselin, 2023).

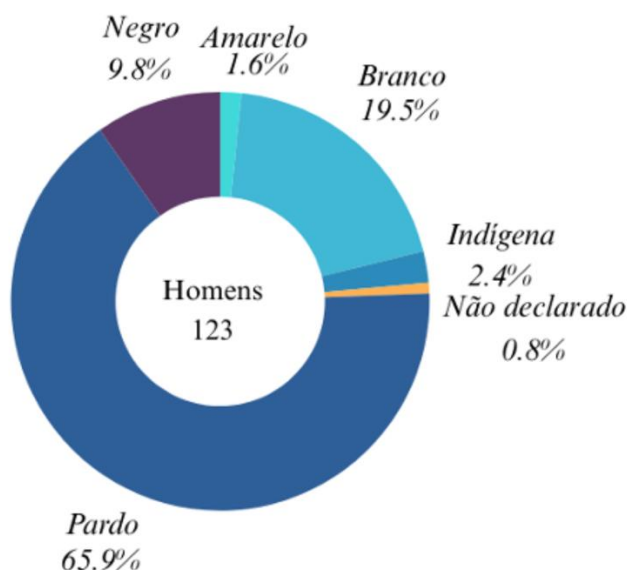
Engels (1974, p. 70-71) ao explicitar sobre o que se trata a divisão sexual do trabalho nas sociedades primárias reforça em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, que:

a primeira divisão do trabalho é a que se faz entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos. Hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino

No modo de produção capitalista, essa divisão permanece e se acentua, destinando papéis de gênero, prioritariamente, aos homens à esfera produtiva, com atribuição de funções consideradas de maior prestígio social e salários, nas instituições administrativas, religiosas, políticas, militares e voltadas à construção do pensamento crítico e filosófico. Quanto à mulher, restou a função reprodutiva do cuidado de seres humanos, animais, da casa, do seio social através da educação, entre outros, entendidos como trabalhos de menor valor social e não construtivos do intelecto individual e social (Nascimento; Gonçalves, 2021).

É o que se constata quando se observa essa realidade de maioria masculina (123 homens e 70 mulheres) em um curso de Filosofia da UVA, por exemplo, veja-se:

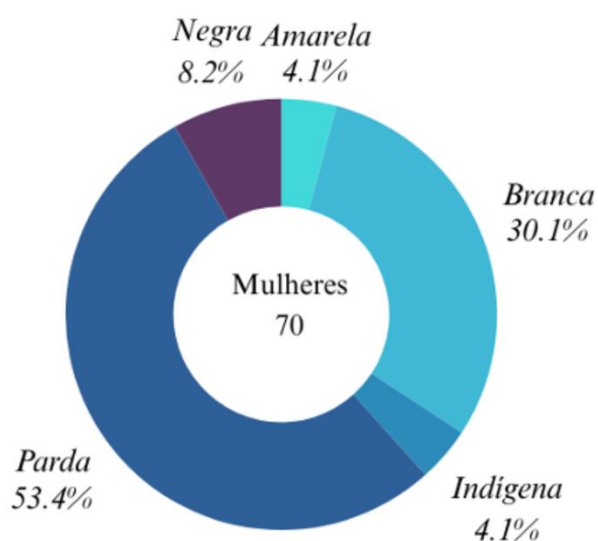
**Gráfico 22-** Diferenças em Curso de Filosofia por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

No gráfico dos homens a maioria se identifica como parda (65,9%), uma predominância clara. Brancos representam 19,5%, enquanto negros compõem 9,8%. A categoria amarela aparece com 1,6%, e indígenas com 2,4%. Além disso, há uma pequena fração de não declarados (0,8%). Esse gráfico mostra uma predominância significativa de pardos, com uma representatividade considerável de brancos e negros, e uma menor presença de amarelos e indígenas.

**Gráfico 23** - Diferenças em Curso de Filosofia por raça (Mulheres)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

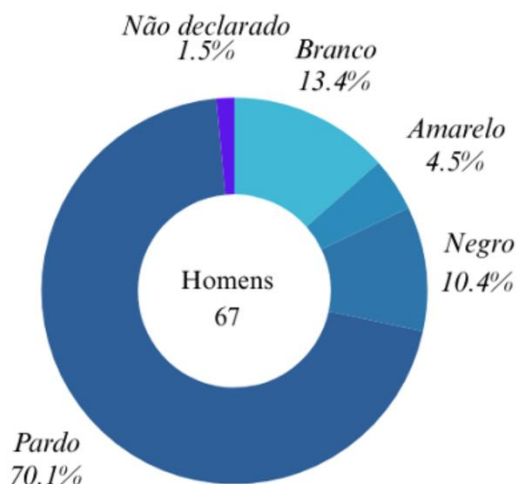
Em ambos os gráficos, a maioria dos homens e mulheres se identifica como parda, embora a proporção de pardos entre os homens (65,9%) seja maior do que entre as mulheres (53,4%). A proporção de brancos é maior entre as mulheres (30,1%) do que entre os homens (19,5%). Negros têm uma participação um pouco maior entre os homens (9,8%) em comparação com as mulheres (8,2%). Por outro lado, amarelas e indígenas aparecem de forma semelhante entre as mulheres (4,1%) e com uma pequena variação entre os homens, com 1,6% de amarelos e 2,4% de indígenas.

Soma-se a isso, como já visto, a permanência de uma organização racial da sociedade brasileira mesmo após o período da abolição da escravidão que determinou, historicamente, os lugares sociais preenchidos por negros, especialmente as mulheres, em trabalhos precários, de menor prestígio e salários (Nascimento; Gonçalves, 2021).

O curso de Pedagogia da UVA comprova esse mesmo cenário de forma ainda mais

evidente, observe-se:

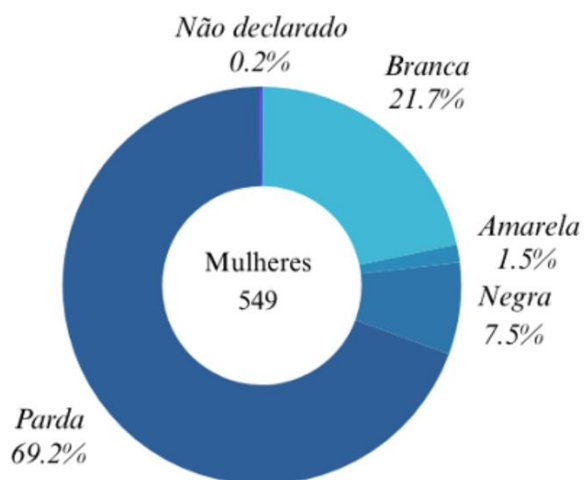
**Gráfico 24** - Diferenças em Curso de Pedagogia Licenciatura por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Esse gráfico mostra uma clara predominância de pardos, seguida por uma representatividade relevante de brancos e negros, com uma menor participação de amarelos e não declarados.

**Gráfico 25** - Diferenças em Curso de Pedagogia Licenciatura por raça (Mulheres)



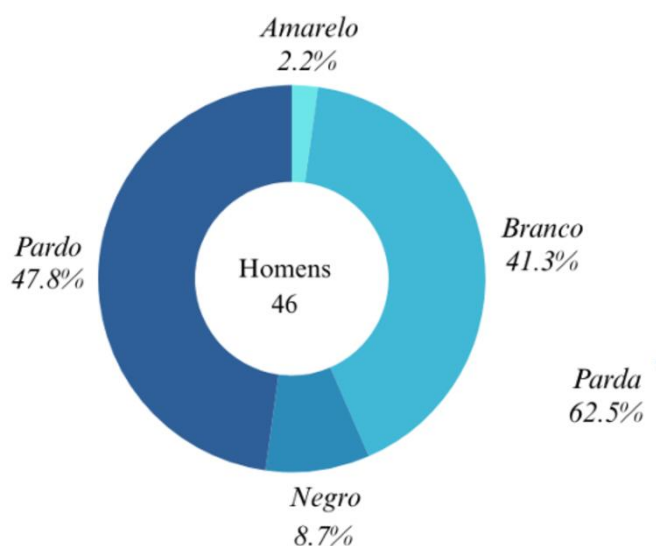
**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Ilumina-se um percentual totalmente dominante do quadro de mulheres neste curso,

sendo estas 549 para uma quantidade de apenas 67 homens matriculados neste semestre analisado 2024.1, sendo formado por 76,7% de mulheres negras, em somatória de pardas e pretas, em face de um percentual de apenas 21,7% de mulheres que se auto identificam como brancas, o que reforça a desigualdade de gênero e raça que ora se analisa e se constata na literatura da predominância de meio acadêmico ainda com disparidades de alcance de espaços.

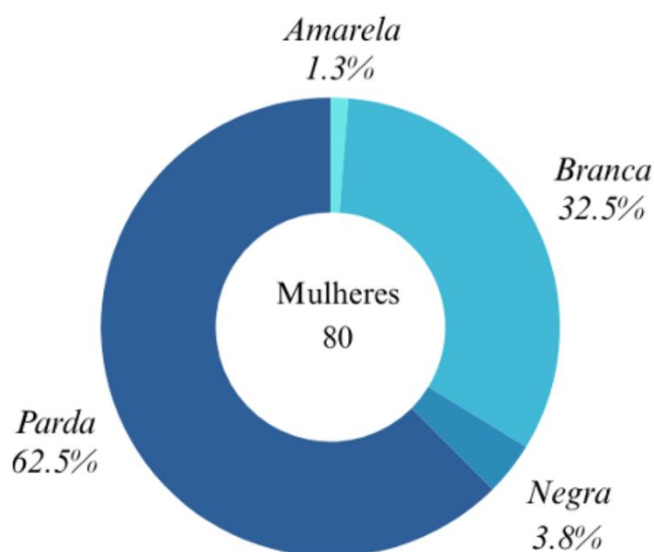
Ademais, o curso de ciências biológicas – bacharelado também mantém o mesmo padrão de desigualdade, observe-se:

**Gráfico 26 - Diferenças em Curso de Ciências Biológicas por raça (Homens)**



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

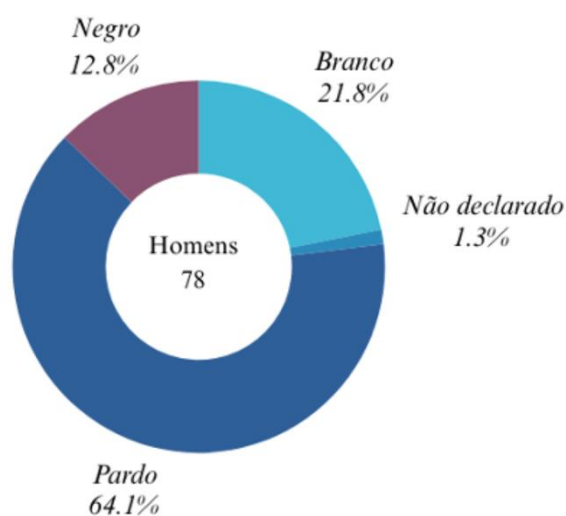
No gráfico dos homens, a maior parte se identifica como parda (47,8%), seguida por brancos, que correspondem a 41,3%. A categoria negra aparece com 8,7%, enquanto amarelos representam 2,2%. Esse gráfico mostra uma divisão entre pardos e brancos, com uma leve predominância de pardos, e uma representatividade menor de negros e amarelos.

**Gráfico 27** - Diferenças em Curso de Ciências Biológicas por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

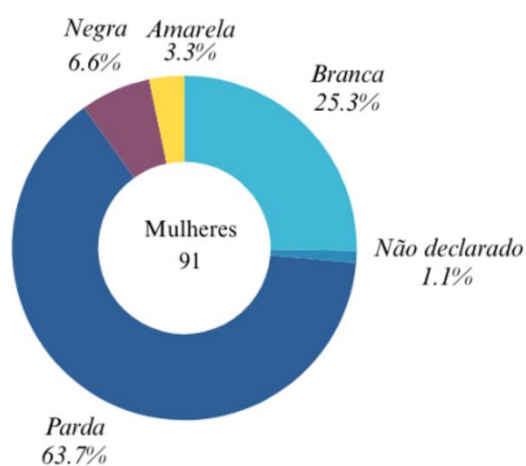
Defende-se, não é coincidência que uma área da ciência estritamente voltada para o estudo dos cuidados e manutenção da vida seja predominante na presença feminina (80 mulheres e 43 homens), especialmente, mulheres negras, sendo então um percentual de 66,3% em face de 32,5% brancas apenas.

Essa perspectiva do cuidado e bem-estar não só com pessoas, como também para animais, em carreiras não dotadas de grande prestígio social (Nascimento; Gonçalves, 2021), também pode ser um embasamento para a maioria feminina (91 mulheres e 71 homens), sendo maioria negra (70,3%) e apenas (23,5%) serem brancas também se encontrarem no curso de Zootecnia da UVA, por exemplo. Veja-se:

**Gráfico 28 - Diferenças em Curso de Zootecnia por raça (Homens)**

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Esse gráfico mostra uma predominância clara de pardos, com uma representação expressiva de brancos e negros.

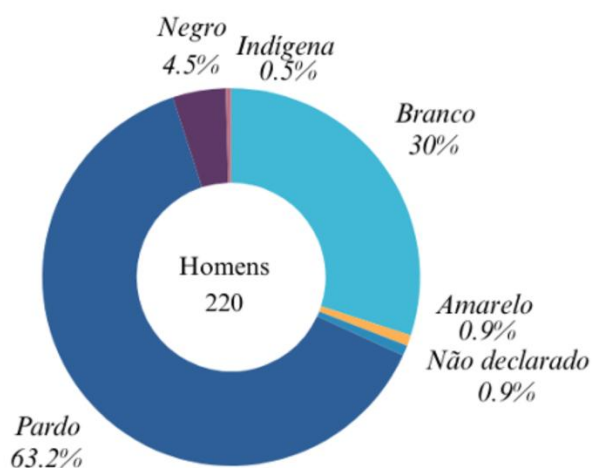
**Gráfico 29 - Diferenças em Curso de Zootecnia por raça (Mulheres)**

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Dessa forma, passando pela análise de gênero e raça de alguns cursos dos principais centros de ensino da UVA, quais sejam: Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAB),

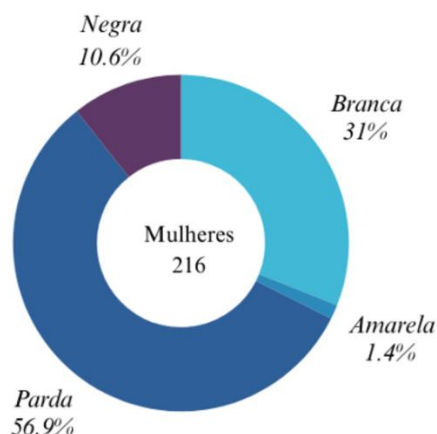
como zootecnia e ciência biológicas; Centro de Ciências da Saúde (CCS), como enfermagem; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), como física, química, matemática e outros; Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), como Direito e Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE), tais como Filosofia, Letras e Pedagogia, observa-se ainda no Centro de Ciências Humanas (CCH), nos cursos de Geografia – Licenciatura e História – Licenciatura, uma maior proximidade entre o quantitativo de homens e mulheres, apesar de maioria masculina. Veja-se:

**Gráfico 30** - Diferenças em Curso de História - Licenciatura por raça (Homens)



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

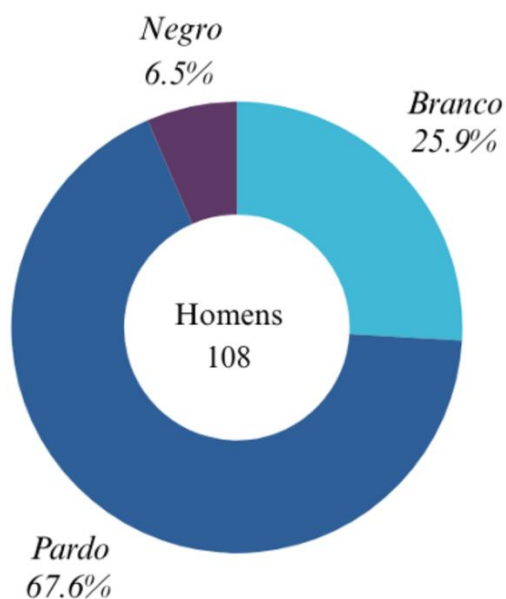
Esse gráfico mostra uma predominância clara de pardos, seguida por uma significativa proporção de brancos, com menor representatividade de negros, amarelos e indígenas.

**Gráfico 31-** Diferenças em Curso de História - Licenciatura por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

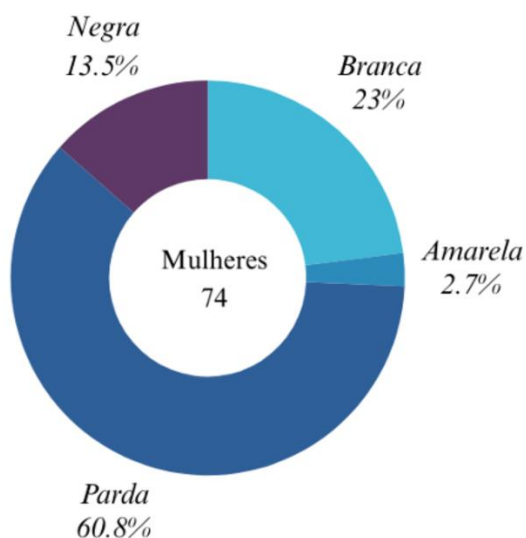
Observa-se no curso de História - Licenciatura, também considerada uma carreira voltada ao ensino, não prestigiando grande reconhecimento social e financeiro no Brasil, um maior equilíbrio na quantidade de matriculados por sexo, sendo 220 homens matriculados e 216 mulheres, porém sendo no grupo destas a maioria negras (70,5%), sendo de apenas (31%) brancas.

No curso de Geografia – Licenciatura, também área voltada para a educação, esse padrão social se repete, com uma maior proximidade de matriculados no semestre 2024.1 entre homens (108) e mulheres (74), porém sendo no grupo destas a maioria negras (74,3%), sendo de apenas (23%) brancas. Observe-se em gráfico abaixo essa análise:

**Gráfico 32** - Diferenças em Curso de Geografia - Licenciatura por raça (Homens)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

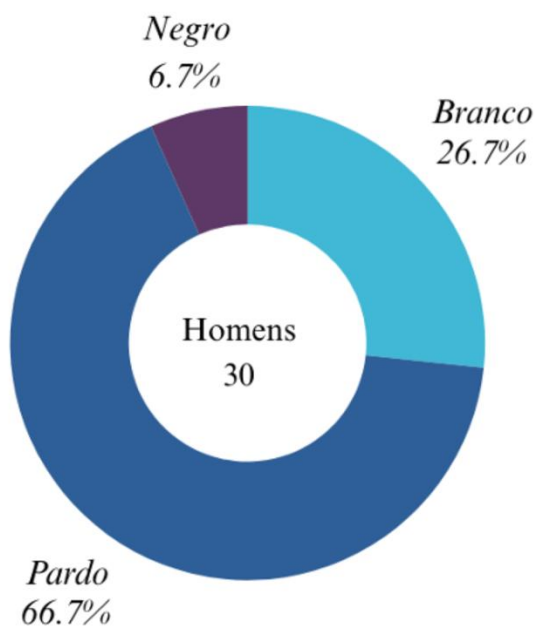
No gráfico dos homens a maioria se identifica como parda (67,6%), seguida por brancos com 25,9%. A categoria negra aparece com 6,5%. Não há representação de outras categorias, como amarelos ou indígenas, entre os homens. Esse gráfico evidencia uma clara predominância de pardos, com uma representação significativa de brancos e uma presença menor de negros.

**Gráfico 33** - Diferenças em Curso de Geografia - Licenciatura por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

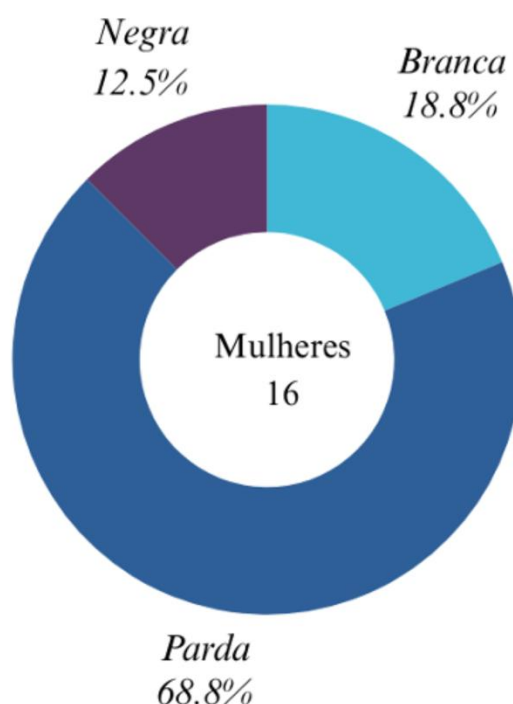
Assim também se observa no curso de Geografia – Bacharelado, com um maior equilíbrio de matrículas no semestre 2024.1 entre homens (30) e mulheres (16), porém ainda sendo no grupo destas a maioria negras (81,3%), sendo de apenas (18,8%) brancas. Observe-se em gráfico abaixo essa análise:

**Gráfico 34 - Diferenças em Curso de Geografia - Bacharelado por raça (Homens)**



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

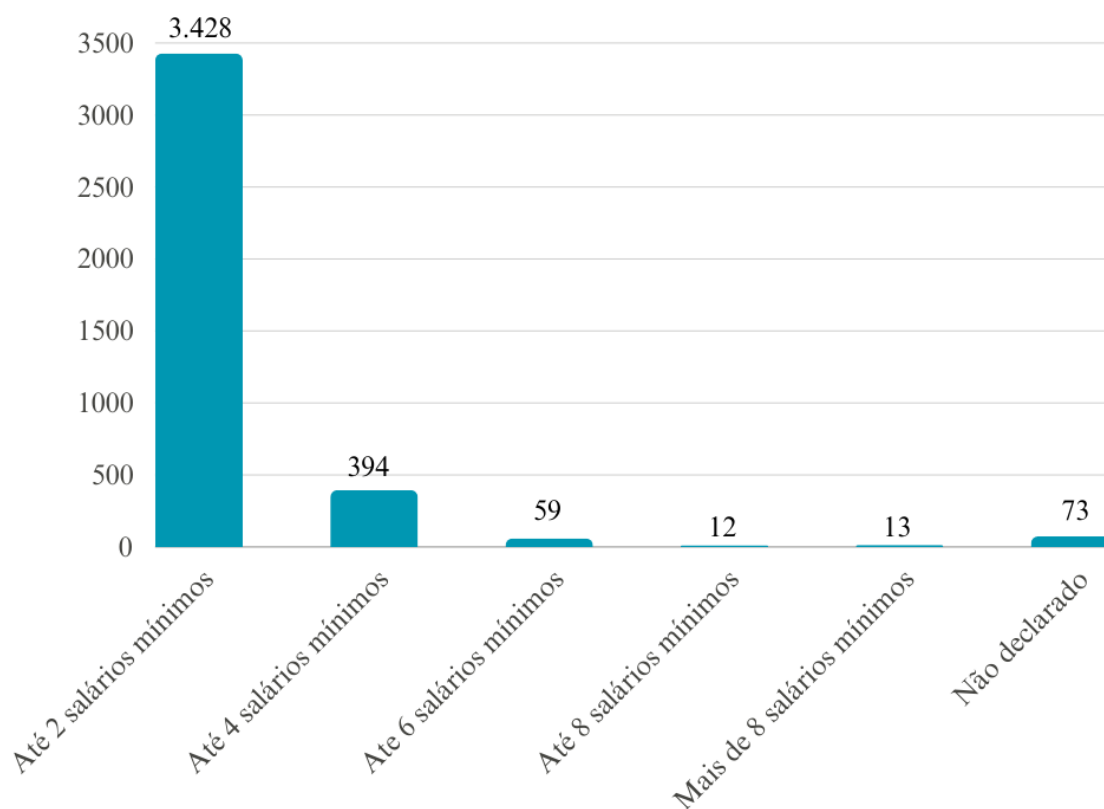
No gráfico dos homens a maioria se identifica como parda (66,7%), seguida por brancos com 26,7%. A categoria negra aparece com 6,7%. Esse gráfico mostra uma predominância clara de pardos, com uma significativa representação de brancos e uma menor participação de negros.

**Gráfico 35** - Diferenças em Curso de Geografia - Bacharelado por raça (Mulheres)

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Com isso, após se levantar a constatação do que remonta a literatura, ou seja, de espaços universitários desiguais na UVA, pois próprios de desigualdades de raça e gênero históricos no seio social que se perpetuam nas carreiras científicas, mantendo a mulher negra em cursos e carreiras, majoritariamente, não privilegiados financeiramente, também é possível se apreender qual o perfil de renda dessas estudantes.

Reforce-se que dos dados disponibilizados pela UVA, também é possível se identificar a renda familiar declarada por essas mulheres matriculadas no semestre 2024.1, classificadas em aquelas que declaram viver com renda familiar per capita de até dois salários-mínimos, até quatro salários-mínimos, até seis salários-mínimos, até oito salários mínimos, mais de oito salários mínimos e não declarados (UVA, 2024f). Veja-se a representação gráfica desses dados:

**Gráfico 36 - Faixa de renda das mulheres matriculadas na UVA**

**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

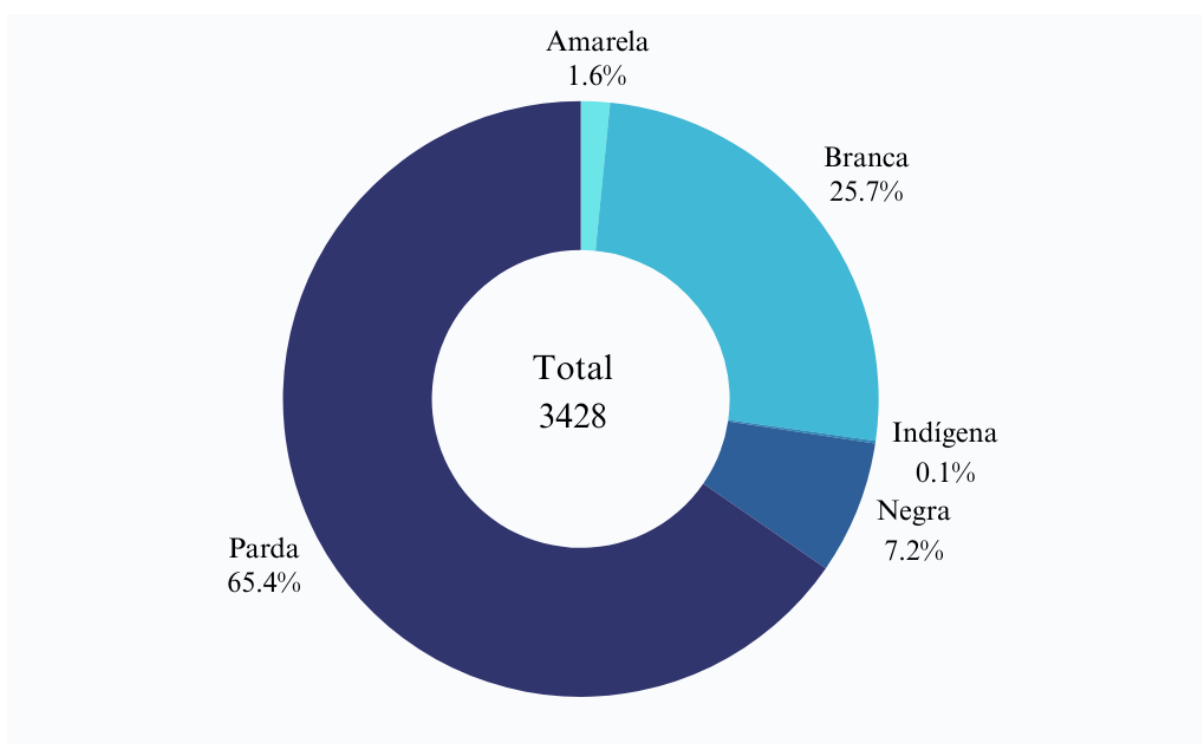
Da análise deste gráfico se constata que, do universo de 3.979 mulheres matriculadas no semestre 2024.1 da UVA (anexo b), a maioria esmagadora declarou que vive com até dois salários mínimos de renda familiar per capita (3.428), seguida de até quatro salários mínimos (394) e assim reduzindo drasticamente para (59) mulheres que vivem com até 6 salários mínimos, e sendo bem menos mulheres que vivem com até oito salários mínimos (12) e (13) que vivem com mais de oito salários mínimos, sendo, por fim, 73 mulheres não declarantes de sua renda (UVA, 2024f).

Some-se a isso que, uma vez constatada que a maioria de mulheres matriculadas é de mulheres negras (soma de pardas com pretas) cursando a graduação no ensino superior na UVA (UVA, 2024f), e considerando a realidade histórica, social e financeira destes povos no Brasil até aqui apresentada (CUT, 2023), tem-se que ainda se pode sugerir que são deste perfil racial a maioria de mulheres que também podem ser consideradas vivendo em difíceis condições financeiras.

Cruzando-se os dados entre as mulheres matriculadas na UVA, sobre o perfil de renda/classe social que mais se aproxima desta pesquisa, que seria o de até “dois salários

mínimos” per capita familiar, uma vez que o critério de renda familiar per capita base dos beneficiários da política nacional de assistência estudantil é de até “um salário-mínimo e meio” (Brasil, 2010), somado com o critério de raça, confirma-se que, 72,6% das mulheres negras (pretas e pardas) estudantes da UVA declaram viver com até dois salários mínimos de renda per capita familiar em face de 25,7% de mulheres brancas que assim declaram, veja-se:

**Gráfico 37** - Faixa de raça e classe/renda das mulheres matriculadas na UVA 2024.1



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (2024f).

Assim, é possível se constar pela análise dos dados secundários disponibilizados pela universidade que a maioria de universitários matriculados na UVA é de mulheres negras, e que são estas em maioria que se encontram socialmente vulneráveis em razão da perspectiva de classe/renda, vivendo com um aporte financeiro familiar per capita bastante limitado em face dos custos de vida para manutenção no seio universitário, que envolvem desde necessidades pessoais de alimentação, vestuário, moradia até perspectivas pedagógicas para compra de livros, instrumentos próprios de cada atividade, locomoção, entre outros.

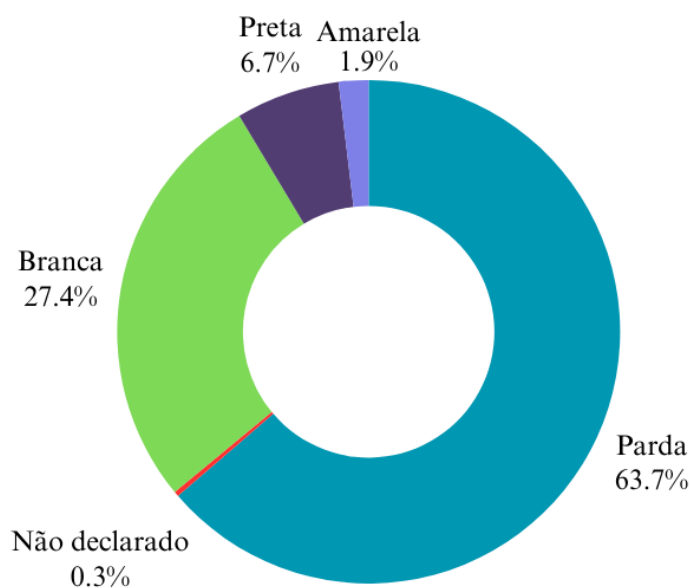
Em razão da constatação da literatura e agora também confirmada pelos dados da UVA, por um desdobramento lógico, considerando as dificuldades financeiras para manutenção no meio universitário do sujeito estudado, também se poderia inferir que é este perfil de mulheres (negras e pobres) que demandariam em maioria o suporte acadêmico institucional dos

programas de assistência estudantil da universidade estudada.

Essa perspectiva também é possível se iluminar em atenção aos questionamentos em ofício enviado para Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UVA e sua resposta referente a quantidade de mulheres que se auto declaram negras (pretas e pardas) e que são beneficiárias dos Programas de Assistência Estudantil da UVA matriculadas no semestre 2024.1. Nesse universo de mulheres negras, também se solicitou quantas são cotistas e beneficiárias (anexo B).

Em retorno da universidade ao ofício (anexo b) se é possível detectar que 314 são mulheres beneficiárias dos programas de assistência estudantis da UVA, porém, desta totalidade, 70,4% se autodeclaram negras (pretas - 21 e pardas - 200), em face de apenas 27,4% são brancas (86), 1,9% amarelas (6) e 0,3% não declaradas (1). O que também confirma que a maioria das necessitadas dos programas de permanência da UVA em prol de alcançarem o êxito estudantil são mulheres negras. Observe-se na representação gráfica:

**Gráfico 38** - Beneficiárias dos programas de assistência estudantil da UVA por raça matriculadas em 2024.1



**Fonte:** elaborado pela autora com informações disponibilizadas por UVA (anexo B).

Some-se a isso que nos dados disponibilizados pela UVA (anexo b), a PRAE também esclareceu que dentro do universo de 314 mulheres beneficiárias dos programas de assistência estudantil, apenas 89 são cotistas por raça parda e 7 por raça preta, representando um percentual de 28,3% de cotistas pardas e 2,2% de cotistas pretas que usufruem dos

programas de assistência estudantil da UVA. Um público ainda baixo de cotistas por raça se comparado com o percentual de outras beneficiárias que totalizam o percentual de 69,4%.

Assim, apreendendo-se com a literatura que a mulher negra e pobre carrega consigo uma tripla vulnerabilidade ao se tratar da sua permanência e êxito acadêmico, primeiramente de gênero, pois enfrentando espaços acadêmicos desiguais, em que, por mais que a maioria plural obtenha acesso ao ensino superior, ainda se encontra em um espaço universitário marcado por desproporções de acesso a determinadas carreiras de maior prestígio e salários, mantendo uma tradição de carreiras de cuidado, por exemplo (Holanda; Gosselin, 2023).

Enfrenta também realidades de desigualdades raciais diante do racismo estrutural nas instituições brasileiras, como universidade, bem como próprias de classe, em razão do baixo perfil econômico e financeiro de muitas, fruto de uma realidade histórica de ausência do suporte estatal desde o período escravocrata (Carneiro, 2003)

Compreendendo a partir dos dados de perfil de gênero, raça e classe da UVA (anexo b) que a maioria dos acadêmicos são mulheres, negras e com baixa renda familiar, que acumulam essas interccionalidades, é possível então identificar que ações, oriundas da assistência estudantil, são desenvolvidas pela UVA a fim de contribuir objetivamente para o êxito acadêmico dessas mulheres, levando em consideração não só o apoio material, como também subjetivo, a saber, apoio psicológico, pedagógico.

## **6.2 Ações e Programas de Assistência Estudantil da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA**

Segundo consta em resposta à ofício (Anexo B), a política de assistência estudantil pela PRAE, cuja estrutura foi apresentada em sede de lócus da pesquisa, e por essa coordenada, consiste no conjunto de ações e serviços desenvolvidos com o objetivo de contribuir com condições de permanência e redução das taxas de retenção e evasão dos estudantes na universidade, e visa atender estudantes em situação de vulnerabilidade social com renda prioritária de atendimento de até  $\frac{1}{2}$  salário-mínimo per capita, ou seja, por pessoa da família.

Ainda segundo dados disponibilizados pela PRAE através de resposta à ofício (Anexo B), a política de assistência estudantil da UVA está alinhada com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei 13.005/2014 com metas para educação do Brasil até 2024. Entre as estratégias para o cumprimento da Meta 12 (“elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo

menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”) (Brasil, 2014, p. 6), busca-se ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

Para tanto, conforme segue abaixo na tabela, estão descritos os programas, projetos e ações de assistência estudantil da UVA junto aos seus respectivos critérios para concessão, conforme dados e informações disponibilizados em resposta à ofício (Anexo B):

**Tabela 1 - Características e critérios para concessão do serviço / benefício de assistência estudantil – PRAE UVA**

ASSISTÊNCIA	CARACTERÍSTICAS E CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO DO SERVIÇO / BENEFÍCIO
<p>I. Concessão de bolsas, benefícios e auxílios de assistência estudantil regulamentados por normas vigentes</p>	<p>1. <b>PROGRAMA DE BOLSA DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA – PBP</b></p> <p>É um auxílio financeiro, em forma de bolsas, destinado exclusivamente aos estudantes de graduação regularmente matriculados em cursos de graduação da UVA, na modalidade presencial, ofertados nos campi de Sobral e Ibiapaba considerados em situação de vulnerabilidade social com renda prioritária de atendimento de até ½ salário mínimo <i>per capita</i>, ou seja, por pessoa da família, com objetivo de apoiar seu desempenho acadêmico e sua permanência na Universidade (UVA, 2023b).</p> <p>É regido por um Edital que é lançado anualmente, é coordenado pela PRAE e financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, órgão setorial da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, vinculado ao governo do Estado, com recurso advindo do Fundo Estadual de Combate à Pobreza – FECOP (UVA, 2023b).</p> <p>A participação no programa consiste na atuação dos estudantes em <u>atividades acadêmicas ou administrativas ou desportivas</u> de forma presencial no mínimo de 20 (vinte) horas semanais em setores da Universidade, e, ainda, em setores externos a esta, em órgão ou instituições com os quais a UVA mantém convênio e auxílio estudos (UVA, 2023b).</p> <p>São critérios de concessão:</p> <p>a) Estar regularmente matriculado, cursando qualquer dos cursos de graduação da UVA, na modalidade presencial, a partir do</p>

	<p>primeiro semestres;</p> <p>b) Estar cursando a primeira graduação;</p> <p>c) Possuir renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo por integrante do núcleo familiar (Para inscrição é obrigatório Folha de resumo do Cadastro Único, atualizado);</p> <p>d) Não ser beneficiário de qualquer tipo de bolsa desta ou de outra instituição pública, privada ou do terceiro setor;</p> <p>e) Ter disponibilidade de 20 horas semanais para as atividades do PBP;U;</p> <p>f) Não estar matriculado em outra Instituição de Ensino Superior;</p> <p>g) Não possuir renda ou vínculo empregatício;</p> <p>h) Atender aos critérios e normas exposta neste Edital. (UVA, 2023b, p. 2)</p> <p><b>2. PROGRAMA DE ISENÇÃO DE DIPLOMA:</b> Concede a isenção do pagamento da taxa de expedição da 1ª via de diploma de graduação aos estudantes formandos da UVA. É regido pela Resolução nº 01/2015 – CONDIR/UVA (2015), que estabelece os seguintes requisitos para enquadramento: se for servidor público; ou doador de sangue, ou hipossuficiente na forma da lei estadual nº 14.859 de 28/12/2010, ou egresso no ensino médio de entidades de ensino público, ou deficiente na forma da lei Estadual nº 13.830/2006.</p> <p><b>3. PROGRAMA DE AUXÍLIO À PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM EVENTOS</b></p> <p>É um auxílio financeiro oferecido a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da UVA, para participação do aluno em eventos acadêmicos de cunho científico, artístico-cultural, esportivo e político-estudantil ou assemelhado, conforme normas estabelecidas no Edital de Seleção publicado pela PRAE (UVA, 2022a).</p> <p>O recurso é oriundo do Tesouro Estadual, destinado pelo governo do Estado aos programas de assistência estudantil das universidades estaduais cearenses (UVA, 2022a).</p> <p>É regido pela Resolução nº 08/2022 e coordenado pela PRAE, dividido proporcionalmente entre os seis centros de ensino da UVA: Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAB), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE) (UVA, 2022a).</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. Restaurantes e refeitórios universitários	Ser Discente, Docente, Servidores Técnico-Administrativos ou Funcionários Terceirizados e ter cadastro ativo na Instituição através da PRAE. Atende à comunidade acadêmica com duas refeições/dia (almoço e jantar), exceto para os alunos residentes da Residência Universitária (ReU), que têm acesso às três refeições (desjejum, almoço e jantar). As refeições são planejadas e acompanhadas por nutricionistas e diariamente há opções vegetarianas (Anexo B).
III. Residência universitária	<p><b>1. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA - PRU</b></p> <p>A Residência Universitária é um imóvel de caráter público e função coletiva, que integra o patrimônio da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e está sob administração direta da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE, Pró-Reitoria de Planejamento e Administração e sob acompanhamento e participação do Conselho de Residentes Universitários, podendo este recorrer das decisões da administração (UVA, 2023c).</p> <p>A Residência Universitária da UVA está localizada à Rua Larisman Torquato, nº 88, no bairro Coração de Jesus, próximo ao Ginásio Poliesportivo Plínio Pompeu, em Sobral-CE (UVA, 2023c).</p> <p>É regido por um Edital que é lançado anualmente para formação de cadastro reserva, é coordenado pela PRAE (UVA, 2023c). Sendo esses os critérios de concessão (UVA, 2023c, p. 2):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Estar regularmente matriculado em disciplinas no semestre, de qualquer curso de graduação da UVA, na modalidade presencial ministrado em Sobral, e cursando o semestre 2023.1 entre o primeiro e o último período;</li> <li>b) Estar cursando a primeira graduação;</li> <li>c) Estar em período regular do curso de graduação de acordo com a matriz curricular;</li> <li>d) Possuir renda per capita igual ou inferior a meio salário-mínimo por integrante do núcleo familiar;</li> <li>e) Ser domiciliado fora da sede do município de Sobral, em um raio de distância acima de 30 km da unidade onde estuda;</li> <li>f) O candidato deverá ter maior idade;</li> <li>g) Não estar matriculado em outra Instituição de Ensino Superior;</li> <li>h) Não possuir nenhum tipo de vínculo empregatício;</li> <li>i) Atender aos critérios e normas expostas neste Edital.</li> </ol> <p>O estudante admitido no PRU passa a residir, até a conclusão do curso, na Residência Universitária, mantida pela UVA (UVA, 2023c)</p>

IV. Educação e assistência em saúde	Estudantes regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação, prioritariamente aqueles(as) que se encontrem em situações de vulnerabilidade social. Necessidade de cadastro através do e-mail: <a href="mailto:napis_prae@uvanet.br">napis_prae@uvanet.br</a> , identificando: nome completo; telefone; curso; horário e dia mais viável para o seu atendimento e após aguardar a resposta com as informações do agendamento.
V. Apoio psicossocial;	Estudantes regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação, prioritariamente aqueles(as) que se encontrem em situações de vulnerabilidade social. Necessidade de cadastro através do e-mail: <a href="mailto:napis_prae@uvanet.br">napis_prae@uvanet.br</a> , identificando: nome completo; telefone; curso; horário e dia mais viável para o seu atendimento e após aguardar a resposta com as informações do agendamento
VI. Atividades de lazer, esportivas, socioeducativas e artístico-culturais	<p><b>1. PROGRAMA ATLÉTICAS UVA</b></p> <p>Estudantes regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação, prioritariamente aqueles(as) que se encontrem em situações de vulnerabilidade social.</p> <p>Tem como objetivo principal ofertar um leque de atividades esportivas aos discentes da UVA a fim de os mesmos poderem participar de competições universitárias, assim como permanecer a maior parte do tempo na Universidade. Tem na sua Coordenação Esportiva o Professor Núbio Vidal, do Curso de Educação Física.</p> <p>Os participantes poderão ter ou não bolsa. Para ser bolsista deverá estar inscrito no edital do Programa de Bolsa de Permanência Universitária (PBPU), lançado anualmente ou na necessidade de cadastro reserva. Os candidatos com inscrição deferida passam por uma avaliação de desempenho na modalidade escolhida. O supervisor indicará os melhores, de acordo com a quantidade de cotas para as modalidades disponibilizadas no edital do PBPU.</p> <p>O programa consta de 17 modalidades esportivas participativas e competitivas, sendo elas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atletismo (masculino e feminino) - Professor Adalberto</li> <li>2. Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência - Professor Cleyton</li> <li>3. Basquetebol (masculino e feminino) - Professor Zezé e Professor Robson</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Beach Tênis (masculino e feminino) - Professor Café</li> <li>5. Ciclismo (masculino e feminino) - Professor José Machado</li> <li>6. Futsal (maculino e feminino) - Professor Eduardo</li> <li>7. Futebol de Campo (masculino) - Professor Ricardo</li> <li>8. Ginástica - Professora Patrícia</li> <li>9. Ginástica Laboral - Professor Junior</li> <li>10. Handebol (masculino e feminino) - Professor José Machado</li> <li>11. Jiu Jitsu (masculino e feminino) - Professor Lucas</li> <li>12. Karatê (masculino e feminino) - Professor Luiz Carlos</li> <li>13. Natação (masculino e feminino) - Professora Jamile</li> <li>14. Voleibol (masculino e feminino) - Professor Marcelo</li> <li>15. Vôlei de Praia (masculino e feminino) - Professor Marcelo</li> <li>16. Tênis de Mesa (masculino e feminino) - Pedro Henrique</li> <li>17. Xadrez - Professor Bruno</li> </ol>
VII. Estudos e pesquisas sobre o perfil socioeconômico, cultural e acadêmico dos(as) estudantes	Não houve resposta da PRAE sobre estudos e pesquisas nesse sentido

Fonte: Anexo B (2024).

Importante se tecer comentários sobre as respectivas ações desenvolvidas pela UVA, especialmente, observando se há peculiaridades quanto ao sujeito estudado.

Primeiramente, no tocante ao ponto I da tabela, referente à concessão de bolsas, benefícios e auxílios de assistência estudantil, tem-se a perspectiva de provimento diretamente financeiro em busca de auxiliar na manutenção dos estudantes dele dependentes. As hipóteses são tanto de bolsa referente às atividades desenvolvidas nos setores acadêmico-administrativos da UVA, como também de auxílio de participação financeira em eventos, além de no processo de emissão de diploma gratuito ao final do curso.

No que toca ao ponto II e III, trata-se, especialmente, do suporte fundamental de alimentação com o restaurante universitário e moradia com a residência universitária fornecidos pela UVA, porém, ainda não se observando em nenhum dos programas analisados quaisquer peculiaridades ou prioridades que toquem, especialmente à mulher negra, apesar dela ser a maioria hipossuficiente na UVA beneficiária desses programas.

É fatídico que a assistência estudantil não pode se resumir pela preocupação exclusivamente do básico da subsistência financeira, voltando-se apenas para alimentação, moradia ou pagamento de bolsas, uma vez que deve estar atenta também aos aspectos de desenvolvimento pessoal e interpessoal do discente em prol de garantir seu êxito acadêmico com dignidade (Dumaresq, 2014).

Por sua vez, no tocante à saúde psicológica, tem-se sobre os pontos IV e V da tabela, que segundo o relatório de resultados da gestão (UVA, 2022b), a Portaria nº 549/2022, nomeou a coordenação de Atenção Integral à Saúde na UVA, vinculada a PRAE. O primeiro projeto desta coordenação foi em outubro de 2022, com a implementação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde (NAPIS) N'Alma.

O NAPIS tem como propósito “promover ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde em articulação com as demais estruturas internas e externas da Universidade, a fim de avaliar e intervir nas dificuldades particulares de cada aluno/a” (UVA, 2022b, p. 144). Assim, esclarece-se que são objetivos do NAPIS:

I. Acolher as demandas dos alunos em vulnerabilidade psicossocial; II. Oferecer apoio no sentido de realizar ações de promoção e recuperação da saúde dos discentes; III. Incluir e integrar os discentes na jornada acadêmica do Ensino Superior, através da escuta e identificação de situações problemas que poderiam impedir o bom desenvolvimento da aprendizagem, entre outros. (UVA, 2024d, p. 148-149).

Com o intuito então de possibilitar a efetivação destes objetivos, faz-se indispensável também compreender como se estruturou o núcleo:

[...] foram reformados e mobiliados dois espaços: uma sala para atendimento e uma sala de espera no campus Betânia. Na sala de atendimento, há a acolhida ao estudante de graduação da UVA em situação de risco psicossocial, ou seja, vulnerável aos resultados negativos no seu desenvolvimento e no alcance de seus objetivos acadêmicos pelo enfrentamento de obstáculos individuais e/ou socioambientais. Em 2022, o quadro que compõe o NAPIS N'Alma foi de 7 docentes da UVA com formação em psicologia (5 docentes) e pedagogia (2 docentes) que atendem por demanda os alunos que assim o desejem, durante esse período foram 32 atendimentos. Em sua fase inicial, o NAPIS N'ALMA se propôs a realizar ações como: acolhida e escuta psicológica, encaminhamento e acompanhamento nos órgãos competentes dos casos que assim se façam necessários, rodas de conversa sobre diferentes temas e ações de integração (UVA, 2022b, p. 144).

Entre as ações desempenhadas pela equipe do NAPIS no ano de 2023, tem-se duas Recepção de Calouros; 197 Escutas Terapêuticas Marcadas; 2 Palestras e 1 Participação em Eventos (UVA, 2024d). Constatou-se, inclusive, que no ano de 2023, os cursos que mais buscaram atendimento no NAPIS foram os de graduação em Engenharia Civil, Ciências Biológicas e História, mas não há dados de diferenciação por gênero ou raça (UVA, 2024d).

Os alunos encaminhados pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde (NAPIS) da UVA passam a ter preferência de atendimento no Programa de Residência Universitária – PRU, durante 2023, conforme Resolução 16/2023 – CONSUNI a nortear atuação da PRAE/UVA referente ao Regimento Interno da Residência (UVA, 2023).

Em resposta à ofício (anexo E) encaminhado para o e-mail deste núcleo, recebemos uma resposta através de informação verbal do coordenador do núcleo, professor Rômulo Diniz. Quando perguntado se há dados de qual o maior perfil de gênero, raça e classe entre alunos(as) e de quais cursos de graduação mais buscam os serviços do núcleo. O professor então esclarece que entre as maiores formas de violências buscadas está a questão da pobreza, mas que há sim questões relacionadas ao gênero e a raça, também, especialmente, voltadas ao processo de expressão da sexualidade, sendo buscados por todos os cursos, com maior expressão dos cursos já mencionados (informação verbal)<sup>6</sup>.

Some-se a isso o fato de que quando questionado se existe alguma atividade ou prioridade de atendimento do núcleo voltado, exclusivamente, para mulheres, negras e de baixa-renda, o coordenador esclarece que não há, porém, que, apesar de não possuir dados já levantados, pela observação, esclarece que o quadro de pessoas que mais buscam o NAPIS são pessoas pobres, entre estas, a maioria pardas e pretas que se destacam, sendo mulheres principalmente (informação verbal)<sup>7</sup>.

Veja-se então, mesmo diante de uma maioria observada pelo coordenador do programa de público buscando os serviços de assistência psicológica serem de acadêmicas negras e pobres, a universidade ainda não possui uma estrutura prioritária para atender as peculiaridades trazidas especificamente por esse público. De forma que também não esclareceu a PRAE possuir estudos e pesquisas sobre o perfil socioeconômico, cultural e acadêmico dos(as) estudantes, conforme tópico VIII da tabela, o que pode dificultar ainda mais o planejamento e ações estratégicas nesse sentido.

Por fim, no tocante ao ponto da saúde física, relacionado ao tópico VI da tabela, tem-se o desenvolvimento de atividades dos mais diversos esportes, que podem contribuir para a manutenção da higidez física dos acadêmicos participantes.

No tocante às políticas de cotas, é importante destacar que o ingresso na UVA é por meio do vestibular próprio da instituição, que acontece uma vez ao ano, e também através do

---

<sup>6</sup> Informação fornecida por Rômulo Diniz em julho de 2024, professor coordenador do Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde (NAPIS) da UVA, em resposta a ofício encaminhado para este núcleo.

<sup>7</sup> Informação fornecida por Rômulo Diniz em julho de 2024, professor coordenador do Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde (NAPIS) da UVA, em resposta a ofício encaminhado para este núcleo.

aproveitamento da nota no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, de acordo com a adesão à Lei estadual Nº 16.197 de 2017 que traz a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do Estado do Ceará (Ceará, 2017).

Após debates levantados na instituição a respeito da política, foi confirmada a utilização da UVA da nota do ENEM/Cotas e a medida entrou em vigor a partir do semestre 2022.2 (UVA, 2022d), sendo a oferta de 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas aos alunos cotistas, oferecidas no **primeiro semestre** de cada ano para os cursos presenciais de oferta regular, ou seja, no vestibular regular da instituição, já nos **segundos semestres** dos anos, o vestibular da instituição seguiria, também com a reserva do mesmo percentual de vagas, mas por meio de aproveitamento do resultado da nota do ENEM (UVA, 2018).

A adesão das cotas para o vestibular UVA se deu considerando as disposições do artigo 6º da Lei Estadual que transfere a medida também para as universidades estaduais do Ceará, dispondo de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para os estudantes que satisfizerem, simultaneamente, duas das seguintes condições: I - ter concluído os 3 (três) anos do ensino médio regular em escolas públicas municipais ou estaduais situadas no estado do Ceará; e II - ser economicamente carente, oriundo de família com renda mensal igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita (UVA, 2018).

Está, portanto, vigente nos vestibulares da instituição, as vagas para discentes cotistas desde o ano de 2018, nos dois semestres do ano, conforme se observa do conjunto de editais lançados da instituição entre 2017.2 e 2018.1 (UVA, 2017) (UVA, 2018).

Segundo o último Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Vale do Acaraú 2018-2022 (UVA, 2023) e os resultados dos relatórios de desempenho da gestão de 2022 (UVA, 2022b) e de 2023 (UVA, 2024d), disponibilizados pela instituição em seu sítio eletrônico, outras são as políticas de ações afirmativas para a inclusão da UVA, e dentre elas estão presente as ações afirmativas que têm um plano de fundo racial, de gênero e classe dada a necessidade deste público, como:

- 1) Bolsas de Iniciação Científica na modalidade PIBIC (federal) CNPq, Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPq), Iniciação Científica/Programa Bolsa Universidade (PIC/PBPU/UVA), Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC/UVA), Programa de Bolsas de Iniciação Científico–Tecnológica (BICT/FUNCAP) e Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI/FUNCAP), para Grupos/projetos de pesquisa como “GEPADep - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade, Deficiências,

Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva”; “Musealização Virtual das Formas de Expressão e Inclusão dos Coletivos de Diversidade Sexual e Gênero Existentes na Universidade e sua Contribuição para uma Cultura Acadêmica Inclusiva e Intercultural”; “Interface entre Estudos sobre Pessoas com Deficiência e a Teoria Feminista do Direito: Uma Abordagem Crítica Acerca da Dupla Vulnerabilidade das Mulheres com Deficiência Vítimas de Violência Doméstica no Município de Sobral – Ceará”, “Universitários Cotistas e os Sentidos da Política de Cotas Raciais na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)”; “A Interface entre a Emancipação Feminina e a Inclusão: Uma Abordagem Crítica Acerca da Construção da Identidade e do Acesso das Mulheres com Deficiência ao Ensino Superior no Ceará”; “Grupo de Estudo e Pesquisa História, Gênero e América Latina”

- 2) Institucionalização dos procedimentos de formação de comissão de heteroidentificação no âmbito do sistema UVA, conforme resolução nº 08/2022 do CONSUNI (UVA, 2022c).
- 3) Atividades Realizadas por Projetos e/ou Programas Institucionais de Extensão como o: Programa Cursinho Pré-Vestibular da UVA (PREVEST/UVA) que é desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão - PROEX e tem o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior através da preparação dos estudantes de modo treinar os mesmos para exames de admissão do ensino superior como os vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
- 4) A ouvidoria para mulheres e meninas da UVA denominada “Sala Girassol”;

Sobre o tópico 4, conforme se constata no sítio eletrônico da universidade, a ouvidoria foi criada através de portaria nº 76/2024 em 13 de março de 2024 (UVA, 2024d)

Visando compreender a finalidade, o modo de atuação e os objetivos dessa ação dentro do espaço universitário da UVA, consta que a ouvidoria:

Representa um espaço de acolhimento, escuta e orientação, visando receber denúncias de violência e assédio contra mulheres e meninas da Universidade Estadual Vale do Acaraú; Desde o recebimento da denúncia, a Ouvidoria da Mulher da UVA adotará medidas necessárias e fundamentais à salvaguarda da identidade da denunciante e à proteção das informações recebidas, nos termos da Lei nº 13.608, de 10 de janeiro de 2018. Promover a colaboração com outras instituições destinadas ao combate e prevenção à violência contra a mulher, além de propor parcerias com instituições públicas e privadas especializadas no cuidado de mulheres vítimas de violência;

Contribuir para o aprimoramento de Política de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher (UVA, 2024e, p. 1).

No que toca aos serviços prestados pelo órgão, há menção das seguintes prestações:

Recebimento de manifestações e tratamento às demandas relacionadas à violência contra a mulher e, especialmente, à igualdade de gênero e à participação feminina, apresentadas por servidoras, estagiárias, alunas, terceirizadas, prestadoras de serviços e demais colaboradoras da UVA; Receber as manifestações e dar tratamento às demandas relacionadas à violência contra a mulher praticadas por representantes ou em função das atividades da UVA; Espaço de acolhimento, escuta ativa e orientação sobre as demandas indicadas acima; Registro de demandas; Orientações; Encaminhamentos; Agendamento de atendimentos (UVA, 2024e, p. 1).

Porém, reforça-se, por fim, que é possível se esclarecer, desde já que, apesar das políticas afirmativas, os programas, projetos e ações de assistência estudantil possuídos pela UVA, elas são universalistas, ainda que até mesmo ora voltadas ao gênero, ora voltadas a raça e/ou classe, conforme a própria resposta à ofício fornecido pela PRAE (Anexo B), não há ações, políticas voltadas especificamente para mulheres, negras e de baixa renda, que são o público alvo da presente pesquisa e a maioria da beneficiárias, considerando as interseccionalidades de gênero, raça e classe juntas.

Essa ausência de ações específicas, oriundas da assistência estudantil, desenvolvidas pela UVA a fim de contribuir para o êxito acadêmico dessas mulheres, levando em consideração não só o apoio objetivo material, como também subjetivo, psicológico e pedagógico, desconsidera as peculiaridades históricas do sujeito aqui estudado. Dessa forma, fundamental se faz ouvir tais mulheres, observando as realidades que podem ser trazidas por elas quando entrevistadas.

### **6.3 Análise de conteúdo das entrevistas com mulheres negras da Universidade Estadual Vale do Acaraú**

Nesse capítulo busca-se investigar como as mulheres negras e pobres se sentem no ambiente acadêmico da UVA no que diz respeito aos aspectos pessoais, interpessoais, bem como aqueles relacionados às práticas pedagógicas, além de descobrir que aspectos podem se configurar como elementos impeditivos para o alcance do êxito acadêmico das mulheres negras de baixa renda no ambiente acadêmico da UVA, após a submissão das transcrições feitas, a partir dos áudios das entrevistas realizadas, no software Iramuteq, melhor apresentado em sede de metodologia.



mulher, negra e pobre, uma vez que a palavra “gente” aparece com maior destaque e central na nuvem (figura 1).

Esse fato não causa estranheza, uma vez que a mulher negra foi, historicamente, em tradições norte-americanas, como referida em Davis (1981), Hooks (1995) e se assemelhando como esclarecido na literatura brasileira, em Carneiro (2003), Gonzalez (2019), associada primeiramente, na projeção da importância apenas do seu corpo, como objeto, seja destinado apenas para força de trabalho escravo, logo não qualificadas, seja pela sexualização de seu corpo e destinação à prática de toda sorte de abusos físicos/psicológicos, considerada então um ser sem intelecto, não destinada à prática educativa, mas sim uma “coisa”, palavra esta que, inclusive, também se evidencia em destaque na nuvem (figura 1).

Davis (1981) esclarece que sobre a mulher negra fora criada um suposto ideal de insatisfação da sua lascívia sexual, de forma que os estupros dos escravizadores brancos eram apenas uma forma de conter esse impulso sexual, quando na verdade, estas mulheres se submetiam as práticas sexuais abusivas para evitarem serem mortas, espancadas ou terem seus maridos, filhos ou a si mesmas vendidas. Reforçando uma crença de que aceitavam essas práticas por serem disponíveis e insaciáveis sexualmente.

Além disso, para a própria formação do imaginário social nos papéis de gênero feminino na sociedade capitalista, não importava à mulher o fomento da inteligência, mas sim da beleza dos traços, de forma que ao corpo negro fora atribuído características pejorativas ao cabelo crespo, a tamanho e formato do nariz e lábios, entre outras, sendo considerado bonito o padrão mais perto possível de branquitude, entre outros adjetivos como a magreza (Bueno, 2019).

Collins (2009) chama essa estrutura de construção de “imagens de controle” como categoria de análise, de forma que estas reforçam estereótipos criados pelas classes dominantes que justificavam as violências vividas pelas mulheres, especialmente as negras e pobres, em razão de sua raça, sexualidade e classe e davam subsídios para a negativa de sua cidadania plena nos espaços sociais.

Esse processo de reconhecimento do corpo e intelecto da mulher negra e as contradições dessa vivência, é possível se observar começando no ensino médio, veja-se o que esclarece a mulher UVA 04:

Eu acho que na adolescência, quando fui pro Ensino Médio eu tive esse choque, antes disso não, eu andava com o cabelo lindíssimo assim, bem rente na minha cabeça. **P: Você quer dizer alisado?** E: Não, alisado não porque eu não gostava, mas eu usava pente pra ficar bem retinho na minha cabeça, não ficava com o volume natural dele. Porque eu não gostava e achava feio, e porque enfim, achava feio, basicamente.

Porém, também é possível se observar essa construção mais aprofundada no seio da própria universidade quando a entrevistada Mulher UVA 03, esclarece que:

Esse meu processo de identidade, se deu de forma mais crescente na Universidade, até então, eu sempre tive uma baixa autoestima, não gostava do cabelo, dos meus traços, traços que são tão comuns aos meus dentro de casa, mas que eu não gostava, eu sempre me sentia excluída, aliás, eu sempre fui a excluída dentro dos grupos que eu pertenci, meu grupo de criança nós tínhamos uma paleta de cores, desde a menina mais rica, mais branquinha, cabelo liso, e eu e a XXXXX, as mais feias, então sempre foi muito difícil. Uma das coisas que a minha baixa estima me condicionou foi que ela me fez acreditar e reafirmar cotidianamente, que eu não era inteligente, que eu nunca fui suficiente, por isso eu lia mais, eu tive um professor que dizia, que quem lia mais era mais inteligente e tinha mais conteúdo pra falar, então eu lia por isso, eu leio por isso.

O processo de se reconhecer como gente, um sujeito dotado de direitos e capacidades intelectuais, logo, merecedora e pertencente aos espaços políticos, como da universidade, para essas mulheres, é um processo identitário e fundamental de construção e preservação das suas subjetividades. Assim reforça Bueno (2019, p. 111) ao também estudar sobre a temática trazida:

Ao estudar a maneira com que essas imagens são formuladas, reconstituídas e utilizadas historicamente, fica evidente que retratar mulheres negras a partir de figuras organizadas pelas imagens de controle é uma estratégia para obstaculizar os processos de subjetivação de mulheres negras, pois, a partir dela, o empoderamento político dessas mulheres, bem como a constituição de sua autonomia, se dá de forma incompleta. Impedir esses processos é uma estratégia fundamental porque eles constituem uma ameaça aos sistemas de poder que são centralizados nas perspectivas ideológicas engendradas pela masculinidade branca hegemônica, a qual se mantém no controle dos recursos sociais e das instituições também a partir dessas estratégias de representação dos grupos subordinados como o outro da sociedade.

Interessante então reforçar que palavras como “conseguir”, “entrar”, “curso”, destacadas na nuvem (figura 1), denotam a realização destas mulheres ao alcançarem um curso superior, muitas vezes sendo as primeiras ou após outras mulheres, como suas mães ou irmãs, a chegarem nesse nível de ensino (Falquet; Cisne; Gonçalves, 2021). Veja-se, pois assim se destaca as mulheres abaixo:

Minha mãe. Ela fez Geografia, licenciatura. Meu pai tem até a 5ª série, se não me engano, minha mãe é a primeira da família dela que conseguiu completar o Ensino Superior. (Mulher UVA 01)

A primeira da família que entrou na Universidade foi minha irmã mais velha, logo depois fui eu. Ela entrou por volta de 2010 e eu, por volta de 2019. Meu irmão, hoje faz curso técnico, no início ele não tinha interesse em fazer a graduação ou outro curso,

só iniciou o curso técnico depois que se divorciou. (Mulher UVA 02)

[...] Então, antes de mim, não tinha ninguém, a minha mãe, quando jovem tinha um sonho de cursar Enfermagem, porém ela não conseguiu. Ela prestou vestibular, não passou e deixou esse sonho de lado, ao longo da vida procurou instigar os filhos. Aí eu fui a primeira a entrar na Universidade pública. (Mulher UVA 03)

Eu sou a primeira a entrar na universidade (Mulher UVA 04)

Eu sou a primeira. A minha mãe é analfabeta, meu pai também, minha irmã não terminou o ensino médio, meu irmão terminou. Fora mim, ele foi o que chegou mais longe, e eu sou a primeira a ingressar na Universidade (Mulher UVA 05)

Sou a primeira, tanto por parte de pai, como por parte de mãe. A minha irmã chegou a cursar, fez uns dois semestres de Pedagogia, mas, devido o trabalho, teve que trancar, mas a minha mãe fez o Ensino Médio completo, ela era professora... porque interior, cê sabe um pouquinho mais, vira professora, a minha mãe era aquela, dava aula pra criança, até os 10, 12 anos, minha mãe dava aula. (Mulher UVA 08).

Observa-se ser importante reforçar, que uma das figuras que mais ressoam no discurso destas mulheres e que, inclusive, ressaltam também na nuvem de palavras (figura 1), é a “família”, especialmente a figura da “mãe”, outra mulher negra e pobre que lhes serviu de apoio, inspiração, por representar os desafios da negritude, a força dos enfiamentos de gênero, raça e classe em prol de mudança de vida. Veja-se:

A mãe ela é auxiliar de serviços gerais, e aí, pra ela conciliar a faculdade e o emprego dela, foi muito difícil. Muitas vezes eu vi a mãe chorando, pensando em desistir, por conta da pressão que ela tava sentindo, pensando que não ia dar conta, e aí eu sempre buscava ela como inspiração, ela foi uma das principais causas pra eu buscar o Ensino Superior. (Mulher UVA 01).

Desde menina, as minhas primeiras lições sobre feminismo, e hoje eu já enxergo como feminismo negro, porque minha mãe é negra, eu chamo ela de minha nossa Senhora Aparecida, eu chamo ela assim porque o nome dela é em homenagem a essa santa...minha mãe sempre instigou os filhos, a sempre ser independente, estudar, trabalhar, ter o nosso próprio dinheiro, posteriormente, casar, ter filhos, esses relacionamentos padrões do cotidiano. Só que nunca foi algo específico a uma Universidade. (Mulher UVA 03)

A minha mãe, em especial me incentivava, eu sempre fui aquela aluna, muito inteligente mas falava demais, e aí eu conseguia me safar de algumas coisas por tirar nota boa. Mas minha mãe me incentivou muito, sempre falava que ela queria que a gente tivesse o que ela não pode ter. (Mulher UVA 08).

Por outro lado, a figura da família também aparece como vetor de falta de incentivo e empecilho nas relações familiares para seu ingresso e permanência, o que se constata vê-la como elemento fundamental no auxílio do acesso e permanência destas mulheres no ensino superior. Essas situações podem ser confirmadas a partir das falas abaixo:

[...] minha mãe tem depressão, então, uma vez ou outra tem essas crises depressivas, isso afeta a família, meu pai, minha irmã; por isso eu faço a terapia hoje em dia, pra lidar com as questões, porque essas questões familiares têm me afetado dentro da Universidade. Teve um período da minha vida que eu quis desistir da Universidade,

desistir dos meus sonhos porque eu não tinha essa questão de estrutura psicológica, então eu busquei, fui atrás. (Mulher UVA 02).

Da minha família em si, pai, mãe, não. Minha mãe queria que eu já saísse [do ensino médio] e já fosse trabalhar, que foi isso que aconteceu, (Mulher UVA 04, acréscimo da autora)

Uma curiosidade minha, eu sou apaixonada por empreendedorismo, tanto é que hoje eu faço Ciências Contábeis, que é muito ligado ao empreendedorismo, porque eu sempre achei muito bonito, queria, como quero hoje, ser uma mulher de liderança, uma mulher que lidera. Foi por isso que eu fui fazer Ciências Contábeis, mas o apoio por parte de minha família, infelizmente não. Em busca de mudar a realidade em que eu vivia, foi que eu lutei pra conseguir entrar aqui. Porque era uma realidade muito, muito, muito distante do que a gente vivia (Mulher UVA 06).

Observa-se que os discursos são permeados por situações de dificuldades financeiras em comum vivenciadas no seio familiar que são obstáculos para uma conciliação entre os estudos na universidade e a subsistência, ora também por situações de transtornos psicológicos na família, como depressão, que atingem diretamente a saúde mental da estudante, ou esse incentivo também não alcança a compreensão que a universidade é um lugar para uma mulher negra e pobre.

A chegada e manutenção no espaço universitário, normalmente, não se deu sem dificuldades, especialmente por conta da pobreza do seio familiar, muitas dessas mulheres precisavam e precisam cumular o trabalho e os estudos, suportando o cansaço e responsabilidades, desde muito novas, antes de chegar à universidade, seja depois inserida nela, em razão da necessidade de subsistência, muitas, inclusive, ajudando financeiramente em suas residências. Veja-se:

No ano que eu passei no vestibular, comecei a trabalhar, eu dava aula de reforço numa escola particular lá da minha cidade. Eu pensei que não ia passar justamente por conta disso. Eu tava muito cansada, tinha dias que realmente não dava pra estudar o quanto eu queria estudar e aí eu já estava meio conformada que naquele ano eu não iria passar. Só que eu sentia essa necessidade de trabalhar porque eu já tinha saído do Ensino Médio, e aí como eu tava estudando pra vestibular, não queria ficar só estudando, eu queria ganhar o meu dinheiro. (Mulher UVA 01)

Eu, por exemplo, estudante, quando vim pra cá [universidade], fui chamada pra trabalhar no terceiro turno de uma empresa, tive que trabalhar, porque eu tinha vindo estudar e não tinha uma caneta e um caderno. A gente que passa muito perrengue na vida, a gente perde a vergonha na cara. Então, eu não tinha vergonha de pedir uma caneta emprestada, porque eu já tinha passado isso lá na 6ª série, que foi um período muito difícil, meus pais estavam desempregados, eu passei um mês sem ir pra escola por que eu não tinha um caderno, uma caneta e um lápis. A vizinha que emprestou das filhas dela do ano anterior pra eu e meu irmão estudar. Caderno velho, mas que tinha folha, eu tinha que usar porque não queria perder aula, etc. (Mulher UVA 03, acréscimo da autora)

[...] Depois eu pensei em Direito, aí, foi onde eu estudei, e nessa época eu ainda tava na CLT. Assim que terminou o Ensino Médio, passou um ano eles, que era onde eu fiz meu estágio, no Ensino Médio ainda, eles me chamaram pra ser efetivada. Aí eu passei

dois anos lá. Enquanto eu tava lá, dois anos e dois meses, mais ou menos, eu passei na UVA, ou seja, eu passei trabalhando. Nos horários de almoço, que tinha 2 horas, eu parava e já ia estudar (Mulher UVA 04).

[...] eu nunca fui obrigada a trabalhar, mas eu via a minha mãe tendo dificuldades financeiras, o meu pai com todo problema que ele tinha, não ajudava em casa, ao invés de ajudar a mãe fazia era desestabilizar mais ainda a família, então eu buscava trabalhar, pra ajudar, pra não ter tanto gasto. Então durante o Ensino Fundamental, eu já trabalhava em casa de família, quando criança, passei uns 4 anos trabalhando em uma mulher que morava perto, num interior próximo, ia trabalhar lá limpando a casa dela, ajudando, porque ela era idosa, só que quando eu entrei no 9º ano, foi quando meu irmão foi pro Rio de Janeiro, que ele trabalhava lá como garçom e falou que eu não precisava mais trabalhar, por mais que eu quisesse ter meu próprio dinheiro, porque ele queria me dar esse apoio. Mas até os 11 anos, dos 9 aos 11 anos, eu já trabalhava em casa de família (Mulher UVA 05).

A percepção de “conseguir”, palavra essa também presente na nuvem (figura 1), ocupar um lugar institucionalmente importante na sociedade, como forma de aquisição de uma profissão em uma universidade pública, para a mulher negra e pobre é de singular importância no processo de identificação como gente, uma vez que pelo acúmulo das três vulnerabilidades de gênero, raça e classe, esse espaço não lhe foi concedido facilmente, veja-se o que esclarece a mulher UVA 03:

Um dia brincando com as amigas vi muitas pessoas passando de um lado pro outro, alguém disse: “vai ali e pergunta que lugar é esse;” eu tinha uns 7 anos. Perguntei pra uma mulher e ela respondeu que aqui era uma Universidade. Eu perguntei: “ aqui é uma escola”, ela disse: “não, é uma Universidade”. Eu não fazia ideia, mas gostei daquele nome: Universidade. Voltei pras amigas e ficamos nos perguntando o que era uma Universidade. Voltei pra casa e disse pra minha mãe, pros vizinho, que queria ir pra Universidade. Sempre fui uma criança curiosa, era tentada pelo conhecimento. **As pessoas ao meu redor, inclusive minha família, começaram a dizer, que aquele lugar não era pra mim.** Me desestimularam do meu sonho. E eu, como sagitariana, aventureira, quando recebe um não, aí é que eu vou. **Como não é pra mim? Se tem tanta gente ali? falavam, pra eu fazer outra coisa da vida. Mas a outra coisa da vida é o trabalho, o salário mínimo, viver no mínimo.** Fiquei com aquilo no subconsciente, eu vou para aquele lugar, isso foi crescendo dentro de mim, até eu chegar aqui. **Eu me incentivei motivada dos não que eu recebi. De não entender porque esse lugar não era pra mim. E hoje eu entendo porque esse lugar não era para aquela menina, do cabelo cacheado, gorda, negra, que nasceu ali na rua Salvador [bairro pobre de Sobral-CE], que se submeteu a brincar com a menina mais rica do bairro, filha do comerciante, que tinha tudo, o quarto dela parecia uma loja, e a gente pobre, se tornava amiga da outra porque queria o que era dela, quanto mais retinta, a mãe dela humilhava a gente** (grifos e acréscimo da autora).

Esse feito se mostra ser na visão de muitas dessas mulheres uma vitória em razão da precária situação financeira vivida na origem familiar, pois segundo mulher UVA 08, “eu venho lá do buraco, sofri tudo que eu sofri, mas hoje eu sei que estou cursando uma graduação, numa Universidade pública, que você sabe que não é fácil de passar”.

Outra, destaca ser, especialmente, uma superação, por ser uma mulher negra e pobre

cursando uma carreira historicamente voltada para pessoas brancas e ricas, como o Direito (Alexander; Borges, 2020), quando afirma que “[...] dentro, não só na Universidade, mas também no meio que eu vivo; quando eu falo que faço Direito na UVA, a pessoa já fica... já dá aquele baque, pela questão de eu ser parda, ser negra, é uma superação” (Mulher UVA 01).

Logo, diante desse quadro, para muitas mulheres, alcançar a universidade e finalizar seu curso é uma questão não apenas de mudança de situação financeira na vida, mas de igualdade na ocupação dos espaços, conforme reforça mulher UVA 09 ao esclarecer que ser uma mulher negra e pobre em uma universidade pública “significa tá lutando por mim, lutando pela igualdade, para continuar aqui na Universidade, pra concluir o curso e ter o nível superior, e tentar me estabilizar financeiramente”.

Ingressar e se manter na universidade para essas mulheres se tratou de uma oportunidade de mudarem positivamente suas vidas, suas mentalidades, trazendo mais auxílio financeiro para suas famílias, bem como a ideia de que uma profissão lhes possibilitará adquirir autonomia financeira e social. É o que confirmam de forma unânime as estudantes ao serem perguntadas se suas vidas pessoais modificaram com o ingresso, sendo alguns exemplos:

Sim, mudei como pessoa, no início eu não era muito madura, de jeito nenhum. Com o ingresso na Universidade, depois que eu ganhei a bolsa, eu comecei a mudar como pessoa, mas para melhor, isso fez com que eu tivesse vontade da permanência da bolsa, ir atrás de um estágio também, porque como a gente tá no 8º período, nossa família nos cobra muito, sobre responsabilidade, maturidade, isso me fez... mais a questão de amadurecimento, a questão da mudança. Sobre a questão financeira, melhorou bastante, porque se não fosse o estágio, a bolsa, não teria como eu permanecer na Universidade, porque o salário somente pra uma família de 5 pessoas, não dá certo (Mulher UVA 02).

Quando eu entrei, em 2010, eu era tão menina, eu era tão ingênua, mas eu tinha uma sede de viver, de mergulhar nesse universo, que quando eu passei por aquela guarita, em frente aquela pracinha que tem um pé de ipê, que eu olhei toda aquela paisagem que eu olho desde que eu era menina, mudou, foi assim, tão grande, e é tão grande pra mim, que depois disso, a minha vida não virou 360, como as pessoas dizem, porque é tão errado, você girar 360, volta pro mesmo lugar, mas a minha vida virou 180, e a minha vida tomou não uma direção mas tantas direções, que eu encontrei, e encontro, tudo aquilo que eu busquei, que eu busco, porque eu vivi tanto, apesar de não ter defendido o TCC, que assim, eu digo pra mim mesmo, tu não é uma preta f\*\*\*\*\*. A minha vida mudou tanto, eu cresci tanto, conheci tantas pessoas, que eu não achei que eu ia conhecer, eu li tanto, coisas que eu pensei que eu nunca ia ler, eu tive tantas aulas, que não foram aulas na sala de aula, aula no corredor, no gabinete do professor, na cantina, que não foi aula do currículo, foi aula sobre a vida. Foi aula sobre humanidade, sobre ética, sobre o tipo de pessoa que eu quero ser. Mudou de uma forma, se eu pudesse viveria tudo, tirando o trabalho, mas que me permitisse ter uma bolsa na Universidade, que me permitisse ser mais entregue, de tanto que mudou (Mulher UVA 03).

Com certeza, depois que eu entrei na Universidade, minha vida mudou completamente. todos os meus pensamentos, tudo na minha vida mudou (Mulher UVA 06).

[...] A minha renda, comparada com o CLT, tá maior, bem maior, e também tô tendo mais qualidade de vida, isso, eu acredito que foi uma oportunidade que a Universidade

me trouxe, se eu não tivesse, com certeza, não iria trabalhar só 6 horas por dia e duas horas da tarde estaria livre pra fazer o que eu quero. Então eu tenho certeza que foi a Universidade que me trouxe. E mudanças de percepções, com certeza, eu já penso por exemplo, quando sair da Universidade, ter minha OAB na mão, vou trabalhar muito mais, quero advogar, vou montar meu escritório, enfim, como se minha visão de mundo ampliasse muito mais, eu tivesse a oportunidade, e a esperança no fim do túnel que minha realidade poderia mudar da água pro vinho (Mulher UVA 04).

Acrescente-se que as questões de gênero, raça e classe que envolvem ingresso e permanência no ensino superior não passam somente pelos aspectos pessoais, mas também pelas relações interpessoais e pedagógicas, quando se destacam as palavras “professor”, e verbos “falar” e “sentir” na nuvem (figura 1), por exemplo, que estas mulheres vivenciam dentro da universidade.

Observa-se que quando perguntadas se diante de suas vivências sentem afeto e encontram redes de apoio dentro da universidade, a maioria destas mulheres considera que sim, mas comumente, de amigos, grupos de iguais, pessoas negras, mulheres semelhantes a elas em história e dificuldades de vida, conforme se observa no relato de mulher UVA 06: “Sim. Por conversar muito com mulheres negras, eu sinto um acolhimento por parte delas, pelas semelhanças nas nossas histórias. E a gente acabou criando um vínculo que é muito necessário para mim.”.

Outro destaque para esse sentimento de apoio entre semelhantes é ressaltado por mulher UVA 03, que reconhece em um movimento organizado por mulheres e homens negros na Universidade, que chama de “Fórum de Intelectuais Negros e Negras” um lugar seguro para os debates que lhe tocam, porém, chama atenção para as dificuldades de organização e identificação entre os povos negros na cidade em que se encontra a UVA, conforme se observa abaixo:

Atualmente, eu não faço mais parte do Levante Popular da Juventude, mas eles foram uma rede muito importante pra mim, reconheço isso, não estou lá por outras questões individuais, e hoje, eu componho o Fórum de Intelectuais Negros e Negras, recebi o convite ano passado, entrei mais ou menos finalzinho de setembro. Desde que eu saí do Levante, o XXXXX me chamou, ele sempre teve muito presente, a gente construiu esse laço no Levante, que ultrapassou para o Fórum de Negros e Negras, que foi algo que ele se propôs a construir, eu, até então, não tinha conseguido êxito em entrar no movimento negro, que em Sobral, é mais fácil você construir o movimento estudantil, de mulheres, como um todo, transgênero, o que for de mulher...o movimento LGBT, o movimento da Igreja, do que o movimento negro, porque ele tem muitas nuances que mexem contigo de forma psicológica, ao extremo. Não é um movimento fácil de se construir, da forma que a gente se propõe, respeitando o indivíduo nas suas questões, ouvindo, se dispor de todos os tipos de coisas que você construiu socialmente pra entender o outro da sua real forma. Então, hoje, esse lugar de afeto pra mim, é o Fórum, mas o Fórum dessas pessoas que estão mais próximas, o XXXXX, a XXXXX, o XXXXX, o XXXXX, o XXXXX, que chegou agora, esse é uma pessoa que tem sido um grande apoio esclarecedor nessas questões étnico-raciais, mais que o XXXXX, que está mais envolvido com outras coisas. São essas pessoas, são neles que eu me reconheço. São homens e mulheres negras que se reconhecem nesse processo de

identidade.

O mesmo Fórum mencionado por esta discente, também é citado por mulher UVA 08 quando ressalta que sente ter muita rede de apoio e afeto de iguais:

Os meninos do Fórum em especial, mas também tem minhas amigas e colegas meus aqui da faculdade que eles me apoiam, me abraçam muito em relação a muita coisa. Se a gente passa certos episódios, se a gente passa certa discriminação e a gente relata, tem sim aquela... “vem aqui, me dá um abraço, vai ficar tudo bem [...]”.

Mulher UVA 04 reforça também sentir muito apoio de demais grupos de colegas que, inclusive, são brancos, que são mais abastados financeiramente, porém, ressalta que é a única do grupo preta e mais pobre, que observa situações onde, implicitamente, ressaltam preconceitos próprios de gênero e raciais vindos de colegas homens em suas atitudes, quando diz:

Eu acho que isso está interligado à questão de pele, porque isso me remete muito à uma história. Eu já percebi vindo de mulheres, não, de mulheres não, de homens, que é do meu convívio, da minha turminha que eu ando e convivo, eles solteiros, héteros, falando de outras meninas, falando: “Eu acho Fulana tão linda,” o outro, “eu também, acho muito linda”, aí eu toquei num ponto: “Fulana tem uma coisa diferente, e eu acho ela muito linda porque ela parece comigo, a cor dela é muito linda, o cabelo dela é muito lindo”. E aí veio a repressão, uma repressão velada, não foi uma repressão assim de dizer “não, ela é assim porque ela é negra”, então ela é diminuída por causa disso. Mas não foi assim que se deu isso, as pessoas que eles estavam dizendo que era muito lindas, eram pessoas brancas, de corpo Barbie, vamos dizer assim, de cabelo louro, enfim, todo aquele esteriótipo, e quando eu coloquei uma pessoa que é igual a mim, negra do cabelo bem crespo, ela foi vista como uma pessoa feia, mesmo tendo praticamente o mesmo corpo, sendo como pessoa, intelectual, enfim. Sendo até mais atrativa; não eu acho que isso se deu, interligou à cor, ao cabelo...

Remete-se mais uma vez a construção social das imagens de controle mencionadas por Collins (2009), em que a figura da mulher negra sequer é admirada enquanto sua beleza, pois seus traços de negritude foram construídos no imaginário social como inadequados, mesmo possuindo “o mesmo corpo” da mulher branca, como esclarece a entrevistada, mesmo sendo também uma “pessoa, intelectual”, há uma clara diferenciação entre o que é o belo e amável, seja pelos padrões patriarcais, como racistas estruturais enfrentados sobre a mulher negra.

Outra expressão da imagem de controle do feminino também passa pelo ideal da adequação a um perfil de comportamento dócil e submisso, de forma que a fala de uma mulher que busca por seus objetivos, assertivamente, pode ser atrelada a adjetivos pejorativos voltados a agressividade, ao descontrole emocional, o que, socialmente, não se atrela a figura masculina. Ao contrário, se entende por sua firmeza e controle (Collins, 2009). É o que reforça mulher UVA 03 ao ser perguntada se já se sentiu discriminada na universidade, e assim afirma:

Diversas vezes, incontáveis vezes. Eu sempre fiz parte de movimento estudantil na Universidade, desde o 2º semestre do curso. Cheguei num campus desestruturado, quebrado, parede com lodo, banheiro entupido. Eu sempre me senti discriminada quando eles me invalidam, me silenciam, e isso foi e continua sendo. Eu carrego nas minhas costas, e muitas mulheres como eu, carregam, o estigma da barraqueira, tanto que ao longo da vida eu tive que melhorar esse significado pra eu viver em paz. O estigma da mulher barraqueira é da que sempre gosta de confusão, e eu não gosto de confusão, se eu não sou ouvida, vou me impor. Quem vem dos lugares que eu venho, dos ciclos violentos que eu venho, e que... eu sou uma pessoa de muita clareza da minha história, de vida, e eu tenho a única certeza, de que nessa minha vida de 34 anos, tudo que eu conquistei, não foi falando como delicadeza, se não for lá, metendo o chute, metendo o murro, gritando, eu não seria o que sou hoje. Então, esses episódios de racismo dentro da Universidade que eu sofri, porque eu sou mulher e eu sou negra. E de diversas formas, por professores, reitores, até mesmo no meu amado curso de Geografia, a minha palavra não tinha o mesmo peso, quando eu descobri no meu processo de identidade que eu carrego, veio fazer sentido. Porque, quando eu falava de forma branda, como as pessoas esperam, eu não era ouvida, mas quando eu tinha essa postura mais firme, de discutir, de gritar, eu era ouvida, mas não atendida, então esse peso, é isso que eu trago, essa Universidade, não quer dar espaço pra aluno pobre, negro, e que questiona tudo de errado que tem aqui dentro.

Observa-se no discurso da estudante que a perspectiva da discriminação de gênero, pelo adjetivo que lhe é, negativamente, atribuído por ser mulher, se entrelaça com as perspectivas das discriminações raciais e de classe, seja porque sua cor da pele é percebida como fator de agravante, seja pelas vivências nos espaços mais pobres, convivendo com baixa qualidade de vida, tendo de reivindicar o básico para sobrevivência digna.

Ainda dentro da construção desses afetos, sobre episódios de discriminação vividos por estas mulheres na universidade, os relatos são os mais diversos, à nível de exclusão pela condição racial, pelos seus traços de cabelo, mesmo que não percebida diretamente, mas indiretamente, veja-se:

[...] Eu pensei que elas fossem minhas amigas mas, meio que “rolou uma treta”, uma discussão entre a gente, aí elas começaram a me excluir. **Só que eu não sei se é por causa da questão étnico-racial. Eu percebi isso depois que eu iniciei com a minha transição do cabelo. Uma delas falou mal de mim pras outras, dizendo que eu tava mudada.** Só que ela nunca chegou pra mim pra me explicar essa situação, então eu me senti muito ofendida por ela, hoje em dia a gente não estuda mais juntas, porque como elas estudam de manhã, eu fui pra noite, mais por essa questão, eu também me afastei delas. Sobre apoio emocional, eu não encontrei aqui na Universidade, eu encontrei em outras instituições, como a UFC (Mulher UVA 02, grifou-se).

Nos episódios vivenciados por esta estudante, também é possível se constatar a vivência do que se chama de rivalidade feminina, atitude própria de desigualdade de gênero em uma sociedade patriarcal, construída, historicamente, para encaixar diferentes mulheres em um contexto competitivo esvaziado de objetivos efetivos, mas sim, que busca enfraquecer os movimentos femininos, impossibilitando as mulheres de organizarem, se apoiarem e crescerem em suas pautas político-sociais (Rico et. al, 2021), até mesmo em espaços que estas são a maioria, como o curso de Pedagogia da UVA, como já visto. Observe-se no relato da aluna:

Teve uma vez que um determinado grupo me excluiu. O curso de Pedagogia é muito formado pelo sexo feminino, então são poucos que são homens. E tem muito a questão de rivalidade, quem produz mais artigos acadêmicos, e também a questão da bolsa, de um determinado grupo de estudos, do Peti...e sempre existe essa exclusão mais pela questão da bolsa, então não sei se eu fui excluída por esse grupo por essa questão étnico-racial, porque do nada elas pararam de falar comigo, me excluíram de tudo e começou a ser aquele negócio bem combinado sobre apresentações, até que eu descobri que elas estavam me sabotando em tudo, aí eu excluí elas, não fui tirar satisfação sobre isso (Mulher UVA 02).

A percepção também pode ser direta de discriminação racial vivenciada pela mulher negra através de comentários racistas que são compreendidos ainda como brincadeiras, fazendo-a sentir-se isolada, quebrando-lhe a energia, o espírito, como diz Hooks (2019). Veja-se o que esclarece Mulher UVA 05 quando perguntada sobre a rede de afetos:

Agora eu sinto pouco só, porque eu sou uma pessoa de falar, de me impor, isso é incorreto, eu não concordo com isso, e por eu ter essa visão de expressar o que não concordo eles se distanciam, e, sinceramente eu prefiro às vezes ficar distante porque ainda não me sinto confortável, é um grupinho com piadinhas racistas, eles brincam muito, mas na cabeça deles é só brincadeira, mas eu enquanto uma pessoa que já viveu e que tem gatilhos, eu não gosto, até porque eu sei que a forma de a gente acabar com isso, é levando isso a sério, e não como se fosse piada. E às vezes eu realmente me distancio, tá sendo um semestre difícil.

Mulher UVA 04 também fala expressamente de se sentir discriminada, inferior nos espaços pedagógicos da Universidade por não se encontrar em ambiente nem próximo de pessoas como ela mesma. Veja-se:

Sinto. Eu tô numa turma de cinco pessoas, cinco meninas, e todas elas são brancas, a única negra da sala sou eu, então, só pelo fato do ambiente ser assim, a gente se sente um pouco inferior, sem nenhuma pessoa parecida com você, mas em relação às salas, eu sinto também. eu tô entrando nesses determinados assuntos porque, todo curso principalmente na pedagogia essa questão racial é falada, em algumas disciplinas, e na maioria das vezes, quando se têm esses assuntos raciais, o professor está ensinando e não tem muitos questionamentos. É um assunto que é ensinado de forma passiva. Em comparação a outros assuntos que quando o professor começa a discutir, é feito muitos questionamentos, etc...

Por sua vez, mulher UVA 10, em razão de suas condições financeiras mais baixas, apesar de não observar discriminações diretas, percebe certo distanciamento por classe social, quando “via um pouco diferente de alguns colegas que tinham melhores condições e me via mesmo, adentrando as panelinhas que eram mais próximas a mim do que essas pessoas que tinham melhores condições, que tinham conversas diferentes, um convívio diferente”.

Por sua vez, a Mulher UVA 09 já percebe discriminações através de olhares mais diretos para sua condição financeira mais baixa, através de suas vestimentas, quando diz que: “[...], é mais uma questão de eu ser uma pessoa de baixa renda, a forma que eu me visto, porque eu me visto de forma simples, tipo agora, eu estou de chinelo.”

Apropriado ressaltar que outra forma de discriminação aparece no seio das entrevistas, no tocante a diferenças quanto a expressão da sexualidade, em que uma mulher pertencente a comunidade LGBTQUIA+, exterioriza as dificuldades no tocante aos preconceitos sofridos por ser uma mulher lésbica, quando afirma que “[...] na época eu tava namorando com uma menina aqui da faculdade e eu tava de mãos dadas com a menina e tinha uns trabalhadores aqui, e enfim, aqueles comentários: “aquela menina é sapatão”, já passei por tanta coisa e tá ouvindo m\*\*\*\* no meu ouvido 08h da manhã [...]” (Mulher UVA 08).

O que denota que além das múltiplas vulnerabilidades enfrentadas por ser uma mulher negra e pobre, ainda é possível que ela cumule outras discriminações, como voltadas a sua sexualidade, fragilizando ainda mais seu psicológico, dificultando suas vivências no seio universitário, reforçando a intersecção entre os elementos próprios da vida de cada uma das entrevistadas que são diretamente decorrentes de desigualdades do contexto social (Silva, 2017b).

Observa-se também que a palavra “falar” na nuvem de palavras (figura 1), pode demonstrar a ideia metafórica de, enfim, poderem adentrar em um espaço político como a universidade pública e terem a chance de exercer a sua voz, historicamente, silenciada, pois próprio de um ambiente que não lhe foi concedido naturalmente, mas através de movimentos sociais, que culminaram com a instituição de políticas públicas, como o sistema de cotas sociais e raciais (Brasil, 2012).

Massivamente as entrevistadas cotistas e não cotistas elogiam o sistema de cotas da universidade quando o conhecem, compreendem a sua importância fundamental como instrumento de redução de desigualdades raciais e sociais no processo de chegada a universidade por mulheres negras e pobres, conforme se observa nos relatos, veja-se

Sou defensora [do sistema de cotas] porque consegui minha aprovação, e conheci muitas mulheres que conseguiram através desse sistema, é um sistema muito necessário, porque as desigualdades existem, sou prova disso, e foi através do sistema de cotas que hoje eu estou no ensino superior, e foi através dele que eu consegui mudar um pouco a realidade de minha família (Mulher UVA 06).

Sou cotista parda. Acho de suma importância. Lá na minha sala mesmo, tem poucas pessoas negras. A maioria ali são brancos, no curso como um todo. É difícil ver uma pessoa negra dentro da sala de aula. Eu acho o sistema de cotas de suma importância pra que essas pessoas entrem na Universidade. Eu não encaro assim, como um privilégio, de certa forma, é meio que, como eu posso dizer? muitas pessoas não tiveram essa oportunidade. Por exemplo, meu pai é negro, minha mãe parda, meu

pai não teve a oportunidade de completar nem o Ensino Fundamental todo, teve que trabalhar muito cedo na roça pra não passar fome dentro de casa [...] (Mulher UVA 01).

Eu acho muito válido, todas as cotas, não só essa, muitas pessoas passaram por discriminação, mas por exemplo, a cota de baixa renda, as pessoas de baixa renda passaram por muita coisa, e essa em especial, eu me identifiquei e me identifico [...] (Mulher UVA 04).

Porém, entre as entrevistadas, apesar da importância, há a compreensão voltada para várias limitações da política, que compreendem ser a pouca quantidade de vagas ainda ofertadas para estes povos, considerando serem maioria da população brasileira fragilizada, entre outros povos vulneráveis, como indígenas (mulher UVA 07), bem como da enorme quantidade de burocracias exigidas no processo, muitas vezes não alcançando todas as pessoas necessitadas, conforme mulher UVA 02 e 03 defendem.

Além disso, chama-se atenção para a perspectiva das dificuldades de permanência no meio universitário reconhecida por mulher UVA 05, quando compreende que não basta apenas a facilitação do processo de acesso aos povos negros, ao afirmar que:

Eu conheço e eu passei pelo sistema de cotas. Eu entrei na Universidade como cotista preta. O sistema de cotas tenta ser inclusivo, tendo em vista toda a história que a gente enfrenta ainda tem certas limitações, porque não é só a questão de ter ali uma vaga, mas também a estrutura que você vai ter dentro da Universidade. Não é só dar uma vaga para o estudante, mas como você vai ajudar aquele estudante negro, que tem uma condição social totalmente diversa da maioria dos estudantes que entraram na ampla disputa, não tô dizendo que são todos que têm condição, mas qual vai ser o apoio que você vai dar? é só deixar ele entrar na Universidade?.

Voltando-se o olhar para o meio interno da universidade, os relatos de mulheres UVA 03 e UVA 05, mostram que os espaços de sala de aula, os espaços pedagógicos, junto aos seus professores, palavra esta que ressalta na nuvem de palavras (figura 1), colegas e demais membros na universidade ainda são marcados por desigualdades no processo simbólico de fala e escuta no meio acadêmico para mulheres negras e pobres.

Essas mulheres acima mencionadas, conforme trechos já ressaltados anteriormente, afirmam que são mulheres que “não se calam” diante daquilo que desejam lhe impor com tons de brincadeira através de “piadinhas racistas” (mulher UVA 05) ou quando se sentem silenciadas ou descredibilizadas por tratarem de problemas estruturais da universidade por elas enfrentados, são lhe atribuídos adjetivos como “barraqueira” (mulher UVA 03).

Essas mulheres enfrentam exatamente o que Cardoso (2010) em referencial teórico esclarece da ausência de atribuição da autoridade da fala ao discurso feminista negro no seio da universidade, fazendo com o que o discurso da mulher negra e pobre seja ainda mais menosprezado, de forma que o que mais esteve em jogo para estas mulheres na busca por uma

universidade inclusiva foi a possibilidade de falar e ser atendida (Lemos, 2016).

Quando perguntadas se sentem que possuem espaço de fala e participação em sala de aula, mulheres, como UVA 03, esclarece que sente negada essa possibilidade a depender do professor que está em sala, veja-se:

Sobre espaço de fala, dentro do campo da Universidade, eles ainda continua sendo negado, dependendo da perspectiva que a gente esteja, do professor(a) que esteja lecionando, porque como eu falei, ser uma pretinha inteligente, questionadora, se as pessoas puderem fechar a porta e trancá-las, eles vão fazer. Então, são espaços ainda que são conquistados de forma muito cara. Seja pela aluna, e eu compreendo que até mesmo pelas professoras, principalmente as professoras negras na Universidade. Você escuta relatos, que você olha e pensa, como é que você tem sanidade mental? se eu enquanto aluna passei muitos perrengues, que dirá professora. Então sempre são espaços muito caros, porque é todo tempo as pessoas barrando: “você só pode ir até aqui”. E eu não entendo que medo é esse que as pessoas querem barrar uma pretinha, que quer estudar, que quer mudar sua trajetória de vida, emergir socialmente através de sua educação. Olha que bonito. Porque as pessoas têm tanto medo? mas quem são essas pessoas? São seres dominantes, que querem continuar tendo a gente como dominado. E hoje o que eu sou, não sou mais uma dominada.

Interessante ressaltar que a acadêmica ressalta de seu ponto de vista a dificuldade de fala e os enfiamentos de ordem psicológica que disso advém vivenciados enquanto mulher negra na graduação, porém pontua também as dificuldades ainda maiores, possivelmente vivenciadas por professoras negras, aquelas poucas que conseguem chegar a espaços ainda mais restritos da academia como a pós-graduação, normalmente em um colegiado de professores majoritariamente masculino, branco e de condições financeiras maiores (Carvalho, 2006).

Quando perguntadas também se sentem que já foram avaliadas de forma diferente em sala de aula e se acham que todos têm espaço de fala em sala, a maioria das entrevistadas afirmam que nunca se sentiram avaliadas de forma diferente, que conseguem falar, mas observam sim acontecerem com outras pessoas, diferenças de tratamento dos professores na escuta prioritária entre povos brancos, sendo homens mais financeiramente abastados, ocorrendo em sala, conforme se observa, veja-se:

Não, eu vejo até pelos próprios professores, dependendo, eles não praticam tanto isso [avaliação diferente], não sei se é porque eu sempre me impus, é impossível que eles não me dêem atenção, mas outras pessoas, não é somente eu que sou negra, eu sei que tem um pouco de diferença, quando eles param pra ouvir eles às vezes a pergunta deles não é tão válida quanto de alguém que é branco, eu percebo, mas comigo, diretamente, não. (Mulher UVA 05, acréscimo da autora)

P: Você já sentiu que foi avaliada de forma diferente em sala de aula? E: Não. felizmente não. [Mas] algumas pessoas têm mais voz. P: Quem são essas pessoas? E: Homens, brancos e ricos. Não chegou a acontecer comigo ainda essa discriminação, mas eu já vi, e vejo sempre, casos de discriminação, dando mais voz para esses homens (Mulher UVA 06, acréscimo da autora).

Entre essas mulheres, apesar de se sentirem inclusas e com participação em sala, há aquelas que já vivenciaram em algum momento da graduação, diretamente contra si, situações carregadas de machismos através de expressões misóginas proferidas por professores, como ressalta mulher UVA 08 ao relatar um episódio:

Aconteceu uma situação que eu tinha entrado atrasada, era um professor que graças a Deus eu não tenho disciplina com ele, vou passar um bom tempo sem ter disciplina com ele, e ele já tem um semblantezinho de ser ranzinzazinho na Letras, e eu tinha chegado atrasada porque tinha chegado tarde do RU, não deu tempo de ir ao banheiro, e aí, com 15 minutos de aula eu sai pra ir no banheiro, e ele: “você acabou de chegar”. Eu falei: “professor eu não vou discutir com você, não sou obrigada a ficar na sua aula se não quiser”. Ele: “tinha que ser mulher”. Eu só fiz pegar minha bolsa, fui embora. Eu relevei, sou muito assim, pode pisar no meu calo, mas também quando o calo estoura!

Mulher UVA 04, por sua vez, reforça não ter vivido situação voltada a avaliação diferente por ser mulher negra e pobre diretamente, mas observa essas expressões acontecerem, implicitamente, em discursos carregados de misoginia, racismo e preconceito de classe, que a afetam, quando esclarece que: “Não, avaliada em si, não, mas por exemplo, de soltar palavras que me afetam, sim. Por exemplo, não pensar, não agir, não fazer o mínimo que um professor tem que fazer pra não acabar menosprezando ou falando palavras incorretas em 2024 [...]”.

Já Mulher UVA 03 relata já ter se sentido avaliada de forma diferente em sala por ser uma mulher, preta, de baixa renda, com ideais questionadores e demonstra a dificuldade de relacionamento, especialmente, com a figura de uma professora branca e com condições financeiras mais abastadas, com pedagogias que alega observar serem autoritárias e não compatíveis com o respeito a uma sala de aula construtiva em suas pluralidades de pessoas e perspectivas. Conforme se ver em seu relato:

[...] eu tive uma péssima professora, foi justamente a disciplina que tava no rol que precisava cursar, que tinha anseio em cursar, o nome dela é XXXXX, e desde que a conheci no curso, em outras disciplinas, foi muito difícil a minha convivência com ela, e eu não entendia porque, a gente discordava em tudo. **É normal a gente discordar no campo do conhecimento, mas ela tinha atitudes muito autoritárias, pra ela, tinha que valer o que ela dizia, o conhecimento dela; aquela mulher branca, que estudou em escola particular, lá em Fortaleza, falava muito mal da cidade de Sobral,** e eu sempre ia pro enfrentamento com ela quando ela falava mal de Sobral, lembro que numa discussão eu disse: “professora, se você não gosta de Sobral, tá aqui só por causa do trabalho, porque não pede sua transferência pra UECE? Cê mora em Fortaleza, vá trabalhar lá, fique por lá, não seja ingrata, isso é ingratidão. Ao contrário de outros salários por aí, o salario de professor da UVA é muito atraente, trabalha-se muito, mas dentro da perspectiva do salário mínimo, é muito atraente, adoraria ganhar, 10.000 reais, que tem professor que ganha, 12, 15... trabalha muito, mas enfim, dinheiro é dinheiro. Isso aí foi muito difícil, aí comecei a disciplina, era

um negócio muito complicado, **porque eu não gostava dos autores dela, achava autores muito antigo, e eu sempre fui aquela aluna, que não lia só o que o professor dava em aula, pegava a ementa, olhava qual era os autores que ele tinha colocado, e ia pra biblioteca pegar livros ou na internet pesquisar, eu era dedicada, Ela usava um autor que é muito conhecido na Geografia, chamado Chico de Oliveira, pra ela, ela tratava ele como uma Bíblia, e me incomodava porque pra ela só existia Chico de Oliveira.** Era um momento que a gente tava estudando sobre o processo de expansão industrial no Brasil, onde a questão da economia tava vindo pro Nordeste pra fazer crescer, e eu não gostava, fui pesquisar outros autores que falavam a mesma coisa, e eu não via problema nisso, e sempre na aula dela eu ia pro debate: “olha professora, eu vi tal coisa”, e ela vinha sempre impondo aquilo, numa determinada situação a gente acabou discutindo e teve uma discussão mais acalorada, bem acalorada, da gente bater boca mesmo, só não se bateu uma na outra porque tinha cadeira separando nós duas. Aí o X da questão, foi que no meio da discussão, ficou muito essa frase que ela falou: “Você é analfabeta funcional.” E quase rolou pancadaria, saí de sala, fui na coordenação, foi pro colegiado, teve um problema bem complicado. Não teve problema depois, mas depois dos meus processos de entender, eu fui começar a entender porque que a gente se batia tanto nas questões das ideias; porque a gente, que é negro, seja homem ou mulher, se a gente é inteligente, a gente incomoda. **E se for mulher, negra, você vai incomodar duas vezes mais do que a branquinha que estudou num colégio particular, de Fortaleza, que tem diploma de pós doutorado [...] (grifou-se).**

Importante ressaltar que a aluna observa que seus encontros se davam, particularmente, em questão de classe, por ser a docente, instruída academicamente, com bons salários e privilégios de acesso e permanência à educação deste cedo, emitindo julgamentos que considera serem elitistas sobre as condições da cidade em que entrevistada reside a nível de interior, Sobral-CE, em comparação as vivências de uma cidade capital, como Fortaleza-CE.

Porém também, em intersecção, atribui a relação conflituosa a questões de gênero e raça, pois estava diante de uma mulher, branca, com status financeiro e educacionais mais elevados, se deparando com o perfil questionador de uma outra mulher, mas negra e pobre, que, historicamente, esteve associada a ideia de subalternidade, destinada a trabalhos informais e não a construção da intelectualidade (Hooks, 1995), logo, entendida como analfabeta funcional.

Relembra-se o que Marmelstein (2017) em sede de referencial teórico esclareceu chamando de racismo aversivo, uma outra forma de preconceito implícito, caracterizado pelo desconforto físico, ainda que não voluntário, quando algumas pessoas ficam próximas de membros de grupos estigmatizados, o que repercute em caso semelhante como esse em que a professora prejudique, ainda que não intencionalmente a aluna, mas desmerecendo suas capacidades, o que pode afetá-lo academicamente, profissionalmente e mentalmente pelo resto da vida.

Outro traço importante de observar em sua fala é o esclarecimento de ideais impostos da docente em não acolher pluralidades de sugestão pelos alunos de outros autores e autoras que possam ser estudados na ementa da disciplina no curso, o que remete à percepção

de que a professora não considerava nas aulas, nos conteúdos, nas bibliografias aspectos relacionados às questões de raça, de gênero e classe e isso incomodava a aluna.

A entrevistadas, quando perguntadas sobre essa inclusão das temáticas de gênero, raça e classe por seus professores em sala de aula, sejam em debates, sejam em obras, por exemplo, demonstram situação interessante, cujas diferenças podem ser observadas por cursos.

As acadêmicas do curso de Direito da UVA fazem críticas a essa ausência no curso, espaço esse em que se esperaria encontrar uma maior profundidade de debates sobre estas questões, incentivo à leitura de obras, já que efetivamente, representa a formação de futuros profissionais no combate a essas desigualdades no seio social. Porém, não se pode esquecer de seu histórico perfil destinado, enquanto ciência, majoritariamente, pela figura masculina, branca e elitista (Alexander; Borges, 2020). Veja-se o que esclarece mulher UVA 04:

Não, a maioria, na verdade, da ementa são de livros de homens, pelo menos a maioria. A maioria dos professores de Direito da UVA, são homens; e as mulheres que têm, são mulheres brancas, só tem duas, se não me engano, que foram pobres, e são brancas também, já começa aí. Então não tem como, na ementa, infelizmente, aqueles professores homens não colocam mulheres, muito menos mulheres negras. Agora, de professoras mulheres, eu vejo que elas dão mais ênfase a doutrinas de mulheres, mas quando eu vou pesquisar são todas brancas. Por exemplo, a professora XXXXX trás várias mulheres, mas a maioria são brancas, então, é meio termo, vamos dizer assim, mas trazer debates sobre esse tema, não. Nem mesmo na matéria de Direitos Humanos, que tem na grade, mas é vista como... “ah, vamos fazer pra adiantar o curso.” Então, daí começa o problema, nem a matéria que a gente ia conversar sobre isso, é valorizada.

Observa-se que a discente ilumina a problemática da ausência de representatividade feminina negra não só na bibliografia trazida por professores e professoras, mas, sobretudo, esclarece a falta de inserção no colegiado de professoras negras que tenham tido uma origem pobre. Ambas as representatividades são fundamentais não só para garantir a efetividade desse alcance de espaços em cursos socialmente privilegiados a estas professoras negras, que ainda não é uma realidade, como para ser símbolo de inspiração para próximas gerações de mulheres negras acadêmicas (Gonçalves, 2021).

Além disso, a aluna reforça a ausência de debates necessários envolvendo as três temáticas, até mesmo em disciplinas cujo foco principal poderia ser assegurado, como traz por exemplo, a disciplina de Direitos Humanos. Ou ainda, mulher UVA 05, também do curso de Direito, esclarece que as temáticas podem até ser tratadas, mas sem incentivo profundo a criticidade e também sem considerar autores/autoras negras em bibliografia, veja-se:

Em relação às bibliografias, não têm um autor negro, eles não trazem. É realmente aquilo que, durante o estudo deles, eles se fixaram e perpetuam isso pra gente, mas eles trazem muito debate sobre essa desigualdade de gênero, não são todos, se eu for parar pra pensar realmente os professores que entram dentro dessa temática, são os

três contados, que é o da Constitucional, Penal, que realmente eles tendem a falar sobre isso, a questão do racismo, a gente também em Penal tava falando a questão do feminicídio, ele aborda essa questão da desigualdade de gênero, como as mulheres são tratadas na sociedade, até falou de como a mulher negra é violentada ainda, mas também não se aprofundou tanto. Eu sinto que é algo que eles falam porque enfim, tá ali e eles têm que falar, mas não é algo que eles buscam realmente conversar.

Outra acadêmica de Direito é contundente em afirmar que não são abordados aspectos interseccionais de gênero, raça e classe, seja em debates, seja na bibliografia trazida nas ementas do curso (Mulher UVA 01).

Chama-se atenção também para a reflexão da discente do 7º semestre do curso de Engenharia Civil, curso da área de exatas, predominantemente, formado pelo público masculino e branco (Vizzoto, 2020), que quando perguntada sobre essas inquietações, percebe que, de fato, não existem indicações de mulheres na bibliografia do curso, quando diz: “Você falando assim, o que mais me vem na cabeça é que eles sempre indicam livros publicados por homens, até hoje não lembro de ter sido indicado nenhum livro feito por mulheres, publicado por mulheres.” (Mulher UVA 11).

Outro curso que chama atenção para ausência de debates interseccionais e representação da temática em aula pelos professores, é o curso de contábeis, em que a aluna é categórica ao afirmar: “Não. Não é um tema discutido, pelo menos na sala. Nas aulas de Contábeis, eu não vejo nenhuma discussão, nenhuma abordagem sobre esse tema, é um tema, como se não existisse, não fosse necessário, porque não é abordado em sala de aula.” (Mulher UVA 06).

Confirma-se o que Cardoso (2010) defende da falta, de modo geral, das produções feministas nos bancos universitários sobre a importância das diferenças raciais e de classe na constituição de gênero. A falta não só de obras e debates utilizados nestas áreas, como de representações de professoras negras, oculta a discussão sobre os privilégios de ser homem ou mulher brancos e ricos, em uma sociedade racista e capitalista e dificulta o combate às desigualdades de gênero, raça e classe.

Por sua vez, ao contrário, em cursos mais, predominantemente, frequentados pelo público feminino e negro, em atividades, historicamente, voltadas a educação e saúde, quando perguntadas se os seus professores trazem estas abordagens, apesar de não todos, já é possível a identificação de abordagens das temáticas. Veja-se no discurso de uma aluna do curso de pedagogia e enfermagem, respectivamente, abaixo:

**P: Os professores consideram nas aulas, nos conteúdos, nas bibliografias, questões relacionadas à raça, gênero ou classe?** E: Eles trazem sim. A gente sempre discute essa questão financeira, da situação do aluno dentro da Universidade. A bolsa também não é pra todos, só pra uma minoria. Então você só passa na bolsa se tiver

uma produção acadêmica maior, se você participa de um determinado número de monitorias, enfim, quanto maior você preenche seu currículo, maior a garantia de uma bolsa na Universidade. Então essa é uma etapa. Se o aluno entra sem ter conhecimento sobre currículo lattes, então ele não passa nessa bolsa, que é um pouco injusto. Mas os professores trazem sim essa questão do debate para sala de aula, e também a gente discute essa questão do aluno, se ele não consegue bolsa, ele precisa adentrar em uma CLT, carteira assinada, então as condições do aluno, aqui dentro da Universidade são mínimas. **P: Além dessa questão de classe, eles falam sobre racismo? trazem autores e autoras negras?** E: Sim. A Bell Hooks, Djamila Ribeiro. **P: Também falam sobre desigualdade de gênero?** E: Sim (Mulher UVA 02, grifou-se).

Essa questão de trazer mais autores negros que brancos eu não observei. É mais visto, dependendo do que for a temática que a gente está discutindo, estudando, eu vejo mais autores referência, nunca cheguei a pesquisar se esses autores eram negros ou brancos, e também porque essa parte não era trazida, olha esse autor era negro, era bom, ele fez essa grande pesquisa... Quem realmente trouxe essa diferenciação, que eu percebi de início foi a professora XXXXX, que ela trazia realmente autores negros, baseados em autores do ramo de estudos dela, de pessoas que participaram do estudo dela e que fizeram pesquisas importantes, ela sempre trazia. Módulo que a gente discutia raça, cor, tem um módulo chamado O Desenvolvimento Humano Profissional, da Enfermagem, que a gente discute esses fatores sociais pra um atendimento, essa questão mais humanitária da Enfermagem, a gente discutia isso. Mas quem tinha mais essa questão de trazer autor negro era a professora XXXXX. Não reparei nos outros se tinha essa forma de pensar, não, vou levar mais pessoas negras, tirando as referências, que são dessa raça (Mulher UVA 10).

Porém, até mesmo em um curso de Letras, de formação majoritariamente feminina, mulher UVA 08 também demonstra fragilidades, em que é possível observar a percepção de que muitos autores estudados são homens, brancos e estrangeiros, não se valorizando a literatura produzida por mulheres, negras, brasileiras, quando afirma que:

Na Letras, literatura, a gente estuda muito autores de fora, eu não sei se já cheguei a estudar autor negro, não lembro desse detalhe, eu sei que a gente estudou muito conto de gente branca tipo, Shakespeare, eu não sei se, os meninos comentaram, faltava isso, representatividade negra, mas pela obra ser muito boa e ser muito diversa, a gente deixava passar, mas eu realmente não lembro de nenhum outro negro de literatura que eu tenha visto.

A importância da construção de cursos com mais debates, disciplinas e bibliografias voltadas à realidade das discussões de gênero, raça e classe, é elucidada de forma precisa por Mulher UVA 03 quando analisa a partir do seu curso de Geografia, que:

Hoje, olhando pro currículo que eu tenho, até então, pelo que sei o currículo do curso de Geografia não houve essa reformulação, mas já se apresenta as necessidades, já há as inquietudes, já vem uma reformulação pra gente ter dentro da nossa grade, disciplinas que dialoguem com a questão da Geografia negra, por que a gente tem muito autor. O único principal carro chefe que fala sobre a questão de alguém negro, é o Milton Santos. Mas o Milton Santos não é Geógrafo, propriamente, ele é advogado, mas é negro, bahiano, contribuiu muito com a questão dos estudos, sobre cidade, espaço técnico científico. O Milton Santos é o único de nome peso de autor que vem sendo trazido pelos professores. Tudo que eu vi, fora Milton Santos, enquanto negro,

cientista negro, não foi no curso, foi fora do curso. Pesquisadoras, etc. Então, eu aponto aqui, a necessidade de se haver uma reformulação obrigatória dentro do currículo da Geografia, não só no da Geografia mas nos das demais Ciências que a UVA produz, da gente trabalhar na perspectiva de autoras negras, principalmente quando a gente falar sobre gênero, raça e classe.

Enquanto representante do movimento estudantil da UVA que foi e atualmente é do Fórum de Intelectuais Negros e Negras da universidade, a acadêmica conhecedora de mais realidades de cursos, faz comparações da Geografia, seu curso, e outros demais cursos, inclusive, com cursos como a Pedagogia da UVA, aspirando que assim se possam introduzir mais realidades como neste percebe, ao dizer:

[...] E principalmente disciplina, que a gente tem a Pedagogia, que tem disciplinas que trabalham nessa perspectiva, da negritude, da raça, mas não temos nos demais campos, na Geografia a gente não vê nem a Geografia social, a gente não vê Cartografia social, quem dirá Geografia do povo negro. Olha que nome bonito, a Geografia do povo negro. E a gente tem uma lei que fala que a gente precisa estudar a história africana, a história dos nossos antepassados. Essa história também tem a Geografia, a Geografia dos povos africanos, quem são, como são, o que fizeram, o que fazemos, ela dá aí uma gama pra se pensar isso no âmbito da Geografia, e demais Ciências (Mulher UVA 03).

Por sua vez, a confirmação da importância da representatividade de mulheres negras assumindo posições de destaque na academia como símbolo de incentivo e reflexo para estas acadêmicas também desejarem assumir futuras posições de prestígio, é ratificado por esta mesma discente, ao afirmar que:

E principalmente as nossas mulheres geógrafas, negras. Eu acho tão lindo quando vejo quando assisto no youtube, da ANPEGE aquelas mulheres lindas, belíssimas, inteligentes, com suas estampas, seu black, ou com o cabelo assim, cacheado a nível do padrão, cacheado bonito. O meu cabelo cacheado é passável, porque é comportado, não é aquele cabelo alto, jubão, volumoso, que vai incomodar, o meu, é aquele que vai passar despercebido. Quando vi essas mulheres no ANPEGE, pensei: “posso chegar lá”, é muito sobre isso. Diferente de quando eu tava no curso de Geografia, eu participava da semana de Geografia, a gente só tinha esse evento: Semana de Geografia, Semana do Meio Ambiente. A gente foi reformulando essas semanas, aí veio aquelas professoras, muito arrumadas, brancas, coisa muito fina...quem trazia um povo mais diferente era a professora XXXXX, quem trazia um povo mais como eu, trazia um povo do MST, de alguma organização popular, um povo mais parecido com a gente. Mas quando era os outros professores, era sempre aquelas pessoas, que eu ficava me perguntando assim: “essas pessoas, o pai tem dinheiro, a mãe tem dinheiro, oportunizou isso e aquilo, que eu não tenho. A gente precisa termos isso na Universidade, porque a gente tem muita potência dentro desses corredores (Mulher UVA 03).

Assim, diante destas realidades pedagógicas, quando perguntadas se sentem satisfeitas com seus cursos, as entrevistadas, normalmente, afirmam positivamente que sim, referindo-se ao orgulho de pertencerem a cursos de uma universidade pública, porém sempre destacam seu baixo ânimo com alguma dificuldade atrelada às desigualdades de gênero, raça e

classe que vivenciam na Universidade. É o que esclarece Mulher UVA 05 ao falar de não se sentir representada, enquanto mulher negra pobre, entre colegas e professores, dizendo:

Eu tenho muito orgulho de ter passado, mas eu não me sinto totalmente agregada. Até porque eu não tenho representatividade dentro da Universidade, no começo, eu parando pra pensar, não tinha um professor negro, e as mulheres são todas brancas, então já não me sinto representada nessa questão, não sinto que tenho alguém pra conversar, e que entenda meu ponto de vista, até me auxilie dentro de uma pesquisa que eu quero fazer, então em relação a isso a Universidade me decepcionou um pouco, mas a Universidade, infelizmente, no Brasil é muito elitista, as pessoas negras não tão presente, e aquelas que estão ainda não estão valorizadas, então, em relação a isso, tem que melhorar, não fiquei satisfeita, eu queria mais ainda representatividade, dentro do meu curso, inclusive.

Mulher UVA 06 pertencente ao curso de contábeis também esclarece gostar de seu curso, mas também registra sua insatisfação com a realidade da ausência de representatividade negra, feminina e pobre entre os colegas de turma, não conseguindo se encontrar em uma realidade de pessoas iguais, o que a enfraquece, psicologicamente, em prol de perseguir se mantendo do curso, veja-se:

E: Gosto do curso, mas não me sinto totalmente realizada. **P: Você poderia dar uma razão?** E: Por ser a maioria de homens brancos e ricos, é como se não me pertencesse. Porquê? porque eu o oposto: mulher, negra e pobre. Às vezes eu fico perdida, pensando, o que é que eu tô fazendo aqui, porque é algo totalmente o oposto de mim.

Nos mesmos termos, Mulher UVA 04 reforça seu orgulho de pertencer ao curso de Direito, porém, já com seus olhos voltados para ausência de representatividade de professoras negras, sente a necessidade dessa figura como elemento de incentivo e inspiração para si quando afirma:

**Você está satisfeita com seu curso?** E: Eu tenho muito orgulho mesmo de fazer parte do Direito da UVA. Acho que se eu tivesse em uma Universidade particular, eu não seria tão orgulhosa assim, porque eu sei o quanto eu lutei pra tá lá e eu defendo com unhas e dentes. Se disser que a UVA é feia, eu digo que ela é feia mais é a UVA, então, da UVA em si, eu tenho esse sentimento, agora, do curso de Direito, eu sinto também esse orgulho, mas eu vejo o quanto pode melhorar. Pode melhorar como? com os professores. Os professores poderiam se dedicar mais pra que esse curso fosse perfeito, ao invés de bom. **P: Em que pontos você acha que poderia melhorar nesse sentido, para as mulheres negras?** E: Trazendo mais professoras negras, seria uma das formas. Ao invés de ter um colegiado tão lotado de homens, não que eles não tenham capacidade também. Até porque eu não acredito nesse tipo de feminismo, eu acredito no feminismo, mas não num feminismo assim, que a gente deve odiar homens. Não, eles também tem a capacidade deles, intelectual e tudo, mas eu acredito que poderia melhorar se tivesse mais professoras mulheres negras, porque elas também têm essa mesma capacidade (grifou-se).

Mulher UVA 03 segue esclarecendo que ao entrar no curso estava satisfeita plenamente, mas após o seu processo de reconhecimento como mulher negra e pobre e todos os encontros que isso envolve, restou-se frustrada, por compreender que a Universidade não lhe garantiu através das aulas e dimensões pedagógicas um processo de aprendizagem sobre questões que envolvem gênero, raça e classe e que o mercado de trabalho exige, forçando-a a aprender em um processo solitário e doloroso, quando assim reforça:

[...] quando eu fui pro mercado de trabalho, eu não tinha uma bagagem vinda pra trabalhar essas questões, gênero, classe, etc. Não tinha uma bagagem vinda da Universidade, eu tinha a bagagem que trouxe do movimento popular, do Levante Popular da Juventude, que eu trouxe, que eu passei 8 anos. Então eu vivi as experiências, participei de muitos encontros, conheci muitas pessoas, principalmente nesse âmbito do feminismo popular e negro. A bagagem que eu tenho adquiri fora da Universidade, nas minhas vivências, sem muita orientação, etc. que eu tive dentro das disciplinas ofertadas no currículo, professores, no outro lado, eu estava sozinha, era eu e eu, muito papo, isso anota que tu tem que ver depois, isso não é legal, tu não pensa, não tinha ninguém. Eu ia vendo o que era que condiz com aquilo que eu acredito, com os meus incômodos, e é mais difícil, cansativo, exaustivo esse processo sozinha.

Essa realidade de insatisfação também passa pela perspectiva das dificuldades de permanência no curso por questões pessoais no processo de autoidentificação com a carreira, como Mulher UVA 08 e também atreladas a noções institucionais voltadas a estrutura da universidade, como qualidade das aulas ministradas, ausência de materiais fornecidos para as aulas, conforme se observa em Mulher UVA 09 ao dizer que “fazia o Técnico, no IFCE, e foi o que me incentivou a entrar na Zootecnia. Mas eu tô tentando me encontrar ainda. Mas pela questão da dificuldade na Universidade. Professores que, às vezes, não motivam nada, só tá ali pra dar aula e pronto”.

Mulher UVA 10 também reforça sua satisfação com o curso, mas sente dificuldades quanto a limitações estruturais da universidade pública quando alega que “falta data show, alguns professores fogem um pouquinho do assunto que a gente poderia tá discutindo, um assunto importante. Eu me via muito nessas questões de professores que fugiam um pouco do assunto, ou não terem uma didática tão boa para esclarecer aquilo [...]”.

Nessa perspectiva de dimensões institucionais, mulher UVA 02 reforça também sua insatisfação com a pouca quantidade de bolsas ofertadas, diante do grande contingente de pessoas pobres da UVA, bem como dos procedimentos escusos de escolha desses bolsistas quando fala que:

Na realidade, melhorou agora o curso de Pedagogia, antes não. O curso pra ser estruturado, precisa de uma quantidade maior de bolsas de pesquisas, o que são mínimas, por exemplo, tem bolsa de estudo, é só uma vaga, duas vagas. Porque a

maioria dos meus colegas são de fora, e a bolsa que eu participo são 12 vagas, então, às vezes, as meninas se conhecem, ou às vezes, quando participam de uma banca, preferem dá a vaga pra uma amiga, em vez de analisar a outra pessoa, que eu acho muito fora de ética.

Voltando-se propriamente o olhar para as dimensões institucionais, observa-se e vale salientar ainda que as palavras indissociáveis para essa análise como mulher, negro, branco, questão, universidade, ficar, bolsa, trabalhar, estudar e renda também foram evidenciadas pela análise do software na nuvem de palavras (Figura 1).

O que, pelo destaque e proximidade das palavras se reforça o que essa pesquisa busca evidenciar, que as dificuldades de experiências por desigualdade de gênero, raça e de classe no seio da universidade, culminam com a representação do indivíduo mulher negra de baixa renda necessitando de um arcabouço de direitos e garantias específicos dentro desses complexos para conseguir o pleno acesso na educação superior, este que apenas se confirma com a possibilidade de uma permanência digna no espaço educacional em vistas a alcançar o êxito acadêmico.

E essa permanência passa, antes de tudo, pelo apoio material, tendo em vista a situação de vulnerabilidade financeira dessas mulheres no contexto universitário. Todas vêm de um contexto familiar cercado por dificuldades financeiras, de forma que algumas tiveram que conciliar o trabalho formal e os estudos para chegarem ao espaço universitário e para se manterem neste meio sem bolsa, ainda precisam dele, mas, sobretudo, a maioria se ver dependentes para suprir alimentação, moradia, transporte na continuidade dos estudos, dos programas de assistência estudantil da UVA, especialmente as bolsas do PBPU – Programa de Bolsa de Permanência Universitária, bolsas de pesquisa, o restaurante universitário e a residência universitária.

Assim é possível observar quando perguntadas se estas mulheres recebem apoio material da universidade, bolsa ou algum outro tipo de auxílio ou se já receberam, mulher UVA 05 explicita sua vivência com o programa de bolsas amparado pela PRAE e após a finalização, com o recebimento sobre bolsa de pesquisa e alocação na residência universitária.

Recebi, O PDPU, é como se fosse uma troca de serviço, o aluno oferece o seu serviço para a Universidade, em alguns setores, por exemplo a coordenação da Universidade, na parte do marketing, e em troca ele ganha uma bolsa no valor de 700 reais, pra gente ter acesso a essa bolsa, tem que comprovar a renda, que é de renda baixa. Eu tive essa bolsa no início da faculdade, no 1º semestre. Essa bolsa dura 8 meses, e depois tive oportunidade de entrar no PETI, que é uma bolsa de pesquisa. E hoje, na Residência Universitária, que é pros estudantes, de renda baixa, que são de outra cidade, tem uma quantidade de quilômetros mínimos. E a gente fica na Residência até o final do curso, só que pra permanecer aqui a gente tem que ter um bom rendimento acadêmico, tem

também questões de horários, cumprir uma certa demanda de carga horária, mas cumprindo isso, fica até finalizar o curso.

Quando questionada se receber esse tipo de apoio é/foi importante para poder permanecer na universidade, a acadêmica é categórica em afirmar que sim, conforme se observa a tamanha ênfase em suas palavras ao falar da importância destes programas, pois sem eles não seria possível a permanência universitária, quando diz:

Muito importante. Por que, por mais que lá em casa a gente seja pobre, a gente tem um salário, que ajuda. Mas quem não tem vive a mercê, não tem uma ajuda, como é que vai vir pra Sobral morar, pagar 500 reais, sem contar alimentação, que a gente não tem. Tem o RU, mas ainda assim, é uma quantidade de dinheiro, que tem que tirar dos familiares pra poder tá aqui. Então, ajuda muito, sinceramente. Sem a residência, acho que seria inviável sem esses auxílios.

Mulher UVA 06 ressaltando que também já participou do programa de bolsas de permanência da PRAE, mas hoje está apenas na residência universitária, reforça o quanto a intensa precariedade financeira de sua família é explícita, fazendo-a necessitar dos programas, ao dizer que a renda familiar é de “um percentual muito baixo, porque meu pai, trabalha na roça, ele não tem remuneração fixa, minha mãe recebe sim, programas, auxílios do governo, e meu pai é por diária. Então em torno, uns R\$ 250 pra cada um. Colocando o máximo”.

Assim, a mesma entrevistada ressalta o quanto é difícil permanecer sem o auxílio financeiro da bolsa, apesar da importância da residência universitária, pois diante da intensa dificuldade financeira de sua família o programa de bolsas de auxílio financeiro direto foi o que lhe possibilitou a melhor permanência e abriu novos horizontes, veja-se:

Hoje eu faço parte do programa de Residência Universitária, mas já participei do PDPU, programa de permanência universitária, este ano, 2024, eu fiz minha inscrição não consegui, inclusive está sendo muito difícil minha permanência na Universidade, apesar de estar quase no fim, no 5º semestre, Contábeis só são oito. Mas eu já fiz parte do PDPU, e foi de muita, muita importância pra mim. Foi através dele que eu, em conversa com outras mulheres, descobri o programa de Residência Universitária, foi através desse programa que eu tive contato com essas mulheres, que me falaram do programa de Residência, e é por isso que eu estou aqui hoje, foi através dele que eu descobri esse programa que faço parte hoje, a Residência Universitária.

A discente também reconhece a tamanha importância dos programas afirmando que “sem eles não seria possível.” (Mulher UVA 06). Esse discurso permanece uníssono entre as demais entrevistadas, Mulher UVA 01 ressalta o quanto a bolsa do programa PBPU lhe foi “muito importante”, isso porque lhe assegurou a possibilidade de não demandar a renda familiar já tão escassa. Porém tendo de voltar a depender da família quando precisou estagiar em outras

atividades. Veja-se:

Como eu recebi a bolsa, eu não precisava que meus pais pagassem mais nada pra mim, porque o dinheiro que eu recebia por mês, dava pra eu me manter tranquilamente, sem precisar da ajuda deles, querendo ou não era menos um gasto pra eles. Agora eu tô recebendo, mas tenho que ocupar eles com alguma coisa porque o estágio atual não é suficiente.

Mulher UVA 04, estudante do campus da cidade de Ibiapaba-CE da UVA, mas residindo na cidade de Carnaubal-CE, mantém a mesma perspectiva de importância das bolsas financeiras das beneficiárias do campus de Sobral-CE, porém com a peculiaridade que em seu campus não há residência universitária e nem restaurante universitário, o que a faz precisar ainda mais para alimentação e transporte para chegar ao seu campus do benefício financeiro. Isso se observa quando ela esclarece que:

Foi lançado o edital da bolsa de permanência universitária, eu me inscrevi, passei. Como era para cadastro de reserva, não teve o processo da entrevista, então eu passei e assumi, comecei a exercer atividades no setor administrativo e recebendo o valor mensal de R\$700. Foi no ano passado, no 3º semestre. Na época eu só estudava. Estudava pela manhã, e voltava pra minha cidade e a noite ia pra faculdade, pra prestar as atividades na faculdade, no setor administrativo **P: Receber esse tipo de apoio é importante para você permanecer na Universidade?** E: Sim, foi bastante, foi uma bolsa que custeou, consegui o transporte e na questão da alimentação, que ainda é um custo pra gente que estuda no campus Ibiapaba (grifou-se).

Mulher UVA 08 apesar de não ter conseguido se inscrever em programas de assistência estudantil diretos de bolsa ou residência universitária, pois diante do falecimento de sua mãe e pai recebia um salário mínimo de pensão previdenciária materna, e reside com sua irmã que trabalha na Grendene, empresa conhecida na cidade de Sobral-CE por ofertar empregos para grande parte da população mais pobre sobralense, não se encaixava nos critérios de renda do programa que são bem restritos a pessoas com renda mais limitada, compreende a tamanha importância das ações desenvolvidas, quando esclarece:

Sim, a começar pela residência, você morar aqui na cidade e pagar aluguel, já é uma coisa absurdamente vantajosa. Você trabalhar pra Universidade, tudo bem que não é como um trabalho, é como se fosse um estágio, porque são 4h se não me engano. Não é como um trabalho de 8h. Eu acho um programa muito legal porque você não tem um gasto fixo que é de um aluguel, de uma água, de luz, comida. O RU, a galera da residência paga 1 real, se não me engano, e aí tem café da manhã, almoço e jantar, as três principais refeições, acho muito vantajoso e legal por parte da Universidade.

A discente ressalta essas vantagens, pois apesar de possuir uma renda familiar maior que das beneficiárias, aquela também não a fez viver dignamente, e tem de conciliar o trabalho

do período de 08:00 às 17:00 horas com os estudos a noite, também usufruindo do restaurante universitário e demonstrando os desafios não só financeiros, como físicos e psicológicos de cumulação de cansaço, estresse, quando a acadêmica se encontra em uma situação como essa.

Mulher UVA 04 também não conseguiu bolsas, porém sua situação financeira também era delicada, tendo precisado cumular cerca de três estágios para conseguir manter-se dignamente estudando na universidade, afetando-lhe em exaustão física e mental quando esclarece o quanto seria importante se pudesse ter recebido auxílio universitário:

Auxílio financeiro, bolsa, não, nunca recebi, inclusive queria, mas nunca recebi. Na questão de RU, sim, eu uso quando é de graça, quando é pago, eu não uso. Quando está no período de graça, eu uso. **P: Receber esse tipo de apoio é importante para você permanecer na Universidade?** E: Com certeza, acho que não só pra isso, por exemplo, se eu tivesse recebido apoio quando eu estava com três estágios, eu tinha saído deles muito antes. Não ia tá precisando passar por isso pra conseguir me manter na Universidade.

Essa difícil realidade das discentes que tiveram que cumular o trabalho com os estudos pela ausência de uma bolsa, por não se encaixar em determinados critérios formais do programa, também é uma realidade explicitada por mulher UVA 03. O relato dessa acadêmica negra é demarcado por dependência financeira de outras pessoas, de trabalhos informais ou formais com baixos salários, o que se ilumina ao dizer que: “Essa minha trajetória foi muito difícil não ter bolsa, pois eu tive que fazer outros “corres”, em algum momento vender comida, tive ajuda de uma pessoa externa, que não era meu parente, era um namorado meu na época, que teve muito cuidado com meu estudo, investiu um dinheiro em mim”.

A acadêmica relata que para possibilitar a sua permanência na Universidade também trabalhou no turno da madrugada na empresa Grendene, por um salário mínimo, fazia bicos de babá ao longo da graduação, sendo desses proventos que se sustentou na universidade até o momento que agora está de apresentar o TCC.

A universitária relata um processo psicologicamente traumático e crítico no processo seletivo de definição dos beneficiários das bolsas de permanência quanto a questão da cobrança por comportamento produtivo acadêmico, como no que diz respeito a impossibilidade de reprovações em disciplinas, esmorecendo o ânimo desta mulher pela paixão de saber, que entre tantos desafios em sua trajetória, ainda viveria as pressões por produtividade próprias de uma sociedade capitalista. Veja-se seu relato:

[...] uma das coisas que me decepcionaram quando eu passei num laboratório da Geografia, que antigamente era neurb, que era coordenado por uma pessoa específica do curso, muito autoritária, muito exigente, me fez me desestimular de bolsa, porque

você tinha que andar ali, no que ela falava e aí é muito contraditório como o que as professoras... eu tinha uma professora fantástica, a XXXXX que ela levava como carro chefe na fala dela, a questão libertária, freiriana, na disciplina de Ensino e Geografia, as disciplinas mais pedagógicas, e quando eu ia pra lá eu entrava nesse choque, **então nunca rolou bolsa pra mim, principalmente porque em algum momento da minha trajetória eu ia ter reprovação, e a graduação, a carreira acadêmica, você é medido não pelo que sabe, mas pelo que produz, pelo seu currículo, números, e isso é extremamente desigual e cruel. O meu currículo, eu não era uma aluna faltosa, nunca entrei em uma aula de todas as disciplinas que eu passei, sem ler um texto previamente, sem ir pra aula pra debater com o professor, mas uma hora ou outra eu ia reprovar, e eu reprovei em disciplinas mais técnicas, isso vem do meu ensino, eu não sou boa com números, não sou boa com matemática, é uma deficiência que eu observo isso da escola. Então é muito desigual, o aluno reprova um ano, então ele não serve.** Não sei hoje como está hoje, mas naquela época, eu senti muito isso por parte da professora. Uma vez ela pediu meu currículo e ela viu que eu havia reprovado numa disciplina muito difícil, tiraram até ela do currículo, porque ela era muito antiga e também muito difícil, chamada Física Aplicada a Geociências. O correto era ser um professor de Geografia dar, mas quem acabava dando essa disciplina era o professor físico. Então ele fazia tudo o que era pra se aplicar na Geografia ele trazia a Física, e era muito difícil. E uma vez ela pediu meu currículo dizendo que era pra uma bolsa e eu dei, quando viu disse: **“nossa você tem uma reprovação” aí ela disse: “ah, não serve”. Simples assim, não serve.** E detalhe, ela é uma professora que eu admirava muito, de renome na Universidade, renomada em vários âmbitos, mas ela é cruel. E depois eu soube que ela veio da Pacatuba, de uma realidade tão f\*\*\*\*\* quanto a minha, mas ela é cruel. **E aí me desestimulou de bolsas e de estudar no laboratório dela.**

Observa-se também novamente a manifestação do que Marmelstein (2017) chamou de racismo aversivo, forma de preconceito implícito, em que a professora prejudica, ainda que não com claro desejo, a aluna, mas exigindo-lhe com rispidez desnecessária nas atividades, ignorando-o em seus pontos fortes, desmerecendo suas capacidades, o que a afetou academicamente, profissionalmente e mentalmente.

Quando a discente foi perguntada se acreditava que não receber um auxílio da Universidade à nível de bolsa, e ter que trabalhar, dificultou seu processo de êxito acadêmico, esclarece, enfaticamente, que sim e em razão disso e tantas outras dificuldades financeiras e familiares, atrasou, significativamente, seu curso, não tendo conseguido se formar com sua turma em 2014 e ainda está na tentativa ainda em 2024, cerca de 10 anos depois, tendo que lidar com as consequências emocionais desse atraso, conforme se observa em seu relato:

É por isso que eu estou aqui hoje, em 2024, sendo que a minha turma se formou em 2014. E por ser uma aluna tão aplicada, é tão contraditório ter que lidar com essas críticas, tanto vindo da minha família como de outras pessoas, que falam: “tu tão inteligente, tão dedicada e você não se formou?” ninguém pergunta o que eu passei, quando eu me desvinculei total da Universidade, disciplinas e afins, foi em 2017, eu vivi um momento muito difícil da minha vida que eu parei e... não, eu preciso ganhar um salário mínimo! até então, o que eu recebia ali, pouquinho, não chegava a 600 reais, juntando tudo o que eu fazia, dava o valor de uma bolsa da época, 400 reais, babá, vender comida e o dinheiro desse companheiro, dava pra manter as minhas necessidades imediatas de xérox, comprar roupa, me sustentar, mais chegou um momento, que aquele valor se tornou irrisório, que eu olhei pro lado e pensei, eu preciso de um salário mínimo, eu preciso de um emprego. **E aí eu me desvinculei totalmente, porque naquele dado momento, o diploma se tornou 2º plano, e o**

**salário mínimo,1º. Uma das coisas que mais me motivou foi meu pai ter perdido o emprego. Meu pai, semi-analfabeto, tem vários problemas de saúde, por conta do excesso de trabalho, e ele era o provedor do maior sustento da casa. Não receber esse valor mensal da Universidade me fez muita falta. Hoje eu reconheço que não me formei no tempo hábil, que é esperado, por conta do trabalho. Se você conciliar o trabalho com seu curso já é difícil, que dirá quando você abdica do seu curso pra ir trabalhar. É tão difícil quanto. As nossas 24 horas são muito diferentes (Mulher UVA 05, grifou-se).**

Observa-se que o amparo financeiro direto, bem como para suprimento de alimentação e moradia oferecidos institucionalmente são, sem quaisquer dúvidas, de acordo com o relato destas mulheres, fatores de singular importância para a permanência digna e possibilidade de alcance do êxito universitário em tempo hábil, uma vez que acumulam claramente a vulnerabilidade financeira com outras demais.

De forma que sem as bolsas, por exemplo, algumas, além de acumularem a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, precisam trancar determinado período da faculdade para priorizarem a subsistência, atrasando o alcance da diplomação no curso e causando prejuízos a sua saúde psicológica e entrada no mercado de trabalho, tal como ocorrera com Mulher UVA 03 em seu relato demonstrado acima.

Assim, compreendendo todo esse caminhar de enfrentamentos de desigualdades de gênero, raça e classe, quando perguntado a essas mulheres se acreditam que têm alguma necessidade específica por serem uma mulher negra de baixa renda, majoritariamente, essas respondem que sim! E por isso, a Universidade deveria trabalhar e desenvolver ações específicas para lhes garantir a permanência e a finalização do curso.

Observa-se que as respostas dessas mulheres sobre suas necessidades específicas, normalmente, estão atreladas a necessidade de mais apoio financeiro, mas também psicológico (palavra essa que também aparece na nuvem de palavras – figura 1) da universidade, em razão da vivência dos episódios racistas, das desigualdades de classe que as fazem ter de enfrentar diariamente muito mais dificuldades do que as colegas brancas e mais abastadas financeiramente. É o que se observa na resposta de Mulher UVA 01 quando diz:

Eu acho que sim. Principalmente na questão mental. Me comparando com as meninas da minha sala que entraram na ampla concorrência, que estudaram em colégio particular a vida toda, que não precisam trabalhar pra poder se manter aqui, que só estudam, vão pra academia, então querendo ou não, tem a necessidade de um auxílio mental. Porque eu faço estágio pra me manter aqui, pra pagar alguma coisa, preciso me manter aqui, então eu tenho essa necessidade de trabalhar pra não tá ocupando meus pais, é muito diferente das que não precisam, que só estudam, que têm o lazer, que vão pra academia.

Assim a entrevistada compreende que a universidade deveria propor mais debates,

para compreensão dos processos de autoconhecimento da mulher negra e pobre dentro da universidade e fora dela, diante dos encontros de gênero, raça e classe que esta vivencia e dificultam sua permanência em busca do êxito acadêmico, pois segundo ela, isso se dá “justamente porque não se sentem incentivadas, então eu acho que seria importante.” (Mulher UVA 01).

Mulher UVA 07 ratifica também a necessidade de ações nesse sentido, compreendendo que a autoestima da mulher negra é fator primordial de construção no seu enfrentamento político às desigualdades que vivencia, sentindo sua efetiva importância social dentro do processo histórico de exclusão de gênero, raça e classe, esclarece:

Sim, eu acredito que deveria ter mais eventos, palestras, algo voltado mais pra questão da autoestima, porque você ser negra, em uma Universidade pública e ainda ser de baixa renda, isso afeta a autoestima, principalmente a da mulher, afeta a do homem, mas sobretudo a da mulher. E tendo algo voltado pra elevar essa nossa autoestima ia ser muito importante porque a gente ia se sentir importante também. Querendo ou não, ser negra, em Universidade pública, de baixa renda, isso afeta muito a nossa autoestima, porque tem a questão das cotas, das públicas, das bolsas e a gente faz parte, mas ainda fica aquela brecha de exclusão

O elemento autoestima aparece também, mais uma vez, especialmente voltada para a estética da mulher negra, da imagem pessoal, mostrando o quanto para essas mulheres o bom espírito e estima nesse ponto fazem parte do seu processo de auto identificação e valorização como enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e classe. Assim esclarece a mulher UVA 10 ao falar de necessidades específicas para seus cabelos:

[...] mulher negra, a maioria é cacheada, mulheres brancas, cabelos lisos, não tem necessidade de usar certos produtos, óleo, creme, mas é mais uma questão estética, de cuidados realmente, shampoo, condicionador; comparados à mulheres brancas não tem esses cuidados que a gente tem que ter. Já é uma coisa específica que eu vejo, uma coisa mais estética.

Importante lembrar a fala de mulher UVA 03 quando ressaltava ser o cabelo volumoso cacheado da mulher negra, presente ocupando espaços de autoridade e fala, um instrumento de representação e voz do povo negro, uma vez que quanto mais volumosos os cachos, mais este desafiava os padrões de beleza impostos a essa mulher em não se adequar aos padrões da mulher branca, de cabelo liso, e menos seria “passável”, tal como ela diz.

Mulher UVA 08 também ressalta a necessidade de mais apoio e incentivo da universidade a grupos de debates já existentes sobre as desigualdades raciais e interseccionais de gênero e classe como o Fórum de Intelectuais de Negros e Negras, que exercem um papel

de conscientização dessas temáticas, criando uma rede de afeto entre esses povos, em suas lutas e dificuldades.

Mulher UVA 02 seguindo no mesmo raciocínio, defende a necessidade de mais apoio a saúde mental das mulheres negras e pobres como ação específica, sendo incisiva quando a falta de estrutura do núcleo atualmente presente na universidade, seja pela pouca presença de profissionais e salas para atendimento, assim esclarece:

Sim. Primeiro, têm mulheres negras aqui na Universidade que precisam, não apenas de uma questão financeira, mas também de um apoio emocional, por exemplo, se você passar por uma situação de racismo, isso vai afetar, impactar de forma negativa na sua auto estima. Então, a gente pode se sentir afetada nesse aspecto, querer desistir da Universidade, achar que a Universidade também não é pra gente. **P: Você acha que a Universidade deveria desenvolver alguma ação específica para mulheres negras de baixa renda?** E: Quando se fala nessa questão psicológica, por exemplo, só um psicólogo, não vai lidar com uma demanda de alunos, aqui na Universidade, muito fácil você construir uma sala e não contratar profissionais adequados (Mulher UVA 02).

Mulher UVA 03 também reforça, categoricamente, a necessidade de um programa de apoio psicológico mais estruturado na universidade, com prioridade e atenção a necessidade específica da mulher negra e pobre tendo em vista as repercussões em sua saúde mental que ultrapassam a perspectiva individual, mas são da ordem de afetação da saúde coletiva de todas. Veja-se:

A gente precisa urgentemente ter programas voltados pra cuidar da nossa saúde mental, que a gente tá cansada, tá exausta, a gente, eu sou muitas, eu carrego muitas, nós não sabemos, muitas vezes, pegar todos os sentimentos e transformar em palavras, desaguar. Nós temos sentimentos muito ferozes, em primeiro lugar, questões de apoio psicológico mesmo, se eu tô assim aos 34 anos, que dirá aos 20, porque as meninas tão entrando muito mais cedo, eu vejo menininhas na escola, que caíram aqui de pára-quedas, e eu fico imaginando o universo por trás dela de novo. E às vezes você tá aqui na jaula dos leões, sendo engolida de todas as formas. Porque eu sei que essa galera que tá lá fora, é cruel com a gente. Então, primeiro apoio psicológico [...].

Além disso, esse suporte psicológico, como bem ressalta mulher UVA 07, também deve advir na representação de profissionais da saúde preparados e conhecedores próprios das realidades das desigualdades interseccionais, que melhor possam compreender as construções subjetivas dessas mulheres e nada melhor que psicólogos (as) negros (as), por exemplo. Isso se reforça na fala da entrevistada:

Sim, tem necessidade sim, eu acredito, não sei se tem, a UVA como um todo, mas no meu campus, eu acho que seria muito interessante se a gente tivesse uma rede de apoio psicológico, não virtual, que contemplasse todos os campus, que a gente tivesse representação, se sentisse mais confortável, tivesse psicólogo negro, psicólogo que atendesse pessoas LGBTQIA+, que essa rede de apoio psicológico tivesse essas

representações, assim a gente ia se sentir mais confortável. Ao meu ver, porque em outras instituições, têm rede de apoio mas com as mesmas caras, são psicólogos brancos, e a gente não se sente confortável para desenvolver determinados assuntos.

Outras entrevistadas, como Mulher UVA 05 e 09, aliam seu desejo por ações voltadas tanto para mais amparo psicológico, quanto mais auxílio financeiro vinculando as dificuldades financeiras que passam pelas peculiaridades de gênero e raça, o que mostra estarem naqueles dois elementos suas maiores necessidades em razão das desigualdades interseccionais. É o que acredita também ao esclarecer Mulher UVA 04:

Eu acho que psicológica, pode ser por diversas coisas que eu tenho certeza que eles não passaram, pela minha cor. Financeira também por conta da, como eu disse, eu sou a primeira pessoa da família que ingressa na Universidade. Eu tenho certeza que isso abalou muito economicamente os meus antepassados. Minha vó era pobre, meu vô também, dos dois lados, parte de pai e mãe, e eu tenho certeza que isso foi também pelo fado de eles serem negros. Na época deles, era algo bem mais complexo de oportunidade, de várias coisas. Você vê na Universidade, conta nos dedos aqueles que são mais velhos, que passaram em concurso mais velhos, sei lá no ano de 1990, por exemplo, nenhum deles são pretos, ou mulheres pretas, então, daí você tira que um período histórico pode fazer diferença hoje. Por isso que eu acho que sim, tem uma diferença.

Outras mulheres também reforçam haver necessidade de ações específicas em prol de maior flexibilização dos critérios das políticas assistenciais. Entre os critérios, está o financeiro. Mulher UVA 04 menciona que as bolsas consideram apenas aquelas pessoas em situação de miséria, desconsiderando um quantitativo de pessoas que também vivem singulares dificuldades financeiras para sua manutenção, tendo de viver questões sobre-humanas, por não se encaixarem nos critérios, veja-se:

Eu creio que sim, mas não só baixa renda, porque por exemplo, vou me colocar, meu pai recebe auxílio, minha mãe é assalariada, a gente conta como uma família, eu por exemplo, a gente não se enquadra no bolsa família, em “n” coisas sociais mas mesmo assim, eu tenho dificuldades. Eu preciso trabalhar em três empregos pra conseguir me sustentar, porque sem isso eu não consigo estudar direito, não consigo me manter, porque hoje eu me mantenho. Sempre me mantive depois dos 18. Isso limita muito porque eu me coloco nessa falta de inclusão, porque eu deixo de fazer várias coisas, deixo de ganhar bolsas porque eu não estou enquadrada nesses quesitos. Eu acho que é muito limitador isso.

Outro critério questionado por uma entrevista acerca dos programas à nível de ações específicas que podem ser feitas, são a análise superficial de produtividade exigida pelos editais, desconsiderando outras qualidades intelectuais dos graduandos e medindo-os à nível de produção apenas pela ausência de reprovação em disciplinas, sem considerar que entre tantas vulnerabilidades destas pessoas, esse pode ser um critério excludente e afetador da saúde mental. É o que reforça Mulher UVA 03 ao dizer que:

[...] outro, que a gente tenha também um aparato de assistência estudantil que abarque mais pessoas, no sentido que não seja visto só a reprovação, que vá impedir ela de acessar alguma coisa, mais que também se valha do conhecimento dela. Principalmente as mulheres da Universidade, sejam elas trans, brancas, principalmente mulher negra é óbvio, mas que seja mais igualitária principalmente em relação à mulher negra porque essa pauta que eu tô trazendo, porque ainda é muito superficial, quase nada, e são coisas que escabrosas, você vai ganhar 700 reais, mais qual sacrifício você tem que fazer pra ganhar 700 reais?

A entrevistada é específica em dizer da necessidade de ações específicas voltadas para a mulher negra, desde os cuidados psicológicos, a prioridade em mais bolsas, e estruturação de melhores critérios de análise de produtividade destas, uma vez considerar a vinculação histórica de sofrimentos de gênero, raça e classe que as estudantes vivenciam na universidade, traumatizando-as no processo de êxito acadêmico e afastando-as do desejo de quererem retornar ao ensino superior quando formadas, ao dizer que:

Sim. Precisa ter mais projetos que abranjam, seja aos cuidados, acesso à bolsas, algo muito específico porque as demandas são maiores, e principalmente a questão da cota, é onde o bicho pega, melhorar essa questão dessa bancada que avalia essa questão de cotas, principalmente das mulheres negras. A gente ser dominada é histórico, então a gente precisa ter uma Universalidade humana, e a gente tem uma Universidade capital, da dor. não é dessa forma, não é desse jeito. A gente tá violentando mulheres negras mais ainda do que elas são violentadas, e a gente traumatiza. A gente teve a semana do segundo seminário e teve uma fala, da... não recordo o nome dela, me tocou muito quando ela falou “ eu tenho aversão a voltar à Universidade, por mais que eu saiba que eu precise, mas eu fui tão violentada, e quando eu saí eu fui entender o que são essas violências, que eu não quero mais voltar. É desse jeito.

Outro interessante apontamento vem de mulher UVA 08, reforçando a interseccionalidade de temáticas que fragilizam a mulher negra e pobre. A entrevistada sugere um programa assistencial específico para o sujeito estudado, considerando, inclusive, as realidades daquelas acadêmicas que ainda convivem com as dificuldades da maternidade, chefiando lares monoparentais e existindo com renda muito baixa, vivenciando diversas jornadas de trabalho formal, estudos e trabalho de cuidado com pessoas e a casa (CUT, 2023).  
Veja-se nas palavras:

Alguma política assistencial. Você ser uma mulher na sociedade já é difícil, então você ser uma mulher preta, pobre, na sociedade, é horrível porque você sofre três vezes mais que uma pessoa, até mesmo que um homem preto, você tem toda uma responsabilidade, ainda mais quando você é mãe, acho que a Universidade poderia focar mais nessa questão, pegar cada Campus, fazer um estudo de pesquisa pra saber quantas mulheres pretas em cada campus, as que têm filhos, as que não têm. E quem sabe fazer uma espécie de bolsa pra ajudar mais ainda.

Apesar de a maioria expressarem se sentirem bem em sua instituição de ensino, as entrevistadas sempre ressaltam as dificuldades que permeiam sua trajetória, reforçando em maioria que o maior obstáculo para sua permanência é a questão financeira, aliado as repercussões psicológicas advindas do cansaço físico e mental pela necessidade de conciliação de tantas jornadas de estágio/trabalho, com os estudos, cuidados pessoais, com a casa. Mulher UVA 01 reflete essa realidade ao dizer:

Eu acho que essa questão financeira. É um dos obstáculos que mais pesam. A parte do cansaço. Hoje, meu estágio é de manhã, hoje tem aula, aí geralmente eu fico de 14:00 horas até às 17 horas, dependendo do professor. Eu acordo cedo, vou pro meu estágio, depois venho pro RU, depois tento tirar um cochilo na sala de aula, começa aula vou até às 17:00 horas, tem vezes que fico pra jantar no RU. O ônibus chega 18:20h e eu chego em casa umas 19:00h, cansada, tenho que estudar, a casa pra cuidar, comida pra fazer, quando eu não janto aqui, às vezes vou direto pra casa pra não ficar muito tarde, então o cansaço é um outro obstáculo.

Mulher UVA 02, por sua vez, prossegue afirmando que o maior obstáculo também é financeiro e reforça sobre a luta das estudantes para sobreviver com bolsas que não atendem ainda o básico para sobrevivência e manutenção digna no meio universitário, quando afirma:

Se a bolsa tivesse uma remuneração um pouco maior, por exemplo, o correto seria o estudante receber um salário mínimo de bolsa, porque pra gente conseguiu fazer com que esse aumento de 400 pra 700 reais foi uma grande luta por parte de todos, e a gente sempre ia num site oficial do programa de bolsas, pra gente discutir sobre nossa qualidade de vida, que eram mínimas.

Ora, o estabelecimento de um salário-mínimo no Brasil como denota o próprio nome, é a suposta base mínima de sobrevivência para um brasileiro e este sequer é o efetivo valor que alcança dignidade para uma vida (Dieese, 2024), quiçá quando o valor recebido pelas estudantes é ainda mais abaixo que essa média.

Veja-se a tamanha desproporção, o valor do salário-mínimo em 2025, estima-se que será de R\$ 1.509,00 reais e este valor era considerado o necessário para o atendimento as necessidades básicas de vida pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – Dieese no ano de 2004, ou seja, há cerca de 20 anos atrás (Dieese, 2024). Então, como é possível sobreviver com R\$ 700,00 reais dignamente diante de tantas necessidades para se manter estudando no ano de 2024?

Dentro dessa realidade financeira insustentável, entrevistadas como mulher UVA 04 se submetem a várias jornadas de estágio, acumulando a pressão psicológica das

responsabilidades financeiras com a autocobrança nos estudos, e o autocuidado, deixando claro que algo que a impediria de continuar estudando seria o obstáculo da dificuldade financeira, veja-se:

Eu acho que é conseguir manter meu financeiro, ter tempo, e, conseqüentemente, conseguir estudar. Nesses três meses a UVA tava de greve, e nesses três meses eu voltei com uma perspectiva, de conseguir o máximo de dinheiro que eu consegui, foi aí que eu comecei trabalhar em diversos locais, e ganhar melhor por isso, e aí, quando retornou as aulas, eu me deparei com a realidade que não tinha como conseguir conciliar. **O financeiro pra mim abala demais e poderia ter me tirado da Universidade. Porque eu não conseguiria estudar direito preocupada com isso.** Por exemplo, hoje, eu nunca tirei uma nota baixa, porque pra mim, isso é uma vergonha que eu vou estar fazendo não só comigo, mas com as pessoas que acreditam em mim. Então eu me cobro muito nessas coisas. **Então isso faria com que eu trancasse.** Eu não queria desistir, mas trancar por um tempo (grifou-se).

Mulher UVA 11 também observa como maior obstáculo a necessidade conciliatória dos estágios para ter a manutenção financeira com os estudos. Mulher UVA 05 mantém o mesmo sentido da necessidade financeira e do discurso da rigorosidade de critérios de produtividade esclarecido por mulher UVA 03.

Quando diante de uma realidade financeira fragilizada, possuindo o temor que alega ser “de muitos estudantes” em vivenciar alguma dificuldade psicológica, algum problema financeiro e chegar a não atender os critérios para se manter nos programas, como reprovar, sentindo não poder contar com a universidade para continuar os estudos e ajudar a família, veja:

A questão financeira ainda, porque nesse momento eu tenho a bolsa e a residência, só que como tem a minha família, e eu tenho que dar apoio à minha família, na residência, a gente tem que ter a carga horária, não pode reprovar, é o meu medo, de chegar um dia e eu passar por algum problema, alguma questão psicológica algum problema financeiro, e não puder contar tanto com a Universidade. Porque, infelizmente, isso é a realidade de muitos, ter que procurar um emprego, acabar perdendo a residência por não ter conseguido passar em todas as disciplinas, acabar que a bolsa finalize e eu não consiga entrar em outra bolsa que me dê esse conforto de estudar. Então é mesmo o dinheiro (Mulher UVA 05).

O medo de ficar sem bolsa são as palavras de mulher UVA 09 ao observar seu maior obstáculo, quando mulher UVA 06 também reforça que o aspecto financeiro é o maior assombro, pois poderia obstaculizar sua permanência.

Importante reforçar que as perspectivas psicológicas também são afetadas no discurso dessas mulheres como obstáculo, impedidas de lazer, dignidade de convívios alternativos com os colegas no percurso universitário, decorrentes das realidades de desigualdades financeiras vividas especialmente. Como ressalta mulher UVA 10:

Foi a renda. Eu vivia realmente diferente da realidade dos meus colegas, passando por dificuldades que eu via que não passavam, mas sem essa questão de comparação, e via realmente não podendo usufruir do que eles tinham, a rotina é cansativa, repetitiva, vamos sair pra tomar um sorvete, pra desestressar um pouco, e um convívio social tirar um pouco o cansaço, eu não saia, não tinha essa questão de vai ser bom, tem o convívio social, comer em certo lugar, vivia muita dificuldade por causa da renda [...].

Mulher UVA 07 além de também reforçar a relação conciliatória de múltiplas exigências também observa a necessidade do autocuidado, possuir lazer, vida social, o que por vezes, é obstaculizado pelas dificuldades financeiras. Além disso, esclarece limitações estruturais da instituição como obstáculos ao falar “que às vezes falta professor, a gente deixa de cursar certa disciplina e vai adiando e prolongando nosso caminho ao diploma devido essa desorganização da Universidade.”.

Mulher UVA 03, por fim, também traz como maior obstáculo a sua permanência e conclusão do curso a realidade psicológica fragilizada, que hoje compreende está afetada pelo elo às desigualdades de gênero, raça e classe que vivenciou em sua história, fazendo-a necessitar de acompanhamento terapêutico e medicamentoso. Veja-se:

Hoje, são as minhas dores do meu psicológico, os meus traumas, porque hoje eu sei o nome de cada um. Eu denomino cada um daqueles sentimentos vorazes que eu tenho aqui, e de como isso atua de forma tão feroz na minha ansiedade, **que quando eu sento pra estudar vem aqueles pensamentos ruins e bloqueia, eu leio, leio, leio, e não entendo, eu não reflito, me frustrro, me faz chorar, e me cansa, é um efeito avalanche, dominó, porque descobri esse universo de novo, e mais o universo da dor, é o meu maior demônio, é o meu demônio, por que eu sei o que é cada um daquela coisa que eu só sentia, não sabia o nome, eu não sabia a lembrança, eu não sabia o elo, eu não fazia as ligações, e hoje, por praticar meu autocuidado, hoje eu faço terapia, tomo fluoxetina**, tenho tentado o meu resguardo para estar bem, permanecer bem, porque são coisas totalmente diferentes, e que elas necessitam estar ligadas como uma corrente, e é difícil.

Essa realidade financeira impera e impacta as dimensões da saúde mental dessas mulheres, desencadeando processos psicossomáticos, o que pelos relatos, em maioria, levam a compreender que os programas da assistência estudantil devem passar pelo reforço da diminuição das dificuldades financeiras que são um imperativo constante na vida dessas discentes, sendo os valores de bolsa necessários, mas ainda insuficientes para atender as demandas de uma permanência digna no seio universitário.

Mesmo diante deste cenário, o que as motivam a concluir seus cursos, quando perguntadas, normalmente, são aspectos com plano de fundo nas desigualdades de gênero, no raça e classe que vivenciam ou vivenciaram, como para ajudar aos pais (mulher UVA 01), a construção de seus sonhos e uma sociedade melhor (Mulher UVA 02), especialmente ajudando outras mulheres negras (Mulher UVA 05), a mudança de suas realidades financeiras e de suas

famílias (Mulher UVA 04, 06, 10 e 11).

Mulher UVA 07 levanta a bandeira de dever concluir o ensino superior para mostrar socialmente seu valor que foi questionado, historicamente, por ser mulher, negra e pobre, quando diz que é “justamente pra poder ensinar e ajudar as pessoas como eu, que são desacreditadas de si mesmo, que por não terem determinada situação na sociedade, financeira ou social, elas não podem avançar, por serem negra, por serem pobres”. Mulher UVA 03, também motivada pelas desigualdades de gênero (mulher), raça (preta) e classe (pobre) que vivenciou dentro e fora da universidade afirma de forma enfática:

XXXXX (se refere à amiga de infância, cuja mãe lhe humilhou), se eu desisto, eu reforço, aquilo que fui sentenciada lá, quando eu tinha 6, 7 anos, ainda assim, é algo que me persegue. Eu não saí exitosa, vai me perseguir de uma forma, que quando eu saí em 2017, pra trabalhar, me perseguiu, eu senti que eu não me formar, não ter um diploma era eu validar aquilo que eu vivi quando era criança, e foi algo que eu prometi pra mim mesma, aconteça o que for, como for, onde eu esteja, eu nunca vou validar as falas da mãe da XXXXX, eu não vou ser uma preta f\*\*\*\*\*. Não serei, não me permitirei, não importa quanto tempo leve. Mas não é orgulhoso, eu falo isso tenho raiva, tenho ódio, de voltar lá naquele lugar.

Já Mulher UVA 09 muito claramente fala da situação financeira que a motiva, tendo plano de fundo um histórico social de desigualdade de gênero, em que mulheres de sua família e da região humilde onde mora observam como único futuro possível casar e ter filhos, veja-se:

Acho que uma vida melhor, na questão financeira. Uma estabilidade financeira. Eu venho de uma realidade, no interior, que a maioria das mulheres às vezes não têm muita oportunidade, casa cedo, tem filhos. Minha irmã mesmo, não é do interior, mas tem um pouco de revolta por parte dela por eu tá na Universidade, e ela não.

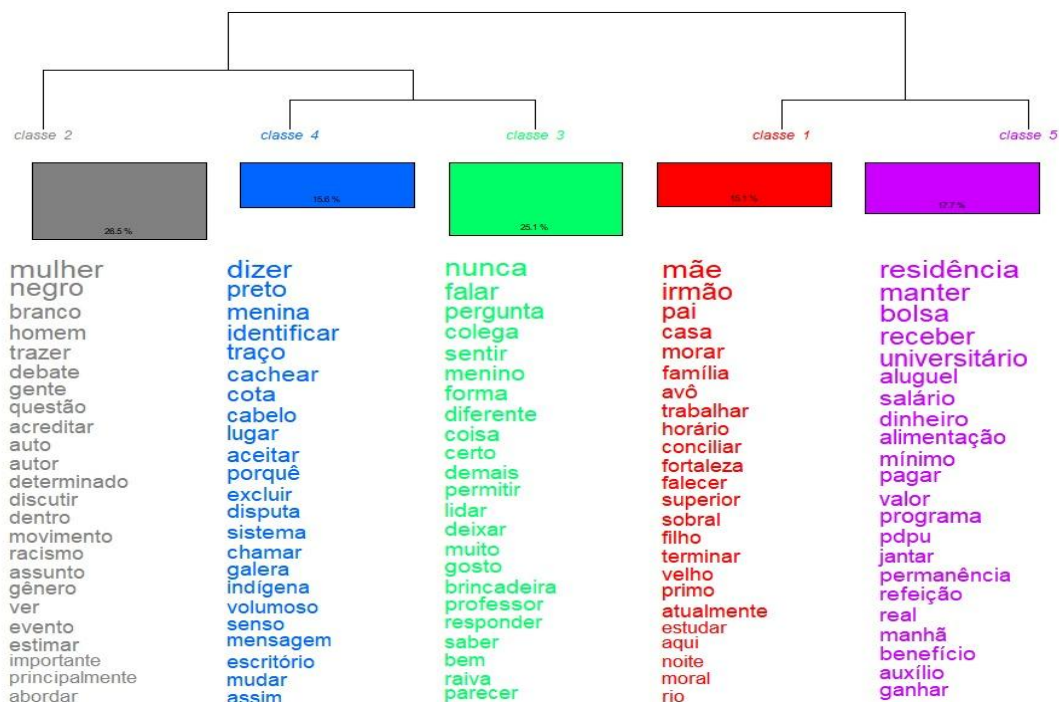
Assim, constata-se que suas motivações para permanecerem no ensino superior apresentam a esperança de com a graduação e exercício profissional haja no futuro a mudança de vida e de suas famílias, pois, normalmente, atreladas a um passado e presente de pobreza, episódios de racismo e desigualdade de gênero.

Para também subsidiar essa análise feita a partir da nuvem de palavras (figura 1) também é possível trazer o produto da avaliação do corpus das entrevistas pelo IRAMUTEQ através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e de Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Assim, o sistema elabora dois gráficos, um dendrograma e de um plano cartesiano, respectivamente.

Primeiramente, o dendrograma construiu a categorização do corpus em cinco classes de palavras, agrupando os termos que surgem de forma mais recorrente em cada uma

delas, através de porcentagem, logo, sistematizando aspectos cruciais da experiência dessas mulheres no ambiente universitário. Com isso, pode-se proceder à verificação das tendências de temas que cada uma das classes de palavras aborda (Figura 2) e dar significados a elas. Veja-se:

**Figura 2 - Dendograma de CHD**



**Fonte:** elaborado pelo software Iramuteq com informações disponibilizadas pelas transcrições.

A interpretação de cada uma das classes de palavras sinalizou para um tema principal, de modo que é possível dar-lhe significados emergentes a partir das vivências das acadêmicas negras e pobres na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

A começar pela Classe 1, com porcentagem de 15.1%, representada em cor vermelha, emergem palavras como *mãe, irmão, pai, casa, morar, trabalhar, família*. Esta classe aborda aspectos familiares e domésticos, que como já visto trechos acima das entrevistas em mulheres UVA 01, 02, 03, 04 06, 08, trazem a influência crucial da família na permanência e desempenho dessas alunas na universidade, seja positivamente com o incentivo emocional e financeiro, seja negativo através de problemas financeiros, tendo de trabalhar/estagiar para ajudar no sustento da casa e psicológicos que lhes acarretam.

A Classe 2, por sua vez, trazida com a maior porcentagem de abordagens em 26.5% e representada na cor cinza, traz as palavras: *mulher, negro, branco, homem, debate, gente, questão, movimento, racismo*. Essa classe trata das interseccionalidades das questões de raça,

gênero e desigualdade social. Os termos indicam a importância das discussões em torno da identidade, do reconhecer-se enquanto sujeito mulher negra e os desafios do racismo e as experiências de gênero no seio da universidade, o que é diretamente percebido quando a palavra "mulher" destaca o gênero, enquanto "negro" e "racismo" reforçam o recorte racial e as desigualdades dele vividas.

Assim ao longo dos trechos das entrevistas também já transcritos e recortados quando da análise da nuvem de palavras, denota-se que as vulnerabilidades decorrentes das discriminações de gênero e da discriminação racial são fundamentais para a compreensão das dinâmicas vividas por essas alunas dentro do meio acadêmico.

A Classe 3, com a segunda maior porcentagem de abordagem, sendo 25.1% e representada na cor verde, categoriza palavras como: *nunca, falar, pergunta, sentir, menino, diferente, responder, lidar, brincadeira, colega, professor*. Essa classe reflete sobre os aspectos da subjetividade e emocionais da vivência acadêmica da mulher negra e pobre, voltados à sentimentos de exclusão ou diferenciação nas interações interpessoais, seja com os pares, como denota a palavra “menino”, “colega”. Seja na perspectiva de como se comportam os professores ao escutarem e interagirem com homens brancos e mais ricos.

A existência das palavras “falar”, “diferente”, “pergunta” e “responder” confirmam uma análise de dinâmicas comunicativas no ambiente acadêmico marcada por episódios de discriminação de gênero, raça e classe, que afetam diretamente a inclusão das alunas nos espaços universitários, dificultando-lhe a permanência, tal como visto nos trechos das entrevistas já trazidas de Mulher UVA 05 e 03, por exemplo.

Já a Classe 4, cujas palavras trazem cerca de 15.6% de abordagem, destacada em azul no gráfico, traz menção a termos como *dizer, preto, menina, traço, cabelo, cachear, lugar, cota, sistema, indígena*. Esta classe se concentra em narrativas de identificação, especialmente, com elementos de autoestima e traços físicos que denotam a um orgulho e enfrentamento por reconhecimento da existência em espaços políticos, como a universidade, para a mulher negra, como o seu cabelo cacheado.

Além disso, essa classe traz a perspectiva de inclusão no seio universitário desses povos, com destaque para a identidade racial (menção a palavra *preto*) e atenção relacionada às políticas de ações afirmativas como cotas, tendo em vista as entrevistadas conhecerem e apoiarem a existência do sistema de cotas raciais e sociais como fator de correção histórica para chegada ao ensino superior (menção a palavra *lugar*). Ressalte-se que essa chegada se dar também para demais povos plurais, a menção as palavras “menina”, “indígenas”, demonstram isso, logo, com foco em identidades e grupos marginalizados cujas palavras aparecem.

Por fim, a Classe 5, com percentual de 17.7%, com terceiro lugar de maiores abordagens, e graficamente representada na cor roxa, traz as palavras *residência, bolsa, receber, universitário, aluguel, salário, alimentação, programa, permanência*. De forma que está claramente ligada às baixas condições econômicas que estas mulheres possuem ao adentrarem na universidade, logo, necessitadas dos programas assistência estudantil que lhe auxiliem na permanência e no alcance do êxito acadêmico com dignidade.

As palavras destacam a importância e impacto do apoio financeiro e institucional das políticas públicas de assistência estudantil (menções as palavras “bolsa”, “residência”, “programa”) na manutenção e êxito acadêmico (menção a palavra “permanência) dessas alunas na universidade, bem como dos desafios das que não possuem tal suporte, precisando trabalhar, por vezes, em trabalhos informais, em busca de “salários” para suprimento de “alimentação, moradia (menção a palavra “aluguel”), entre outros, o que se observa nas falas de mulher UVA 06, 09, 10, por exemplo, trazidos trechos já acima.

A seguir, considerando a extensão das informações até aqui apresentadas realiza-se abaixo apenas um esquema-síntese (Tabela 2) dessa interpretação de dados, de modo a salientar com palavras norteadoras aspectos de influência nas vivências acadêmicas das mulheres negras em prol do seu êxito universitário, observe-se:

**Tabela 2** - Esquema-síntese de categorização de palavras

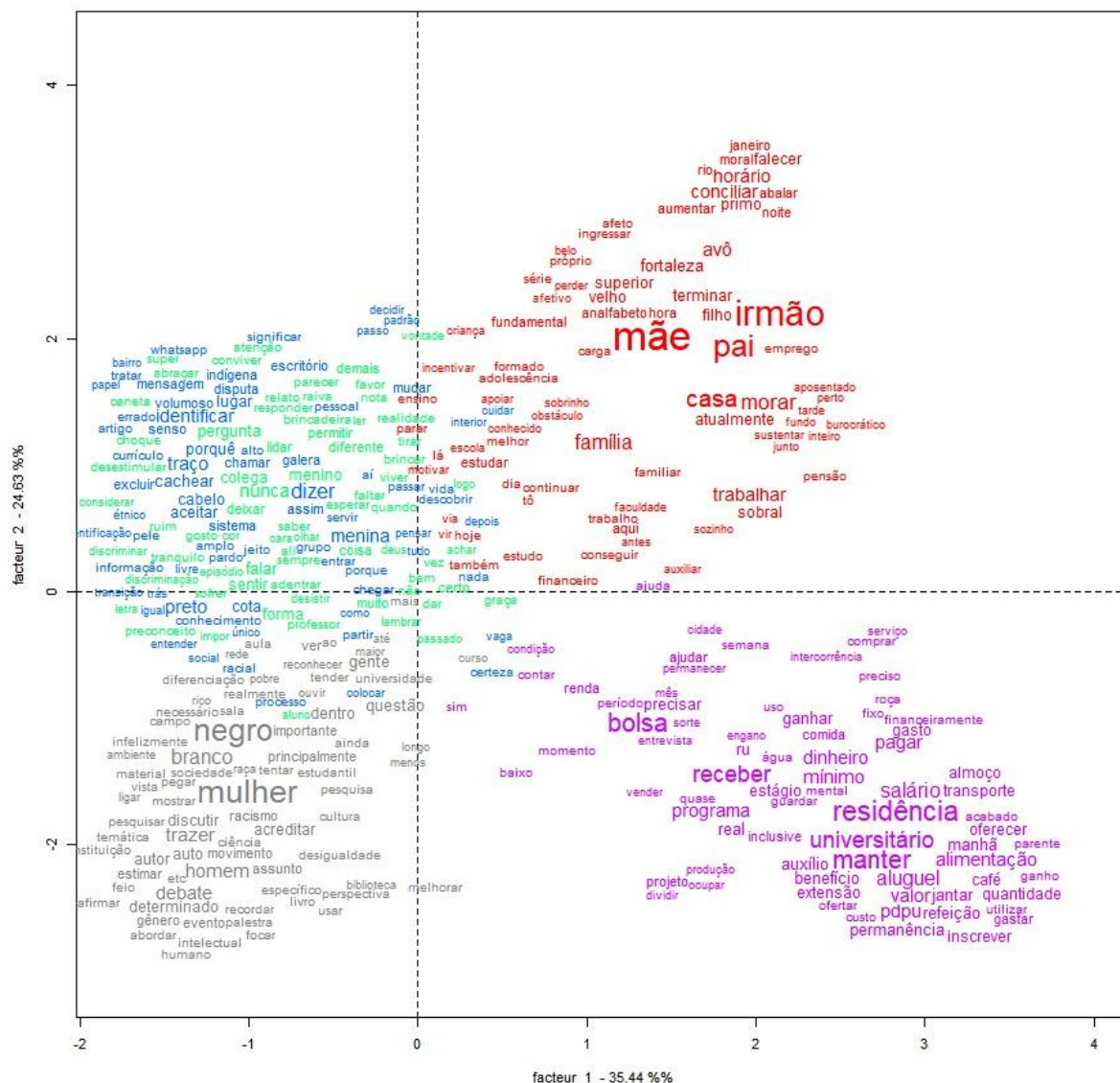
<b>CLASSE DE PALAVRAS</b>	<b>PALAVRA (S) NORTEADORA (S)</b>	<b>PALAVRAS MOTIVADORAS</b>
<b>Classe 1 - Vermelho</b> <b>(15.1%)</b>	Família	<i>mãe, irmão, pai, casa, morar, trabalhar, família</i>
<b>Classe 2 – Cinza</b> <b>(26.5%)</b>	Gênero e Raça	<i>mulher, negro, branco, homem, debate, gente, questão, movimento, racismo</i>
<b>Classe 3 – Verde</b> <b>(25.1%)</b>	Interpessoais	<i>nunca, falar, pergunta, sentir, menino, diferente, responder, lidar, brincadeira, colega,</i>

		<i>professor</i>
<b>Classe 4 – Azul</b> <b>(15.6%)</b>	Pessoais e Ação Afirmativa	<i>dizer, preto, menina, traço, cabelo, cachear, lugar, cota, sistema, indígena</i>
<b>Classe 5 – Roxo</b> <b>(17.7%)</b>	Classe e Assistência Estudantil	<i>residência, bolsa, receber, universitário, aluguel, salário, alimentação, programa, permanência</i>

**Fonte:** elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo software Iramuteq com informações disponibilizadas pelas transcrições.

Chegando ao fim desta análise, também é possível se reforçar por meio da Análise Fatorial por Correspondência (AFC), a materialização do seguinte plano cartesiano que segue abaixo (Figura 3) com as mesmas palavras da nuvem de palavras (figura 1) e com o dendograma com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (figura 2).

**Figura 3** - Plano Cartesiano Análise Fatorial de Correspondência de Palavras



**Fonte:** elaborado pelo software Iramuteq com informações disponibilizadas pelas transcrições.

A interpretação do plano cartesiano, por meio da análise fatorial do corpus através da mescla com a cor representativa de cada classe de palavras (ver Figura 2), possibilita a percepção de que existe uma proximidade de determinadas classes e o distanciamento de outras.

O agrupamento (ou não) representado no plano cartesiano possibilita análises também sobre as categorias apresentadas anteriormente que tocam em aspectos das vivências das mulheres negras e pobres no âmbito universitário com vistas a sua permanência digna e êxito acadêmico. Percebe-se que se entrelaçam as palavras das classes 3 (verde - interpessoais) e 4 (azul - pessoais) formando um único cluster, este também inicialmente se embrincando na classe 2 (cinza – gênero e raça), tocando ainda alguns poucos pontos da classe 1 (vermelho - família), sendo localizadas mais próximas na análise fatorial. A classe 5 (roxo – classe e assistência estudantil), por sua vez, chama atenção por tomar singular distância das demais

classes.

Dessa forma, é possível inferir que as classes que envolvem os aspectos interpessoais e pessoais, e aqui possa-se incluir a família, de enfrentamento dessas mulheres estão muito propriamente vinculadas e tocam às vivências de desigualdades de gênero e raça enfrentadas para permanecerem e serem exitosas no intento universitário.

Ocorre que a distância no plano cartesiano da categoria voltada às desigualdades de classe e amparo da assistência estudantil pela universidade sugere que esta temática afeta a vida destas mulheres, conforme amplamente reforçado nas entrevistas e categorizado como uma classe (figura 2), porém não está sendo considerada através do viés da interseccionalidade com as temáticas de gênero e raça.

Ou seja, reflete-se que os programas de assistência estudantil da UVA e a situação de pobreza destas alunas não vem sendo associados também à vulnerabilidade destas serem mulheres e serem negras. As políticas são universalistas. É o que se constata pelo amplo discurso já trazido das mulheres negras e pobres entrevistadas, de observarem a tripla vulnerabilidade que vivenciam, compreendendo que possuem necessidades específicas por cumular estas, mas não observam ações dos programas de assistência estudantil prioritários da universidade voltadas as perspectivas intrínsecas que venham tocar à gênero, raça e classe.

Além disso, a própria universidade através de seu órgão de assistência estudantil, a PRAE, confirma a ausência de políticas específicas nesse sentido (anexo B), bem como agentes de coordenação de programas de apoio a saúde física e psicológica dos alunos, apesar de observarem a maioria feminina, negra e pobre buscarem os serviços do NAPIS, também informa a inexistência de algum serviço específico ou atendimento prioritário para estas, como já visto

Assim, apesar da entrada de povos plurais no ensino superior, constata-se a existência de um meio universitário ainda demarcado por desigualdades de gênero, raça e classe que dificultam o processo de êxito acadêmico da mulher negra e pobre, esta que não conta com políticas assistenciais específicas desenvolvidas pela UVA, pois a universidade estudada, que possibilite esses encontros predominantemente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como norteia o pensamento marxiano, repensar sobre temáticas que envolvem povos marginalizados socialmente são fundamentais para demonstrar que a realidade se constrói de forma herdada historicamente e pode ser transformada pelos sujeitos que nela vivem em prol de um horizonte emancipatório humano. Trata-se de esclarecer então a necessidade de mudanças na evolução do tempo.

Essas mudanças sociais passam não só pela emancipação política feminina, através da mudança em padrões de relações impostas em razão da cor da pele, situação financeira e papéis de gênero no campo da democracia e cidadania, ou seja, mais mulheres negras e pobres adentrando à universidade, pois encontrando permanente resistência de movimentos em um sistema econômico que subsiste de contradições.

Denota-se que ao longo do discorrido o enfretamento da classe trabalhadora é observado em conquistas institucionais, tais como na criação de políticas públicas afirmativas do acesso à universidade pública por povos plurais, especialmente, direcionada por organismos internacionais, como a ONU, que declarou à nível de direitos universais do homem o acesso igualitário à educação para todos (Brasil, 2018), refletindo no assegurado pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1998).

Porém, quando essa realidade é analisada pelo viés concreto, ainda há a necessidade de manutenção de pautas e ações que direcionem e combatam a desigualdade de gênero, raça e classe dentro da universidade, em prol do êxito acadêmico das mulheres que ingressam, pois estão embrincadas neste sistema econômico, e para que se construa efetiva justiça social e igualdade, não basta a igualdade formal representada pela emancipação política, faz-se a necessidade de novas formas de sociabilidade humanas, que advenham com a emancipação real e efetiva da humanidade (Araújo, Souza, 2021).

A pesquisa desenvolvida considera possibilidades iniciais de compreensão de uma questão que é da ordem da realidade, e assim, neste momento fará considerações a partir do que foi proposto. De maneira histórica se observou as lutas na consideração do direito à educação, especialmente ao ensino superior, como direito humano e fundamental, igualitário fornecido à todos, neste, existem condicionantes mais generalistas e outras particulares consideradas neste estudo.

Os pontos totalizantes se desdobram na explicação da condição feminina na sociedade capitalista, enquanto sujeito não atribuído aos espaços determinantes e decisórios importantes na construção histórica, sendo a universidade um destes. Nas particularidades,

colocamos a especificidade da mulher ser negra e pobre e sua relação com ensino superior, demonstrando como racismo e as desigualdades de classe são fatores reais impeditivos nesse processo de permanência digna e êxito acadêmico.

Assim, com base no objetivo proposto em identificar como está se dando a vivência acadêmica das alunas negras, de baixa renda na UVA, levando em consideração fatores objetivos e subjetivos que impactem diretamente na permanência e êxito acadêmico dessas no Ensino Superior, desde aspectos pessoais, interpessoais, bem como aqueles relacionados às práticas pedagógicas e institucionais, é possível se levantar as seguintes considerações: A Universidade é um espaço construído historicamente sob privilégios.

Primeiramente, destinada a homens, brancos e ricos, porém através de movimentos e modificações do pensamento social, como ampliação da autonomia feminina, bem como da construção de políticas democratizantes, tais como as cotas, se é possível constatar modificações nessa lógica. Ocorre que há o choque contraditório entre a oferta de acesso e demandas para permanências e êxito acadêmico destas estudantes na universidade, isso porque não há políticas que priorizem a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, não se observando eficácia social na norma constitucional que prevê o acesso à educação pleno e igualitário, como direito fundamental.

Veja-se que através desse viés da expansão do acesso ao ensino superior, observa-se que as vivências construídas pelas mulheres entrevistadas na pesquisa, sinalizam uma óptica de que estão ocupando espaços e superando discriminações e preconceitos, em busca de um novo horizonte de mudança de vida para si e seus familiares.

Ocorre que suas trajetórias desde o acesso, passam por uma realidade familiar vulnerável. Os contextos familiares em que se constituem como sujeitos, apresentam em comum, situação de precariedade de recursos que afetaram e afetam na formação do próprio entendimento de ser e estar como gente no mundo, sendo, por vezes, as primeiras a adentrarem no ensino superior, bem como, na superação das demais barreiras que se apresentavam, isso porque, a necessidade de sobreviver em um sistema capitalista se impõe como de primeira ordem na história.

Assim, para permanecerem e serem exitosas no meio universitário, os caminhos continuam marcados por intensas dificuldades financeiras, seja pela sobrevivência com bolsas de permanência de valores ínfimos, dependentes da residência universitária para moradia e/ou restaurante para alimentação, seja pela necessidade de conciliação do trabalho formal com os estudos, chegando, às vezes, a trancar o curso, ou de vários estágios para conseguir suprir sua subsistência e suas permanências na universidade.

Das acadêmicas negras entrevistadas há um recorte hegemônico de classe, como principal impeditivo do êxito acadêmico, que impera e as submete em condições objetivas de vida e em estado de limite da subsistência humana, desdobrando afetações para a compreensão do gênero e da raça como parte do modo de encaixá-las na sociedade, bem como nos acessos e permanências nos espaços públicos importantes como, à universidade, sem discriminação. Essa relação, desdobra consequências psicossomáticas advindas do medo, da ansiedade em não conseguir conciliar os estudos com o provimento financeiro ou pelos próprios episódios de enfiamento de discriminações de gênero e raça.

Somado a este contexto de classe, essas mulheres vivenciam no meio universitário também episódios que as quebram o espírito, simplesmente por serem mulheres, que tocam em aspectos pessoais na sua autoestima, nos seus enfiamentos com a imagem, através dos traços físicos que as identificam, bem como aqueles interpessoais com outros homens – colegas ou professores – ou que dizem respeito à relação com outras mulheres – professoras e colegas – neste último caso, observando rivalidades em busca por espaço em vagas de estudos e pesquisas, por exemplo.

Porém é fatídico reconhecer que representam resistência diante de um espaço cuja lógica ainda segrega profissões, majoritariamente, dominadas pelo masculino ou feminino, sendo para as mulheres negras profissões voltadas ao cuidado, educação, como pedagogia e enfermagem, mas que, sem dúvidas, tomam posse de suas capacidades de serem estudantes universitárias e futuras profissionais com possibilidades de modificar suas realidades no mercado de trabalho.

As desigualdades de gênero são demonstradas também das trajetórias desde o seio familiar, este que possui singular influência desde o acesso até a permanência destas no meio universitário. Nos discursos em maioria se pode apreender a construção dos traços construídos socialmente no ambiente privado de suas casas, umas passando pelo desejo de adentrar na universidade a partir do elaborado pelos pais, outras, por elas mesmas. A figura materna aparece como símbolo de destaque, ora como uma mulher negra também, pioneira no incentivo aos estudos, ora como figura de negação, já o pai, ora aparece como provedor no auxílio da renda da família, ora ausente, em alguns casos.

A raça compreendida como parte das vivências destas mulheres, as destaca das demais discentes pobres no que toca a intensificação de desigualdades de condições e possibilidades para o mundo dos estudos, do mercado de trabalho, da vida como um todo. As situações vivenciadas apresentam elementos em comuns, no que toca ao impacto dos episódios racistas na socialização, desde antes da chegada à universidade e já inseridas nela, aqui

consequentemente, nos possíveis desejos de interrupção nos estudos, incluindo os estudos universitários.

As desigualdades raciais somadas a de gênero e classe, explícitas e, por vezes, da ordem de preconceitos implícitos, ocorrentes, fora da sala de aula entre pares, se observam na formação de redes de apoio e afeto, majoritariamente, construídas por essas mulheres com outras mulheres negras ou grupos de povos negros em geral, com condições sociais semelhantes, de forma que, quando em contato com grupos de pessoas brancas e mais abastadas financeiramente há a observação de episódios racistas, ainda que não intencionalmente expressados para atacar, entendidos como “brincadeiras” através de palavras, com tratamentos de silêncio, com exclusão de grupos, evitando-lhe o espaço saudável de sociabilidade, afetando-lhe psicologicamente.

Esses episódios também se desdobram dentro da sala de aula através das práticas pedagógicas observadas. Essas mulheres alegam não se sentirem avaliadas de forma diferente, porém observam isso ter acontecido já com outras mulheres, reforçando aspectos como prioridade de fala a grupos específicos de homens brancos, ausência de debates, aulas com discussões e utilização de bibliografias por seus professores que se atentem as discussões e representações de gênero, raça e classe.

Os contextos se alteram com a constatação do número de maiores matrículas serem de estudantes negras na universidade, com adoção de políticas afirmativas, como informado ao longo da pesquisa, no entanto, há a imediata contradição de as desigualdades de gênero, a condição de classe e raça destes sujeitos não serem consideradas imbricadas na garantia da permanência digna em prol do êxito acadêmico.

Assim, ao se buscar identificar as ações, oriundas da assistência estudantil, que são desenvolvidas pela UVA a fim de contribuir objetivamente para o êxito acadêmico das mulheres negras de baixa renda, mapeou-se que os perfis das beneficiárias dos programas são, em maioria, de mulheres negras e pobres. Porém, não há políticas assistenciais específicas para estas considerando a tripla vulnerabilidade. Assim, é possível se esclarecer que, apesar de ofertar apoio material indispensável para estas através de restaurante universitário, residência e bolsas financeiras (para algumas), os valores ainda são considerados muito baixos comparados as necessidades de existência da vida no Brasil.

Além disso, o suporte psicológico, oferecido pela universidade ainda é compreendido de forma limitada pelas entrevistadas e o que se pode aprender dos dados secundários obtidos da PRAE (anexo b), uma vez contar com material humano limitado para a formação de um time de profissionais multidisciplinares na área da saúde física e psicológica.

Soma-se a isso que, os profissionais existentes não representam uma diversidade que simbolize representatividade para essas mulheres, tais como mulheres, negras, trabalhando com dilemas raciais, misoginia, ódio de classe, sexualidades, ocupando postos de psicólogas, assistentes sociais, entre outros. Essa ausência de um maior suporte psicológico ressalta no discurso dessas mulheres como uma demanda maior específica que observariam possuir, além do próprio reforço na diminuição das dificuldades financeiras para permanecerem estudando.

Ademais na perspectiva do suporte pedagógico-institucional ressaltam as limitações estruturais próprias de uma universidade que depende de recursos públicos no Brasil, como falta de materiais e incentivo ao trabalho dos docentes, bem como traços de uma sociedade embasada em desigualdades de gênero, raça e classe, em que também se observa nenhuma ou baixa representatividade dessas temáticas em debates, aulas e bibliografias, bem como a falta de professoras negras e de origem pobre a ocuparem disciplinas, projetos de pesquisa e outras atividades de administração e liderança que inspirem e identiquem essas acadêmicas com casos de semelhantes que representem sucesso em suas carreiras, especialmente acadêmicas.

Assim, articulado com o que o referencial teórico norteia no presente estudo, qual seja, de que as desigualdades de gênero, raça e classe através de episódios de preconceitos, discriminação e estereótipos construídos na sociedade capitalista obstaculizam o êxito universitário, impedindo uma permanência digna das mulheres negras e pobres, observa-se que as vivências acadêmicas indicam os episódios de desigualdade interseccionais desde a escola até a entrada na universidade, passando pelo contexto familiar – que por vezes representa suporte fundamental, ora desestimula-as de crescimento – por aspectos pessoais do seu processo de auto reconhecimento enquanto mulher negra e os encontros que daí advém, bem os aspectos interpessoais, pedagógicos e institucionais, também.

Assim, compreende-se que o êxito destas estudantes, passando pela qualidade da permanência, demanda ao Estado do Ceará, através da Universidade Estadual Vale do Acaraú, alterações na oferta de ações que promovam a possibilidade dessas mulheres se manterem durante o percurso acadêmico dignamente, com ofertas de assistência estudantil específicas, mais projetos de extensão, ensino e pesquisa atendendo as desigualdades interseccionais de gênero, raça e classe que lhes afetam.

Uma vez que, o programa de assistência estudantil aparenta tentar acompanhar a ampliação da chegada de povos plurais na universidade, porém com os baixos orçamentos, reduzido quadro de profissionais interdisciplinares e representativos, não estando também o quadro geral de professores atentos a demandas críticas que incidem sobre a universidade e o

mercado de trabalho.

O que, de uma maneira geral, por vezes, vulnerabiliza ainda mais as acadêmicas negras e pobres por suas necessidades, fato este que se demonstra pelas críticas as abordagens em sala de aula, poucas quantidades de bolsas e baixos valores, aos critérios de seletividade que estabelecem renda muito limitada como definidora do acesso as ações e serviços, padrões de produtividade não acompanhados de critérios de aferição intelectual efetivamente, gerando, por vezes, ansiedade e insegurança nas beneficiárias.

Dessa forma, a pesquisa abre possibilidades de diálogos com os gestores públicos que se detenham tanto sobre elementos objetivos estruturais da universidade quanto subjetivos das mulheres negras e pobres, com vistas a aprofundar as dimensões das políticas assistenciais na UVA sob o enfoque interseccional de gênero, classe e raça, possibilitando um conhecimento que se comprometa com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Raça ainda é fator determinante no acesso à educação no Brasil.** 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-03/raca-ainda-e-fator-determinante-no-acesso-educacao-no-brasil>. Acesso em: 09 maio. 2024.
- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa.** São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALMEIDA, Jane Soares de; SOARES, Marisa. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, p. 557-580, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hj3CzqyyNbfZYBHxkb8wCBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Luana/Downloads/eder,+1459.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2024.
- ALMEIDA, Philippe Oliveira de. Educação jurídica antirracista. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 709-720, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/50956>. Acesso em: 12 maio. 2024.
- ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da Assistência Estudantil nas Universidades Brasileiras.** Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília-DF, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Luana/Downloads/aspectos\\_assistencia\\_andres.pdf](file:///C:/Users/Luana/Downloads/aspectos_assistencia_andres.pdf). Acesso em: 03 maio. 2023.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpos negros desafiando verdades. *In*: ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros.** São Paulo: EDUC, 2014.
- ARAÚJO, Edna Maria de; CALDWELL, Kia Lilly. Por que a COVID-19 é mais mortal para a população negra? *In*: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Saúde Coletiva (org.). **População Negra e Covid-19.** Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021, p. 8-10. Disponível em: <https://abrasco.org.br/por-que-a-covid-19-e-mais-mortal-para-a-populacao-negra-artigo-de-edna-araujo-e-kia-caldwell/>. Acesso em 09 maio. 2024.
- ARAÚJO, Fabricia Silva de; BEZERRA, Juliane Cristina Bisco. Tendências da política de assistência ao estudante no contexto da reforma universitária brasileira. III Jornada Internacional de Políticas Públicas: Questão Social e Desenvolvimento no século XXI, 3. 2007, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2007. p. 1-7. Disponível em: <http://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/cff899684c7ef149b573Fabr%C3%ADcia%20Silva%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor. **Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu, na garantia das condições de**

**permanência no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40439>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ARENDDT, Hannah. **As Origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

ARONSON, Elliot, WILSON, Timothy & AKERT, Robin. **Psicologia Social**. 8. ed. São Paulo: Grupo Gen, 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 14 maio. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES, **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ARAÚJO, Maria Eduarda dos Santos; SOUZA, Osmar Martins de. **A questão da emancipação política, feminina e humana em Marx**. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/66128/1/2021\\_art\\_mesaraujoomsosa.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/66128/1/2021_art_mesaraujoomsosa.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

ARAÚJO, Luiz Alberto David; JÚNIOR, Vidal Serrano Nunes. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva. 2018.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama Da Participação Feminina Na Educação Superior, No Mercado De Trabalho E Na Sociedade. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 30, p. 1, 8 out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/v6X4NdsLGPx7fmpJBCWxsdB/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BETZEK, Simone Beatris Farinon. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil –PNAES na UTFPR Campus Medianeira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124477>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOTELHO, Carla Mariana Café; ALMEIDA, Jéssica Teles de. Pelo direito de estar na política: mulheres, feminismos e a acumulação de vulnerabilidades. **Paraná Eleitoral: Revista Brasileira de Direito Eleitoral e Ciência Política**, v. 9, n. 3, p. 419-433, 2020.

Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/7886>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, v. 26, n. 2, p.329-376, 2006.

BRASIL. Artigo 26º: Direito à educação. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, 16 de julho de 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 18 de setembro de 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 01 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1911]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 21 abr. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Nacional de Assistência estudantil (PNAES). 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº12.288, de 20 de Julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 21 ago. 2024

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). **Os dilemas dos pardos, maior grupo étnico-racial do Brasil segundo Censo 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/czkj31p8n20o>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUENO, Winnie de Campos. **Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro**: uma possibilidade de leitura da obra *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2009) a partir do conceito de imagens de controle. 2019. Disponível em: [http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8966/Winnie%20de%20Campos%20Bueno\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8966/Winnie%20de%20Campos%20Bueno_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 31 ago. 2024.

CARDOSO, Claudia Pons. História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - corpo, violência e poder**. Florianópolis: UFSC, p. 1-7, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 17, v. 49, p. 117-132, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n. 68, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>. Acesso em: 02 maio. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do estado do Ceará. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/constituicao-do-ceara/emendas-a-constituicao-do->

ceara/itemlist/tag/INSTITUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR%20DO%20ESTADO#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2016.197%2C%20DE,18.01.17 . Acesso em: 24 jun. 2024.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES – CUT. **Mulheres chefiam 50,8% dos lares, mas ganham menos e sofrem mais com desemprego**. 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/mulheres-chefiam-50-8-dos-lares-mas-ganham-menos-e-sofrem-mais-com-desemprego-7bd4>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i2.166. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo. São Paulo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Dossiê: Decolonialidade E Perspectiva Negra**. Soc. estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn#>. Acesso em: 31 ago. 2024

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, nº 1, 2002, p.171-189. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio. 2023.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 2013, 513-518. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Saraiva, 1981.

DE JESUS, Carolina Maria; DANTAS, Audálio; TEIXEIRA, Alberto. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Livraria F. Alves, 1960.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DOVIDIO, John F; GAERTNER, Samuel. Aversive Racism and Selection Decisions: 1989 and 1999. In: **Psychological Science**, julho, 2000, pp. 315-319. Disponível em: [http://cpi.stanford.edu/\\_media/pdf/Reference%20Media/Dovidio\\_Gaertner\\_2000\\_Discrimination.pdf](http://cpi.stanford.edu/_media/pdf/Reference%20Media/Dovidio_Gaertner_2000_Discrimination.pdf). Acesso em: 13 maio. 2024.

DUMARESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. **Análise da política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza – sob o olhar dos discentes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2014.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Salário mínimo nominal e necessário**: Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2023>. Acesso em: 08 set. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005. p. 201-212.

FALQUET, Jules; CISNE, Mirla; GONÇALVES, Renata. Pandemia global e o “novo” pacto da brancura heteropatriarcal e capitalista. *In*: NOGUEIRA, Claudia Mazzei; GONÇALVES, Renata; NOZABIELLI, Sônia (orgs.). **Trabalho, movimentos e políticas sociais**: diálogos com o Serviço Social. São Paulo: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021, p. 223-241. Disponível em: [https://ppg.servicosocial.unifesp.br/images/Livro\\_Trabalho\\_Movimentos\\_e\\_Pol%C3%ADtica\\_s\\_Sociais\\_di%C3%A1logos\\_com\\_o\\_Servi%C3%A7o\\_Social\\_digital.pdf](https://ppg.servicosocial.unifesp.br/images/Livro_Trabalho_Movimentos_e_Pol%C3%ADtica_s_Sociais_di%C3%A1logos_com_o_Servi%C3%A7o_Social_digital.pdf). Acesso em: 09 maio. 2024.

FELIPPE, Jonis Manhaes Sales. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil**: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense. 2018. 225 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2018.  
FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da “raça branca”. São Paulo: Globo, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod\\_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%20I%20-%20O%20legado%20da%20ra%C3%A7a%20branca-1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%20I%20-%20O%20legado%20da%20ra%C3%A7a%20branca-1.pdf). Acesso em: 02 maio. 2024.

FERREIRA, Suiane Costa et al. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9045>. Acesso em: 14 maio. 2024.

FRASER, Nancy. Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia. *In*: **Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura**. Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Nova Tradução. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. *In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE MELLO, R.; SILVA, A.B. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDIN, Claudia; ROUSE, Cecilia. Orchestrating Impartiality: The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians. *In: American Economic Review*, v. 90, n. 4, p. 715-741, 2000. Disponível em: [https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257%2Faeer.90.4.715&source=post\\_page-----deda93](https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257%2Faeer.90.4.715&source=post_page-----deda93). Acesso em: 13 maio. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszrkMKnQvXLTS/>. Acesso em: 02 maio. 2024.

GONÇALVES, Renata; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Do racismo estrutural às lutas antirracistas: resistências negras no Brasil. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 19, n. 40 set/dez, 2021. DOI: 10.52521/19.7477. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/7477>. Acesso em: 1 maio. 2024.

GONÇALVES, Renata. A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 22, p. 350-367, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/7358>. Acesso em: 26 maio. 2024.

GOTANDA, Neil. A Critique of "Our Constitution is Color-Blind". **Stanford Law Review**, Stanford, v. 44, n. 1, p. 1-68, nov. 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1228940>. Acesso em: 13 maio. 2024.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. FTD Educação, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 237-256.

HERINGER, Rosana. Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. *In: HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique. Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Tradução livre. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo:

Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, Florianópolis: UFSC, 1995, pp. 464-478. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 18 maio. 2024.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v.1, n.16, 2015.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso: 01 maio. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2018**. Brasília: 2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 09 maio. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. **Pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021>. Acesso em: 12 abril. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso: 09 maio. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 09 maio. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 21 ago. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça: 1995 a 2015**. 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7372439/mod\\_resource/content/1/170306\\_retrato\\_da\\_s\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7372439/mod_resource/content/1/170306_retrato_da_s_desigualdades_de_genero_raca.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: notas Estatísticas**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso: 01 maio. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (org). 2007. Disponível em: <https://repositorio.faculdefama.edu.br/xmlui/handle/123456789/18>. Acesso em 09 jun. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-episódio de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LEBLER, Cristiane Dall Cortivo. Contornos da formação de professores de Letras no Brasil: uma análise segundo dados do Censo da Educação Superior. **A Cor Das Letras**, 2022, 112–127. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/7739/7641>. Acesso em: 01 maio. 2023.

LEMONS, Rosalia de Oliveira. **Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 185, p. 12-25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33592>. Acesso em: 27 maio. 2024.

LOPES, Flávia Augusta Santos de Melo. **Mulheres com deficiência no ensino superior: tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33463>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria Lakatos. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARMELSTEIN, George. **Discriminação por preconceito implícito**. JusPodivm: São Paulo, Brasil, 2021.

MARMELSTEIN, George. O Racismo Invisível: uma introdução à discriminação por preconceito implícito. *In*: MATIAS, João Luís Nogueira (org.). **Direitos Fundamentais na**

**Contemporaneidade:** entre as esferas públicas e privadas. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 119-132.

MARTINS, Mariele. **A expansão da educação superior brasileira:** diferentes oportunidades segundo a origem social, diferentes percursos segundo o gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130960/332268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 12 jul. 2022.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELO, Hildete Pereira de; MORANDI, Lucilene. A divisão sexual do trabalho no contexto da pandemia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 38, p. 105-125, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/45884>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MENEZES, Kelly Maria Gomes. **Educação e igualdade de gênero:** desafios para as políticas educacionais da década de 1990. In: VI Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52885>. Acesso em: 01 maio. 2023.

MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo. **Coleção Feminismos Plurais**, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo\\_Recreativo\\_%28%28Feminismos\\_Plurais%29\\_-\\_Adilson\\_Moreira.pdf?1599239721](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf?1599239721). Acesso em: 02 maio. 2024.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MYERS, David G. **Psicologia Social**. 10. ed. São Paulo: McGraw Hill Education, 2014.

NASCIMENTO, Emily da Silva. **Estratégias de permanência estudantil da Universidade Federal da Paraíba:** plano de aplicação para apoio pedagógico. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19811?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19811?locale=pt_BR). Acesso em: 01 maio. 2024.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. **Lei de cotas no ensino superior:** desigualdades e democratização do acesso à universidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2015/anais/43\\_13500162\\_ID.pdf](http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2015/anais/43_13500162_ID.pdf). Acesso em: 01 maio. 2024.

NEUMANN, Adriana et al. **Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade.** Levantamento realizado pelo Movimento Parent in Science durante o isolamento social relativo à Covid-19. Parent In Science, 2020. Disponível em: [https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b\\_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true](https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true). Acesso em: 05 jun. 2024.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio. 2024.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; MEDEIROS, Jarles Lopes de; SILVA, Ana Maria Oliveira. O acesso à educação superior no Brasil (1500-1996). **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza (CE), ano 8, n. 10, p. 88-105, out. 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39682>. Acesso em: 30 abr. 2023.

NUNES, Danilo Henrique; PINA, Selma Cristina Tomé; SILVA, Juvêncio Borges. A representação feminina nas universidades e a concreção da cidadania. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Santo Ângelo, v. 21, n. 41, p. 159-173. 2021. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/direitoejustica/article/download/634/319/2094#:~:text=A%20predomin%C3%A2ncia%20das%20mulheres%20no,concluintes%20dos%20cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 jul. 2022.  
o desafio da prática. **Anais [...]**, In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto, Minas Gerais, 2002.

NASCIMENTO, Tamires Guimarães do; GONÇALVES, Renata. Entre a divisão sexual e a divisão racial do trabalho:: a precarização das relações de trabalho das mulheres negras. **O Público e o Privado**, v. 19, n. 40 set/dez, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Luana/Downloads/mmotabrazil,+publico-privado-40-11.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024

OLIVEIRA, Carlos Daniel Rodrigues de; MARQUES, Samuel Carlos Santos; ALVES, Rahyan de Carvalho. Impactos Do Racismo Estrutural No Ensino Contínuo Da População Negra: Uma Análise Do Norte De Minas Gerais. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 198–216, 2021b. DOI: 10.46551/259498102021036. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4528>. Acesso em: 2 maio. 2024.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2021a. Disponível em: <https://www.usp.br/cje/wp-content/uploads/2021/06/Racismo-Estrutural-uma-perspectiva-histo%CC%81rico-cri%CC%81tica.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2024.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré et al. Experiências de discriminação racial e racismo contra estudantes negros no Brasil. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 32, p. 163-189, 2024. Disponível em: <https://journals.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/16118>. Acesso em: 11 maio. 2024.

OLIVEIRA, Willams et al. Advancing racial equity in Brazil's academia. **Science**, v. 376, n. 6594, p. 707-707, 2022. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abq5212>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Education**: From COVID-19 school closures to recovery. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/>. Acesso em: 14 maio. 2024.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira; POCAHY, Fernando. Mulheres

negras no ensino superior: ressonâncias e (m) escrevivências. **Revista Inter-Ação**, v. 46, n. 3, p. 1360-1377, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67872/37763>. Acesso em: 08 jun. 2024.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das Universidades Federais brasileiras. *In: Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23378>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PESSANHA, Carolina França; SILVA, Renata Maldonado da. A assistência estudantil nas IES estaduais: a implementação do PNAEST na UENF. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 14, n. 35, p. 620-634, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1283>. Acesso em: 04 maio.2023

PHELPS, Elizabeth A; THOMAS, Laura A. Race, Behavior, and the Brain: The Role of Neuroimaging in Understanding Complex Social Behaviors. *In: Political Psychology*, 24, 2003, pp. 747–758. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1467-9221.2003.00350.x>. Acesso em: 12 maio. 2024.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 43-55, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. São Paulo: Feevale, 2013.

QUADRA, Raíssa Rosa. Projeto Pérolas Negras: valorização da diversidade cultural na escola. *In: Anais do congresso de pesquisa e extensão e da semana de ciências sociais da UEMG/Barbacena*. v. 1, n. 1, 2014.

REEVES, Arin N. Written in Black & White: exploring confirmation bias in racialized perceptions of writing skills. *In: Yellow Paper Series -Nextoins*, 2014. Disponível em: [https://www.ncada.org/resources/CLE/WW17/Materials/Wegner%20\\_%20Wilson--Confirmation%20Bias%20in%20Writing.pdf](https://www.ncada.org/resources/CLE/WW17/Materials/Wegner%20_%20Wilson--Confirmation%20Bias%20in%20Writing.pdf). Acesso em: 12 maio. 2024.

REIS, Maíra Lopes dos et al. “**A Universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando**”: mulheres camponesas na licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36613/1/Tese%20Ma%20c3%20adra%20Lopes%20dos%20Reis%20vers%20a3o%20final.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2023.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. *In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.79-94.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Mulheres educadas e a educação das mulheres. *In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 333-

359.

RICO, Gabriela Fernanda et al. Maria e as Outras?: A Desnaturalização da Rivalidade Feminina em Narrativas Híbridas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 74378-74389, 2021. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-0457-1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024

SANTOS, Jailson Batista dos; CARVALHO, Rayana Andrade de. A Permanência na Educação Superior numa Perspectiva de Gênero nas Teses e Dissertações da Capes - (2001 – 2016). 6º Seminário Integrado de Pesquisa sobre Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior. *In: Anais do 4º Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior: Os desafios da graduação e pós-graduação em tempos de crise*. 2017. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/livros/2017/livro-anais-resumos-2017.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SANTOS, Joao Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina. Articulado currículo, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no Ensino Superior brasileiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 233-254, 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/ARTICULANDO-CURR%C3%8DCULO%2C-PR%C3%81TICA-E-CULTURA%3A-QUE-A-DE-Santos-Moreira/72d975aa44387209a015d01033f589ec7bd2643e?p2df>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.

SANTOS, Virgílio Rodrigues dos et al. **A assistência estudantil como política pública no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35193>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 07-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 02 maio. 2024.

SILVA, Flávia Gonçalves da; CAVAINAC, Mônica Duarte; COSTA, Renata Maria Paiva da. Assistência estudantil e acesso à educação superior: um estudo na UECE. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], v. 17, n. 44, 2019. DOI: 10.12957/rep.2019.45213. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/45213>. Acesso em: 1 maio. 2024.

SILVA, Gilvan Ventura da; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel. Os paradigmas da submissão: mulheres, educação e ideologia religiosa – uma perspectiva histórica. **História, mulher e poder**. Edufes, 2006.

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). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 51-66, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-51.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2023.

SILVA, Joselina da. Feministas negras entre 1945 e 1964: o protagonismo do Rio de Janeiro. São Paulo e Santa Catarina: **Fazendo Gênero** 7, 2006. Disponível em: [http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/st\\_40.html](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/st_40.html). Acesso em: 30 maio. 2024.

SILVA, Maurício. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Revista Pedagógica**. V.19, N.42, Set./Dez. 2017a. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3998>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Ariana Mara da. Lésbicas negras, identidades interseccionais. **Periódicus, Salvador**, v. 1, n. 7, p. 117-133, 2017b. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61563478/Lesbicas\\_negras\\_identidades\\_interseccionais\\_220191219-67819-rj18dv-libre.pdf?1576794354=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLesbicas\\_negras\\_identidades\\_interseccion.pdf&Expires=1725567520&Signature=DpRJK3UIQHhQP86Mno175W6dXlbTsHQNpqqLc4FAMcGzBe9pcTUsu68BAAdH4AEt1NWjda2lexOclBE56bnC62IivJNgvZmehaGyamUAYEUHRIyrL0WedjnFSEQjyP0Yiu7poEpkFHO0NIYvUFQmWBxRMJ~lZwoTtWvTj-qffepQKo~X-PejGeUANPGgKBwK29T1aT7f3myf-McbRHhncuLgkmb45~arF6uf2u-SeX18jWTd~5FI dz4jzbXbNitml1MrZtD0ed~w3DFI-wzRGtcDaQhogRxr-zS1CX4y4xb4Qtj~VE2TyeH1ar0g2J4J9Q2XmsMjQFsWK8yiuAJjfm\\_g\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61563478/Lesbicas_negras_identidades_interseccionais_220191219-67819-rj18dv-libre.pdf?1576794354=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLesbicas_negras_identidades_interseccion.pdf&Expires=1725567520&Signature=DpRJK3UIQHhQP86Mno175W6dXlbTsHQNpqqLc4FAMcGzBe9pcTUsu68BAAdH4AEt1NWjda2lexOclBE56bnC62IivJNgvZmehaGyamUAYEUHRIyrL0WedjnFSEQjyP0Yiu7poEpkFHO0NIYvUFQmWBxRMJ~lZwoTtWvTj-qffepQKo~X-PejGeUANPGgKBwK29T1aT7f3myf-McbRHhncuLgkmb45~arF6uf2u-SeX18jWTd~5FI dz4jzbXbNitml1MrZtD0ed~w3DFI-wzRGtcDaQhogRxr-zS1CX4y4xb4Qtj~VE2TyeH1ar0g2J4J9Q2XmsMjQFsWK8yiuAJjfm_g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 05 set. 2024

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: [https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA\\_A-Assist%C3%AAncia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-a-n%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%AAncia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf](https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%C3%AAncia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-a-n%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%AAncia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf). Acesso em: 26 abr. 2024.

SOBRAL. **Dados Institucionais da Cidade de Sobral-CE**. 2018. Disponível em: <https://ecoasobral.org/cidadedesobral/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SOTERO, Ana Paula da Silva; TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza. Racismo estrutural e seus efeitos necropolíticos no ensino superior: a aplicação da justiça restaurativa como instrumento de efetividade da educação igualitária e da justiça sociorracial. **Dialogia**, [S. l.], n. 38, p. e20454, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.20454. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/20454>. Acesso em: 2 maio. 2024.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. **Dossiê mulheres negras**, 2013. Disponível em: <http://www.abenforj.com.br/site/arquivos/manuais/Dossi%C3%AA%20Mulheres%20Negras%20-%20Retrato%20das%20Condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20Vida%20das%20Mulheres%20Negras%20no%20Brasil%20-%20Mariana%20Maz.pdf#page=37>. Acesso em: 01 maio. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?for>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández., COLLADO, Francisco Javier; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. 2014. (6ª ed.). Madri: McGraw-Hill. Disponível em: [https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n\\_Sampieri.pdf](https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf). Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira; OLIVEIRA, Marcos Antonio de. O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e a formação humana integral: análise da produção acadêmica no IFRN/Mossoró. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e11629-e11629, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Luana/Downloads/ana\\_henrique2,+11629-28737-1-CE.pdf](file:///C:/Users/Luana/Downloads/ana_henrique2,+11629-28737-1-CE.pdf). Acesso em: 30 ago. 2024

SILVA, Elison Victor Braga da et al. A Concepção De Educação Nos Projetos Político-Pedagógicos Dos Institutos Federais Do Nordeste Brasileiro. **HOLOS**, v. 3, n. 40, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11830>. Acesso em: 30 ago. 2024

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2003.

TRINDADE, Josiney da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Movimento Negro No Brasil Pós Década De 1970: Ação Política E Educação Antirracista. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 1, p. 13-29, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67820>. Acesso em: 18 maio. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). No Brasil, mulheres negras têm maior mortalidade por covid que qualquer grupo na base do mercado de trabalho. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/mulheres-negras-tem-maior-mortalidade-por-covid-19-do-que-restante-da-populacao/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Comunicado sobre o Processo Seletivo 2022.2**. 2022d. Comunica vestibular pelo aproveitamento do resultado do ENEM. Disponível em <https://academico.uvanet.br/common/recursos/e36cb5edc6f6f8e42bd7fcf45b17b770.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Edital nº 01/2018**. Disciplina as condições do PROCESSO SELETIVO 2018.1, destinado ao preenchimento das vagas dos cursos de graduação desta Universidade. Disponível em <https://academico.uvanet.br/common/recursos/c49de327207fc692cc03484a2f9cc874.pdf>. 2018. Acesso em: 24 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Edital nº 02/2023-PRAE Programa Residência Universitária - PRU/UVA Processo Seletivo Para Formação De Cadastro Reserva**. 2023c. Disponível em: [https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_7beaecc7dab4a4dc32e01bf09c387ab.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_7beaecc7dab4a4dc32e01bf09c387ab.pdf). 2023. Acesso em: 23 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Edital nº 03/2023 – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE - Programa De Bolsa De Permanência**

**Universitária - PBPU/UVA Processo Seletivo 2023 UVA.** 2023b. Disponível em: [https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_7beaecc7dab4a4dc32e01bfc09c387ab.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_7beaecc7dab4a4dc32e01bfc09c387ab.pdf). 2023. Acesso em: 23 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Edital nº 08/2017.** Disciplina as condições do PROCESSO SELETIVO 2017.2, destinado ao preenchimento das vagas dos cursos de graduação desta Universidade. Disponível em <https://academico.uvanet.br/common/recursos/62238e17ae165edffa0fca946caf29d7.pdf>. 2017. Acesso em: 24 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Institucional – Campi.** Disponível em: <https://www.uva.ce.gov.br/institucional/institucional-campi/>. 2024a. Acesso em: 22 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Institucional – Cursos.** Disponível em: <https://www.uva.ce.gov.br/cursos/>. 2024b. Acesso em: 22 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Institucional – Organização UVA.** Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/organograma/uva/>. 2024c. Acesso em: 22 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Ouvidoria para Mulheres e Meninas da UVA.** 2024e, Disponível em: <https://www.uva.ce.gov.br/imprensa/servicos/sala-girassol/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Planilha de matriculados semestre 2024.1.** 2024f, Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1JRAYtJs5wlG2QYJ40UV0VbOQI7Jq-EbOd-XAQVbajhk/edit?gid=0#gid=0>. Acesso em: 08 ago. 2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Participe da votação para garantir o fortalecimento da assistência estudantil nas Universidades Públicas.** 2023a. Disponível em: <https://www.uva.ce.gov.br/2023/07/12/votacao-fortalecimento-universidades-publicas/>. Acesso em: 01 maio. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Relatório de Desempenho da Gestão 2022.** 2022b. Disponível em: [https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/view/listagem\\_documentos.php?buscar=0143](https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/view/listagem_documentos.php?buscar=0143). Acesso em: 24 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Relatório de desempenho da gestão 2023.** Coordenação: Kaliny Kélvia Siqueira Lima, Rosa Meire Alves Guimarães, Edília Rodrigues Chagas. - Sobral: Edições UVA, 2024d, Disponível em: [https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/documentos\\_uva/rdg\\_8b044f5c9d38d2fb481c6c87fc.pdf](https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/documentos_uva/rdg_8b044f5c9d38d2fb481c6c87fc.pdf). Acesso em 01 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Resolução nº 01/2015 - CONDIR, de 08 de Junho de 2015.** Aprova Regras Para A Isenção Do Pagamento Da Taxa De Expedição Da 1ª via De Diploma De Graduação Aos Estudantes Formandos Desta Universidade. Disponível em [https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_0e9145c27a8306aae45323](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_0e9145c27a8306aae45323)

162b03a7ac.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Resolução nº 08/2022 - CONDIR, de 17 de Novembro de 2022.** Dispõe sobre as normas para o programa institucional de auxílio à Participação Estudantil em Eventos científico, artístico-cultural, esportivo e político-estudantil ou assemelhado para discentes de graduação da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. 2022a. Disponível em [https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/documento\\_3dca1a1f52942ee03bac765ca08f5489.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/documento_3dca1a1f52942ee03bac765ca08f5489.pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). **Resolução Nº 08/2022 - CONSUNI, de 29 de julho de 2022.** 2022c. Aprova os procedimentos de heteroidentificação. Disponível em [https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/documentos\\_uva/resolucao\\_9c51c8931b52294e45ec94cc6b8e7282.pdf](https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/documentos_uva/resolucao_9c51c8931b52294e45ec94cc6b8e7282.pdf). Acesso em: 24 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: Biblioteca Universitária, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2019/10/guia-de-citacao-06.10.2019.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Centro de Formação de Professores.** Amargosa, 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB.** Cruz das Almas, 2017. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemoramaioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 21 abr. 2024.

VALÉRIO, Ana Cristina de Oliveira et al. Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e3007, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/fbwwzQ9vmJtzyhwMmxGgyNwy/>. Acesso em: 11 maio. 2024.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve: revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 01 maio. 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMSgtQq6SKHTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2024.

VIZZOTTO, Patrick Alves. Um panorama sobre as licenciaturas em Física do Brasil: Análise descritiva dos Microdados do Censo da Educação Superior do INEP. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbef/a/YJK8m9kPLvpJhgsqbdnBbZd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio. 2023.

ZUAZO, Pedro. As reivindicações dos entregadores de braços cruzados. **Época**, 03 jul. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/economia/as-reivindicacoes-dos-entregadores-de-bracos-cruzados-24512817>. Acesso em: 09 maio. 2024.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA (CONDIÇÃO PARA PARTICIPAR: SER MULHER NEGRA COTISTA OU MULHER NEGRA E RECEBER AUXÍLIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL)

Data da entrevista:

Hora da entrevista:

#### PERFIL 1.

1. Idade
2. Curso
3. Turno ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Integral
4. Você pode falar um pouco sobre sua vida fora da universidade, sobre tua família, você mora com quem?
5. Alguém da família tem curso superior?
6. Como foi sua formação escolar até chegar aqui?
7. Alguém te incentivou a ingressar na universidade?
8. Você recebe apoio da família para permanecer aqui?
9. Sua vida pessoal mudou depois que você ingressou na universidade?

#### PERFIL 2.

1. Como se deu o seu processo de reconhecimento racial?
2. O que você acha do sistema de cotas nas universidades?

#### DIMENSÃO INTERPESSOAL

- 3) Você se sente ou já se sentiu discriminada na universidade?
- 4) Você tem rede de apoio, de afetos, dentro da universidade?

#### DIMENSÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 5) Já sentiu que foi avaliada de forma diferente em sala de aula?
- 6) Todos têm espaço de participação, de fala na sala de aula?
- 7) Os professores consideram nas aulas, nos conteúdos, nas bibliografias aspectos relacionados às questões de raça, de gênero e classe?
- 8) Você está satisfeita com o seu curso?

#### DIMENSÃO INSTITUCIONAL

- 9) Você recebe apoio material da universidade, bolsa ou algum outro tipo de auxílio? Ou já recebeu?
- 10) Receber esse tipo de apoio é importante para você poder permanecer na universidade?
- 11) Você acredita que tem alguma necessidade específica por ser uma mulher negra de baixa renda?
- 12) Acha que a universidade deveria desenvolver alguma ação específica para mulheres negras de baixa renda?
- 13) Você se sente bem na instituição na qual você estuda?

#### FECHAMENTO

1. O que mais te motiva a permanecer, ficar aqui na universidade e continuar seu curso?
2. Qual é o maior obstáculo para sua permanência aqui na universidade?
3. O que significa para você ser uma mulher negra de baixa renda na universidade?
4. Tem algo mais que você queira falar?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Te convidamos a participar, como voluntário(a), desta pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema.

Para confirmar sua participação você precisará ler este documento, datar e assinar no após a leitura. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, inclusive, riscos e benefícios.

Este TCLE se refere à pesquisa intitulada “**VIVÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS NA UNIVERSIDADE**”, que conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (chamada nº 40/2022 - código do projeto 409892) e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) (Processo – PRH-0212-00148.01.00/23), cujo objetivo é investigar as vivências acadêmicas das mulheres negras nas universidades públicas do Ceará. Você poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento.

Essa parte da pesquisa será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, estima-se que serão necessários aproximadamente 60 minutos para concluí-la. A sinceridade de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. Caso desista da pesquisa, você poderá interromper a entrevista a qualquer momento, sem nenhuma restrição.

Os riscos inerentes a essa pesquisa são mínimos e estão relacionados àqueles de natureza não física como: cansaço ou aborrecimento ao responder às perguntas; possível constrangimento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou reforços na conscientização sobre condição física ou psicológica; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre classe, gênero e/ou raça; possível sentimento de medo por não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; vergonha ao responder às perguntas.

O benefícios inerentes a essa pesquisa se referem ao proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa; contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para a sociedade e para a comunidade acadêmica na qual está inserido, possibilitando a promoção de políticas públicas e/ou ações que visem a melhoria da qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e da busca por uma sociedade mais justa e socialmente equilibrada.

Os resultados desse trabalho serão divulgados em artigos, livros e eventos e a qualquer momento os participantes poderão buscar informações sobre a presente pesquisa por meio do e-mail disponibilizado no final deste termo.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões o Comitê de Ética está disponível para atender você na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, localizada no Bloco 848, CEP 60440-900 - Campus do Pici, Fortaleza, Ceará tel: 85 3366-9943.

Para contatar o pesquisador responsável por esse estudo, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para ele a qualquer momento: Pesquisador Responsável: Adriana Castro Araújo / Fone: (85) 999477657 / e-mail [negrasnauniversidade@gmail.com](mailto:negrasnauniversidade@gmail.com)

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante.

Sobral-CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



## ANEXO B – OFÍCIO E RESPOSTA À OFÍCIO DA PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UVA (PRAE)

OFÍCIO Nº 2/2024

Sobral/ CE, 28 de Maio de 2024

À

**PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA**

Cumprimentando-os cordialmente,

Venho, por meio deste, fazer a solicitação de dados acadêmicos para pesquisa. O projeto de dissertação cuja temática é **ANÁLISE DAS POLÍTICAS ASSISTENCIAIS ESTUDANTIS COMO IMPULSIONADORAS DA PERMANÊNCIA FEMININA NEGRA E POBRE NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADES ESTADUAL VALE DO ACARAÚ**, é resultado de projeto de pesquisa agenciado pelo fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ e tem como autora a estudante do programa de mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Luana da Silva Dias e como orientadora, a professora doutora Adriana Castro Araújo.

A pesquisa tem como objetivo promover, através da inter-relação entre gênero, raça e classe, um processo investigativo acerca da permanência no ensino superior, no que toca as políticas assistenciais da Universidade, partindo do pressuposto de que as mulheres, negras e pobres se encontram em situação de maior opressão e vulnerabilidade que as demais pessoas e como isso acarreta nos índices de permanência no âmbito acadêmico.

Ademais, ressalta-se o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização e que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade de pesquisa acadêmica, especialmente, para a aplicação do instrumento entrevista.

Para que a pesquisa possa se desenvolver de forma efetiva, gostaria de solicitar alguns dados dessa Instituição de tão grande importância para o Estado, quais sejam:

1- Qual a estrutura de Administração da UVA? Qual a estrutura organizatória? É composta por quantos campi, sua localização, quantos cursos de graduação e pós-graduação, quais presenciais/virtuais e outras demais informações disponíveis;

2 - Quantidade de alunos matriculados na instituição em cada um dos cursos;

3- Quantidade de mulheres matriculadas na instituição, bem como dados de contato, telefone e/ou e-mail delas;

4- Perfil das mulheres matriculadas (cor, renda, etnia);

5- Existem cotas raciais na Universidade? Se sim, requer informações sobre resolução de adesão, processo de implantação e outros demais dados disponíveis;

6 – A UVA adere ao ENEM/SISU? Se sim, requer informações sobre resolução de adesão, processo de implantação e outros demais dados disponíveis;

7 - Se sim, quantidade de mulheres cotistas por raça matriculadas na Universidade.

8- Quantidade de mulheres negras (pretas e pardas) no conceito do IBGE matriculadas na Universidade;

9- A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a única responsável pelos assuntos estudantis na IES? Qual a estrutura organizacional da PRAE? Em coordenadorias, células, núcleos, etc e suas funções;

10 – O que é a Política de Assistência Estudantil para a UVA, quais os objetivos e o público-alvo?

11- Quais os programas Assistenciais Estudantis da Instituição, seu histórico de existência e quais critérios para o (a) aluno(a) se tornar beneficiário de cada um;

12– Existe algum programa de Assistência Estudantil da Instituição focado, exclusivamente, em mulheres negras e de baixa-renda?;

13- Quantidade de mulheres, que se declaram negras (pretas e pardas) e que são beneficiárias

dos Programas de Assistência Estudantil da UVA matriculadas, com o oferecimento de dados de contato como telefone e/ou e-mail dessas mulheres;

14 – Se existirem mulheres cotistas, quantidade de mulheres cotistas raciais e que são beneficiárias dos Programas de Assistência Estudantil da UVA matriculadas, com o oferecimento de dados de contato como telefone e/ou e-mail dessas mulheres

Na impossibilidade de envio de todos os itens solicitados, o que puder ser enviado, no formato que a Universidade puder disponibilizar, para posterior catalogação, será, certamente, de grande valia para a pesquisa.

Na certeza de contar com vossa atenção, renovo votos de apreço e consideração. Atenciosamente,

*Luana da Silva Dias*  
Luana da Silva Dias

**Mestranda**

Para que a pesquisa possa se desenvolver de forma efetiva, gostaria de solicitar alguns dados dessa Instituição de tão grande importância para o Estado, quais sejam:

1. Qual a estrutura de Administração da UVA? Qual a estrutura organizatória? É composta por quantos campi, sua localização, quantos cursos de graduação e pós-graduação, quais presenciais/virtuais e outras demais informações disponíveis;

<https://www.ceara.gov.br/organograma/uva/>

<https://www.uva.ce.gov.br/institucional/institucional-campi/>

<https://www.uva.ce.gov.br/cursos/>

2. Quantidade de alunos matriculados na instituição em cada um dos cursos;

[Cursando Disciplinas - 6924](#)

3. Quantidade de mulheres matriculadas na instituição, bem como dados de contato, telefone e/ou e-mail delas;

3.979 -

[Dados como Nome, telefone ou e-mail não podemos fornecer.](#)

4. Perfil das mulheres matriculadas (cor, renda, etnia);

[Matriculados 2024.1](#)

5. Existem cotas raciais na Universidade? Se sim, requer informações sobre resolução de adesão, processo de implantação e outros demais dados disponíveis;

[Informações na CEPS - Comissão Executiva de Processos Seletivos - 3677-4210 - ceps@uvanet.br](#)

6. A UVA adere ao ENEM/SISU? Se sim, requer informações sobre resolução de adesão, processo de implantação e outros demais dados disponíveis;

[Informações na CEPS - Comissão Executiva de Processos Seletivos - 3677-4210 - ceps@uvanet.br](#)

7. Se sim, quantidade de mulheres cotistas por raça matriculadas na Universidade;

[Matriculados 2024.1](#)

8. Quantidade de mulheres negras (pretas e pardas) no conceito do IBGE matriculadas na Universidade;

[Matriculados 2024.1](#)

9. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a única responsável pelos assuntos estudantis na IES? Qual a estrutura organizacional da PRAE? Em coordenadorias, células, núcleos, etc e suas funções;

Sim

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE tem por finalidade específica realizar ações e serviços voltados aos estudantes de graduação matriculados nos *Campi* da UVA (Betânia, CIDAO (Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET), DERBY (Centro de Ciências da Saúde - CCS), JUNCO (Centro de Ciências Humanas - CCH), IBIAPABA (São Benedito)) e, em especial, aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Possui atualmente as seguintes coordenações:

- 1. Coordenação de Assistência Estudantil:** É de responsabilidade desta coordenação:
  - Auxílio à Participação Estudantil em Eventos.
  - Isenção do pagamento da taxa de expedição da 1ª via do diploma de graduação;
  - Programa de Bolsas de Permanência Universitária - PBPU;
  - Programa de Residência Universitária - PRU;
  - Restaurante Universitário - RU;
- 2. Coordenação de Esportes:** Visa apoiar o esporte de competição e participação para os alunos com bolsa do PBPU; tem sob sua coordenação o Programa Atléticas UVA.
- 3. Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde - NAPIS:** É responsável pelo apoio Psicopedagógico, social e em saúde aos alunos da UVA.

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Inclusão e Saúde (NAPIS), ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), visa fomentar o bem-estar e oportunizar o autodesenvolvimento pessoal e social do/as universitário/as, auxiliando-o/as a lidar com os desafios que a vivência no ensino superior possa acarretar, de modo a impactar positivamente no seu desempenho acadêmico-profissional. Para tanto visa atuar em dois eixos:

Pedagógico: relacionado ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem do estudante a fim de garantir a permanência e o êxito;

Psicológico: promove o bem estar biopsicossocial dos estudantes e a preservação da saúde mental;

COMO ENTRAR EM CONTATO?

Acesse o e-mail: [napis\\_prae@uvanet.br](mailto:napis_prae@uvanet.br)

Nesse e-mail se identifique colocando:

nome completo; telefone; curso; horário e dia mais viável para o seu atendimento.

Pronto! Agora é só aguardar a resposta com as informações do seu agendamento.

10. O que é a Política de Assistência Estudantil para a UVA, quais os objetivos e o público-alvo? A política de assistência estudantil da UVA está alinhada com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei 13.005/2014 com metas para educação do Brasil até 2024. Entre as estratégias para o cumprimento da Meta 12 ("elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24

anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”), busca-se ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

Para tanto, possui os seguintes programas:

#### **Programa de Assuntos Estudantis**

Consiste no conjunto de ações e serviços desenvolvidos com o objetivo de contribuir com condições de permanência e redução das taxas de retenção e evasão dos estudantes na universidade, e visa atender estudantes em situação de vulnerabilidade social com renda prioritária de atendimento de até ½ salário mínimo *per capita*, ou seja, por pessoa da família.

#### **PROGRAMA DE ISENÇÃO DE DIPLOMA**

Concede a isenção do pagamento da taxa de expedição da 1ª via de diploma de graduação aos estudantes formandos desta Universidade. É regido pela Resolução nº 01/2015 – CONDIR/UVA.

Deverá ler a Resolução nº 01/2015 – CONDIR/UVA, [https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_0e9145c27a8306aae45323162b03a7ac.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_0e9145c27a8306aae45323162b03a7ac.pdf)

Verificando em quais requisitos estabelecidos na Resolução você se enquadra: servidor público | doador de sangue | hipossuficiente na forma da Lei Estadual nº 14.859 de 28/12/2010 | egresso no ensino médio de entidades de ensino público | deficiente na forma da Lei Estadual nº 13.830/2006.

#### **PROGRAMA DE BOLSA DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA - PBPU**

É um auxílio financeiro, em forma de bolsas, destinado aos estudantes de graduação considerados em situação de vulnerabilidade social com renda prioritária de atendimento de até ½ salário mínimo *per capita*, ou seja, por pessoa da família, com objetivo de apoiar seu desempenho acadêmico e sua permanência na Universidade.

É regido por um \*Edital\* que é lançado anualmente, é coordenado pela PRAE e financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, órgão setorial da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, vinculado ao governo do Estado, com recurso advindo do Fundo Estadual de Combate à Pobreza – FECOP.

A participação no programa consiste na atuação dos estudantes em atividades acadêmicas ou administrativas de forma presencial no mínimo de 20 (vinte) horas semanais em setores da Universidade.

Edital PBPU 2023.1 (finalizado)

[https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_7beaecc7dab4a4dc32e01bfc09c387ab.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_7beaecc7dab4a4dc32e01bfc09c387ab.pdf)

Edital PBPU 2023.2 - Formação de Cadastro Reserva (inscrição dia 20/07/2023 a 20/08/2023) - Para inscrição é obrigatório Folha de resumo do Cadastro Único, **atualizado**. Deverá ser emitida no ano

2023, disponível no site CADÚNICO ou nos CRAS da sua cidade e demais documentação exigida no edital.

[https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_07379c52ec2b07c1789b2fe.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_07379c52ec2b07c1789b2fe.pdf)

#### **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA - PRU**

Concede moradia a estudantes de graduação considerados em situação de vulnerabilidade social com renda prioritária de atendimento de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo *per capita* (por pessoa da família), domiciliados fora da sede do município de Sobral, em um raio de distância **além de 30 km** da unidade onde estudam, com objetivo de apoiar seu desempenho acadêmico e sua permanência na Universidade.

É regido por um “Edital” que é lançado anualmente para formação de cadastro reserva, é coordenado pela PRAE.

O estudante admitido no PRU passa a residir, até a conclusão do curso, na Residência Universitária, mantida pela UVA.

A Residência Universitária é um imóvel de caráter público e função coletiva, que integra o patrimônio da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e está sob administração direta da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis- PRAE, Pró-Reitoria de Planejamento e Administração e sob acompanhamento e participação do Conselho de Residentes Universitários, podendo este recorrer das decisões da administração.

A Residência Universitária da UVA está localizada à Rua Larisman Torquato, nº 88, no bairro Coração de Jesus, próximo ao Ginásio Poliesportivo Plínio Pompeu, em Sobral-CE.

Edital PRU 2023.1 (finalizado).

[https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/edital\\_7c62fb84dec034e34aaca0fe9efe64cc.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/edital_7c62fb84dec034e34aaca0fe9efe64cc.pdf)

#### **PROGRAMA DE AUXÍLIO À PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM EVENTOS.**

É um auxílio financeiro oferecido a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da UVA, para participação do aluno em eventos acadêmicos de cunho científico, artístico-cultural, esportivo e político-estudantil ou assemelhado, conforme normas estabelecidas no Edital de Seleção publicado pela PRAE.

O recurso é oriundo do Tesouro Estadual, destinado pelo governo do Estado aos programas de assistência estudantil das universidades estaduais cearenses.

É regido pela Resolução nº 08/2022 e coordenado pela PRAE, dividido proporcionalmente entre os seis centros de ensino da UVA – CCAB, CCET, CCH, CCS, CCSA e CENFLE.

[https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/documento\\_3dca1a1f52942ee03bac765ca08f5489.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/documento_3dca1a1f52942ee03bac765ca08f5489.pdf)

E anualmente será publicada uma portaria disponibilizando o recurso para uso.

[https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos\\_prae/documento\\_c3ba7179198489c1defa.pdf](https://siteadmin.uvanet.br/apps/common/documentos_prae/documento_c3ba7179198489c1defa.pdf)

### **RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO - RU**

Atende à comunidade acadêmica com duas refeições/dia (almoço e jantar), exceto para os alunos residentes da Residência Universitária (ReU), que têm acesso às três refeições (desjejum, almoço e jantar). As refeições são planejadas e acompanhadas por nutricionistas e diariamente há opções vegetarianas. O acesso é por meio de cadastro prévio que o aluno deverá realizar na PRAE.

#### **Horários de funcionamento:**

DESJEJUM: 6h30min às 8h (somente para residentes);

ALMOÇO: 11h às 13h;

JANTAR: 17h30min às 19h30min.

Valor para alunos: 2,50 almoço e 2,50 jantar.

### **PROGRAMA ATLÉTICAS UVA**

Tem como objetivo principal ofertar um leque de atividades esportivas aos discentes da UVA a fim de os mesmos poderem participar de competições universitárias, assim como permanecer a maior parte do tempo na Universidade. Tem na sua Coordenação Esportiva o Professor Núbio Vidal, do Curso de Educação Física.

Os participantes poderão ter ou não bolsa. Para ser bolsista deverá estar inscrito no edital do Programa de Bolsa de Permanência Universitária (PBPU), lançado anualmente ou na necessidade de cadastro reserva. Os candidatos com inscrição deferida passam por uma avaliação de desempenho na modalidade escolhida. O supervisor indicará os melhores, de acordo com a quantidade de cotas para as modalidades disponibilizadas no edital do PBPU.

O programa consta de 17 modalidades esportivas participativas e competitivas, sendo elas:

1. Atletismo (masculino e feminino) - Professor Adalberto
2. Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência - Professor Cleyton
3. Basquetebol (masculino e feminino) - Professor Zezé e Professor Robson
4. Beach Tênis (masculino e feminino) - Professor Café
5. Ciclismo (masculino e feminino) - Professor José Machado
6. Futsal (masculino e feminino) - Professor Eduardo
7. Futebol de Campo (masculino) - Professor Ricardo
8. Ginástica - Professora Patrícia
9. Ginástica Laboral - Professor Junior
10. Handebol (masculino e feminino) - Professor José Machado
11. Jiu Jitsu (masculino e feminino) - Professor Lucas
12. Karatê (masculino e feminino) - Professor Luiz Carlos
13. Natação (masculino e feminino) - Professora Jamile
14. Voleibol (masculino e feminino) - Professor Marcelo
15. Vôlei de Praia (masculino e feminino) - Professor Marcelo
16. Tênis de Mesa (masculino e feminino) - Pedro Henrique
17. Xadrez - Professor Bruno

Contato:

E-mail: [coordenaçoesporte\\_prae@uvanet.br](mailto:coordenaçoesporte_prae@uvanet.br)

11. Quais os programas Assistenciais Estudantis da Instituição, seu histórico de existência e quais critérios para o (a) aluno(a) se tornar beneficiário de cada um;

<https://www.uva.ce.gov.br/institucional/institucional-indicadores-resultado/>

[https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/documentos\\_uva/rdg\\_f2976d3340c368a1aa59135f01.pdf](https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/documentos_uva/rdg_f2976d3340c368a1aa59135f01.pdf)

12. Existe algum programa de Assistência Estudantil da Instituição focado, exclusivamente, em mulheres negras e de baixa-renda?

Não

13. Quantidade de mulheres, que se declaram negras (pretas e pardas) e que são beneficiárias dos Programas de Assistência Estudantil da UVA matriculadas, com o oferecimento de dados de contato como telefone e/ou e-mail dessas mulheres;

[Matriculados 2024.1](#)

CDUNTA de Aluno		Beneficiado		
Sexo	Cor/Raça	Sim	Total geral	
-	F			
		Amarela	6	6
		Branca	86	86
		Não Declarada	1	1
		Parda	200	200
	Preta	21	21	
<b>F Total</b>		<b>314</b>	<b>314</b>	

14. Se existirem mulheres cotistas, quantidade de mulheres cotistas raciais e que são beneficiárias dos Programas de Assistência Estudantil da UVA matriculadas, com o oferecimento de dados de contato como telefone e/ou e-mail dessas mulheres.

[Mulheres cotistas](#)

[Parda - 89](#)

[Preta - 7](#)

Na impossibilidade de envio de todos os itens solicitados, o que puder ser enviado, no formato que a Universidade puder disponibilizar, para posterior catalogação, será, certamente, de grande valia para a pesquisa.

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Vivências das mulheres negras cotistas na universidade

**Pesquisador:** ADRIANA CASTRO ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 63621322.3.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.755.148

#### Apresentação do Projeto:

O Brasil é um país que apresenta extrema desigualdade econômica resultado não só do modelo de produção vigente, como também da discriminação social e étnico racial de sua população. Em nosso país, as mulheres negras se encontram na base da pirâmide social e são as que mais sofrem com os efeitos deletérios dessa discriminação. Uma lógica difícil de ser rompida, porquanto trata-se de um grupo social que ocupa os postos de trabalho mais vulneráveis na sociedade, quase sempre atrelados às atividades domésticas. Nesse contexto, a Política de Cotas das universidades, oriunda da lei 12.711/2012, representa uma ação concreta que serve de subsídio para romper com a reprodução dessa desigualdade

ao proporcionar uma oportunidade de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. Bem sabe-se que no contexto da estrutura econômica, social e política que vivemos, ações de caráter afirmativo não tem o poder de romper com a lógica de desigualdade da sociedade com o fito de transformá-la, contudo tais ações são vitórias de uma luta por espaços e representatividade e contribuem para a emancipação de sujeitos marginalizados e invisibilizados socialmente. Com efeito, é necessário que as ações afirmativas cumpram pelo menos seus objetivos imediatos de reparação mínima de danos causados aos grupos sociais que não gozam de determinados direitos em decorrência da discriminação da sociedade. Nesse sentido, ressalta-se que o simples acesso à universidade pública não é suficiente para proporcionar ascensão acadêmica, sendo inexorável que as condições de permanência sejam asseguradas para que o êxito acadêmico seja alcançado e a

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.755.148

política de cotas surta o efeito desejado para os beneficiários dessa ação afirmativa. Outrossim, é necessário considerar que as mulheres negras cotistas que adentram a universidade sofrem opressões simultâneas no contexto de exclusão, já que a desigualdade de classe somada à categoria de gênero, de idade e raça pode tornar conspícua a opressão social. É necessário, portanto, fazer uso da interseccionalidade como ferramenta ampla de análise com o fito de identificar formas de opressão simultâneas nas quais essas mulheres podem estar submetidas no contexto da universidade. Destarte, é objetivo dessa pesquisa investigar as vivências das cotistas negras na Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir da avaliação das dimensões pessoal, interpessoal, de carreira, de estudo, institucional e material no ambiente universitário; das ações desenvolvidas pela instituição para acolher esse grupo social; e da identificação de elementos impeditivos para o alcance do êxito acadêmico dessas mulheres.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar como está se dando o processo de inserção das alunas cotistas negras ao ambiente universitário da UFC, levando em consideração fatores objetivos e subjetivos a partir de seis dimensões quais sejam a) pessoal; b) interpessoal; c) de carreira; d) de estudo; e) institucional; e, por fim, f) dimensão material atinente a aspectos estruturais que a universidade deve suprir para que seja possível a formação dessas alunas, dada as dificuldades que podem impedir o êxito acadêmico de discentes em situação de extrema fragilidade econômica e social.

Objetivo Secundário:

Para o alcance do objeto geral supracitado faz-se necessário o desenvolvimento de algumas ações que se constituem como os seguintes objetivos específicos: a) Descobrir o quanto as cotistas negras da UFC sentem-se adaptadas ao ambiente acadêmico; b) Identificar que ações são desenvolvidas pela UFC a fim de contribuir objetivamente para o êxito acadêmico das cotistas negras no contexto institucional, levando em consideração o necessário apoio material, psicológico e político que deve ser desenvolvido para combater a reprodução de desigualdade que afetam esse grupo social; c) Verificar que aspectos podem se configurar como elementos impeditivos para o alcance do êxito acadêmico das cotistas negras no ambiente universitário;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto indica:

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.755.148

**Riscos:**

Apresenta-se como possíveis risco na realização desta pesquisa o desconforto proporcionado por possíveis alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição psicológica; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, racialidade, satisfação profissional; possibilidade de constrangimento ao responder

o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; vergonha ao responder às perguntas.

**Benefícios:**

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa será possível identificar qual a situação das cotistas negras na UFC, qual a intenção de permanência ou de evasão do curso de graduação, bem como os motivos que, por sua vez, possam contribuir com o sucesso ou insucesso acadêmico dessas mulheres, considerando-se as seguintes variáveis:a) Adaptação ao ambiente acadêmico com relação a cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo, institucional);b) Ação da universidade voltada para o atendimento das demandas desse grupo social;c) Elementos impeditivos para o alcance do êxito acadêmico das cotistas negras. Espera-se, assim, contribuir com o processo de mobilidade social das mulheres negras no estado do Ceará, porquanto, o êxito acadêmico per si já pode ser considerado como mobilidade social, haja vista tratar-se de um grupo que constitui a base da pirâmide social e encontra-se entre os que mais apresentam dificuldade para obter êxito acadêmico nesse nível de educação. Ademais, de posse das informações oriundas dessa pesquisa será possível desenvolver planos de ação voltados para a melhoria da política de cotas de modo a torná-la mais profícua e efetiva no impacto da mobilidade social que se espera que seja alcançado para esse grupo de mulheres. Assim, ressalta-se a seguir os resultados esperados a partir dessa pesquisa: 1. Geração de informações científicas de elevado valor para a sociedade e para a gestão da UFC, acerca da situação do grupo estudado;2. Divulgação dos conhecimentos gerados, através da produção de relatórios técnicos, de artigos científicos, de capítulos de livros e de trabalhos publicados em anais de congressos científicos;3. Desenvolvimento e organização de seminários, visando debater os principais achados da investigação e propor ações objetivando o aprimoramento de aspectos cruciais à política de cotas no processo de inserção das mulheres negras ao ambiente universitário.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia da pesquisa, assim como a análise dos riscos e benefícios, demonstram observância dos princípios éticos a serem considerados quando da realização de pesquisas na

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.755.148

área.

Seguem especificações da metodologia:

A presente proposta configura-se como uma pesquisa descritiva de acordo com Gil (1999), porquanto objetiva-se estudar as características de um grupo, o grau de adaptação de um grupo de estudantes ao ambiente universitário, as condições de atendimento das demandas desse grupo por parte da instituição; interessa ainda saber a opinião desse grupo com relação a essas condições. Ademais, as pesquisas descritivas vão além da identificação de relação entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessas relações, é que se pretende realizar. Por fim, esse tipo de pesquisa preocupa-se com a atuação prática, sendo esta uma característica das pesquisas descritivas. O delineamento dessa pesquisa é o estudo de caso, consoante a especificação de Gil (1999), pois apresenta-se como propósito: a) A exploração de situações da vida real de um grupo social cujos limites não estão definidos;b) A descrição do contexto cuja investigação será realizada;c) A explicação das variáveis causais dos fenômenos investigados em circunstâncias complexas que não é possível a realização de experimentos. Para embasar e compreender melhor os fenômenos

estudados realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica a partir de materiais já elaborados que tratam da temática das ações afirmativas e da situação da mulher negra na nossa sociedade. Pretende-se ainda realizar pesquisa documental a partir de materiais elaborados pela instituição cujo contexto será avaliado e que ainda não se submeteram ao tratamento analítico.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O colegiado emite parecer favorável à execução da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1918975.pdf	20/09/2022 19:59:04		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/09/2022 19:58:40	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.755.148

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/09/2022 19:58:13	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROPOSTA.pdf	31/08/2022 10:54:09	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao_infraestrutura.pdf	14/06/2022 17:13:20	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
Outros	questionario.pdf	06/05/2022 10:29:28	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_pesquisador_responsavel.pdf	06/05/2022 10:27:28	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	06/05/2022 10:27:10	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/05/2022 10:26:49	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEC.pdf	30/04/2022 15:23:01	ADRIANA CASTRO ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 11 de Novembro de 2022

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

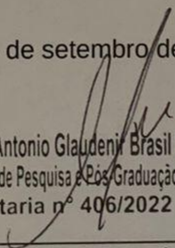
**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

**ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UVA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, intitulada “Vivências das Mulheres Negras Cotistas na Universidade”, que está sendo coordenada pela pesquisadora Dra. Adriana Castro Araújo, a ser realizada pela pesquisadora de pós-graduação stricto sensu do Mestrado POLEDUC da UFC Luana da Silva Dias.

Sobral, 14 de setembro de 2023.

  
Prof. Dr. Antonio Glaudeny Brasil Maia  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação-UVA  
Portaria nº 406/2022

---

Assinatura responsável

## ANEXO E – OFÍCIO AO NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO, INCLUSÃO E SAÚDE (NAPIS) D

OFÍCIO Nº 3/2024

Sobral/ CE, 27 de Junho de 2024

Ao coordenador do

**NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO, INCLUSÃO E SAÚDE (NAPIS)**  
**N'ALMA vinculado à PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA**

Cumprimentando-os cordialmente,

Venho, por meio deste, fazer a solicitação de dados acadêmicos para pesquisa de dissertação que é resultado de projetos de pesquisas mais amplos voltados para a vivência das mulheres negras nas universidades públicas do Estado do Ceará, contando com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (chamada nº 40/2022 - código do projeto 409892) e também da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) (Processo – PRH-0212-00148.01.00/23). A dissertação tem como autora a estudante do programa de mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Luana da Silva Dias e como orientadora, a professora doutora Adriana Castro Araújo, sendo ambas integrante e coordenadora dos projetos, respectivamente.

A pesquisa tem como objetivo promover, através da inter-relação entre gênero, raça e classe, um processo investigativo acerca da permanência no ensino superior, no que toca as políticas assistenciais da Universidade, partindo do pressuposto de que as mulheres, negras e pobres se encontram em situação de maior opressão e vulnerabilidade que as demais pessoas e como isso acarreta nos índices de permanência no âmbito acadêmico.

Ademais, ressalta-se o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização e que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade de pesquisa acadêmica, especialmente, para a aplicação do instrumento entrevista.

Para que a pesquisa possa se desenvolver de forma efetiva, gostaria de solicitar alguns dados dessa Instituição de tão grande importância para o Estado, quais sejam:

- 1- Qual a estrutura de Administração do NAPIS hoje? Qual a estrutura organizatória? É composta por coordenações/subdivisões, se sim, quais? Quais profissionais participam? Há psicólogos? Pedagogos? Enfermeiros? Médicos? Nutricionistas? Dentistas? Assistentes sociais? Ou outros profissionais? Se sim, quantos e quais suas funções?;
- 2- Como funciona hoje a cadeia de atendimento e assistência no NAPIS, em quais áreas da saúde e aonde se localizam?;
- 3- Há dados de qual o maior perfil de gênero, raça e classe entre alunos(as) e de quais cursos de graduação mais buscam os serviços do núcleo?;
- 4- Quantidade de alunos atendidos desde a fundação do núcleo em cada um dos cursos de graduação, se houver;
- 5- Quais critérios para o (a) aluno(a) se tornar beneficiário da assistência do núcleo?;
- 6- Existe alguma atividade ou prioridade de atendimento do núcleo voltado, exclusivamente, para mulheres, negras e de baixa-renda?;

Na impossibilidade de envio de todos os itens solicitados, o que puder ser enviado, no formato que a Universidade puder disponibilizar, para posterior catalogação, será, certamente, de grande valia para a pesquisa.

Na certeza de contar com vossa atenção, renovo votos de apreço e consideração. Atenciosamente,

*Luana da Silva Dias*  
Luana da Silva Dias

**Mestranda**