UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ERICHELLY GONÇALVES DA SILVA

A ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS: O PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DAS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

MACEIÓ-AL
2024

ERICHELLY GONÇALVES DA SILVA

A ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS: O PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DAS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus A. C. Simões, como requisito final para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos

MACEIÓ- AL

2024

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

S586e Silva, Erichelly Gonçalves da.

A escolarização de mulheres negras: o perfil socioeconômico e educacional das estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas / Erichelly Gonçalves da Silva. – 2024.

92 f. : il.

Orientador: Ivanildo Gomes dos Santos.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Cento de Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 80-85.

Apêndices: 86-92.

1. Estudantes negras. 2.Ações afirmativas. 3. Cotas raciais. 4. Ensino superior. 5. Universidade Federal de Alagoas. I. Título.

CDU: 378-055.2(=414)

ERICHELLY GONÇALVES DA SILVA

A ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS:

o perfil socioeconômico e educacional das estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14/11/2024.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

_____

Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)
Presidente

_____

Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudêncio (CEDU/UFAL)
2º Membro

_____

Profa. Dra. Luiza Cristina Silva Silva (CEDU/UFAL)
3º Membro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória da minha mãe, Rosineide Gonçalves, e minha avó, Maria Cícera Gonçalves, que me inspiraram e incentivaram a realizar o sonho que antes achava impossível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe e a minha avó, que sempre me incentivaram a estudar e me formaram uma mulher de coragem. A saudade me desperta a seguir o nosso sonho.

Agradeço aos meus professores da educação básica pelos ensinamentos. Em especial o professor Arthur, que me estimulou a fazer o vestibular, acreditando em mim, mesmo quando eu duvidei.

Aos meus colegas da escola, por fazer o longo período escolar cheio de memórias leves e felizes. Em especial a Maciely, pela parceria na escola e no cursinho.

Aos professores do curso, pelos conhecimentos e dedicação a minha formação.

Ao meu orientador, Ivanildo dos Santos, pelo acolhimento, pela paciência e por não desistir de me orientar, mesmo com os meus sumiços durante a orientação.

À Leonice e à Heloisa, por me acolherem na sua casa nos momentos mais difíceis e desesperadores.

Ao Matheus e ao Rodolfo, meus amados amigos, por me acolherem e me apoiarem. Por transformarem a universidade num lugar de afeto e troca de carinho. Por diminuírem a minha solidão e respeitarem a minha solitude. Pelos momentos que passamos juntos, pelas mensagens, pelas viagens, pelos aniversários. Admiro e amo imensamente os dois, vocês são um dos melhores presentes que a UFAL me deu.

RESUMO

Em um país marcado por séculos de escravização, com fortes delimitações de gênero, que caminhou a passos lentos para garantir direitos à população discriminada, acometeu inúmeras gerações de mulheres negras a negação de direitos. É a partir da democratização da educação básica e a adoção de políticas afirmativas, fruto da luta do Movimento Negro, que surge a possibilidade de ascensão social das mulheres negras. É nesse cenário que a presente pesquisa se justifica como importante, tendo o objetivo de identificar as conquistas e encalços que acometeram a vida escolar das estudantes desde a educação básica até a entrada na universidade, detectar as suas referências coletivas e seus aliados táticos na tentativa de acessar o ensino superior e descobrir a importância atribuída pelas estudantes à educação formal e o que a universidade representa nas suas vidas. Afim de alcançar o propósito pretendido, foram contactadas 20 estudantes cotistas ingressantes no período de 2019.1 a 2023.2, nos três turnos do curso de Pedagogia Campus A.C. Simões da Universidade Federal de Alagoas. Utilizamos duas abordagens de busca e acesso às estudantes, na primeira, procuramos o nome das estudantes cotistas na lista dos aprovados no SISU[1], na lista dos aprovados da banca de heteroidentificação e na lista de convocados para composição de turmas, divulgados pela COPEVE[2], para depois as buscarmos nas suas respectivas turmas. A segunda abordagem aconteceu de modo online, onde divulgamos a pesquisa via redes sociais junto com o link para o questionário da pesquisa no Google docs. Este trabalho trata- se de uma pesquisa qualitativa de interpretações acerca da trajetória das estudantes, por isso, a hermenêutica foi escolhida como o método norteador da pesquisa. Como instrumento de estudo optou-se por um questionário semiestruturado com 33 perguntas. Para contribuir com a argumentação foram selecionados os seguintes autores: Beltrão e Alvez (2009); Chalhoub (2023); Oliveira (2019; Collins (2019) e Collins e Bilge (2021); Bernardino (2002); Ferreira (2019); Marcinik e Matos (2017); Feres Júnior *et. al. (2018);* Silvério (2007); Munanga (2007); Oliva (2020); Lima *et. al.* (2023). A obras citadas permitiram construir uma discussão sobre a mulher negra e a sua mobilidade na sociedade fundamentando a discussão dos levantamentos. Em síntese, os resultados obtidos apontam que as estudantes reconhecem a educação formal como algo necessário para o desenvolvimento humano e a preparação para o trabalho, sendo o acesso ensino superior uma oportunidade de elevação socioeconômica. É nessa perspectiva que as estudantes utilizaram como táticas a gerência de múltiplas funções desempenhadas por elas, mesmo que cansativas, em prol de algo maior; empoderando-se e fazendo a ocupação gradativa da universidade, percebendo-o como seu; e fazendo do objetivo de acessar o ensino superior algo coletivo, causando uma mobilização comunitária em torno disso, onde seus principais aliados foram a família, a escola, a comunidade e a religião.

Palavras-chave: Estudantes negras; Ações afirmativas; Cotas raciais; Ensino superior.

[1] Sistema de Seleção Unificada
[2] Comissão Permanente do vestibular

ABSTRACT

In a country marked by centuries of enslavement, with strong gender delimitations, which moved slowly to guarantee rights to the discriminated population, countless generations of black women were denied rights. It is from the democratization of basic education and the adoption of affirmative policies, the result of the struggle of the Black Movement, that the possibility of social ascension of black women arises. It is in this scenario that the present research is justified as important, with the objective of identifying the achievements and chases that affected the school life of students from basic education to entering university, to detect their collective references and their tactical allies in the attempt to access higher education and to discover the importance attributed by students to formal education and what the university represents in their lives. In order to achieve the intended purpose, 20 quotas students entering the period from 2019.1 to 2023.2 were contacted, in the three shifts of the Pedagogy course Campus A.C. Simões at the Federal University of Alagoas. We used two approaches to search and access the students, in the first, we looked for the name of the quota students on the list of those approved in SISU1, on the list of those approved by the hetero-identification board and on the list of those called for class composition, released by COPEVE2, and then we searched for them in their respective classes. The second approach took place online, where we publicized the survey via social networks along with the link to the survey questionnaire on Google docs. This work is a qualitative research of interpretations about the trajectory of the students, therefore, hermeneutics was chosen as the guiding method of the research. As a study instrument, a semi-structured questionnaire with 33 questions was chosen. To contribute to the argumentation, the following authors were selected: Beltrão and Alvez (2009); Chalhoub (2023); Oliveira (2019; Collins (2019) and Collins and Bilge (2021); Bernardino (2002); Ferreira (2019); Marcinik and Matos (2017); Feres Júnior et. al. (2018); Silvério (2007); Munanga (2007); Oliva (2020); Lima et. al. (2023). The works cited allowed the construction of a discussion about black women and their mobility in society, supporting the discussion of the surveys. In summary, the results obtained indicate that the students recognize formal education as something necessary for human development and preparation for work, and access to higher education is an opportunity for socioeconomic elevation. It is from this perspective that the students used as tactics the management of multiple functions performed by them, even if tiring, in favor of something bigger; empowering themselves and gradually occupying the university, perceiving it as their own; and making the objective of accessing higher education something collective, causing a community mobilization around it, where its main allies were the family, the school, the community and religion.

Keywords: black students; affirmative action; racial quotas; higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 Faixa etária das estudantes 40
Gráfico 2 Idade de conclusão do ensino médio 41
Gráfico 3 Idade de aprovação no vestibular 42
Gráfico 4 Cidade de domicílio 43
Gráfico 5 Renda familiar 45
Gráfico 6 Participação em programas sociais de transferência de renda 46
Gráfico 7 Programas de transferência de renda mais citados 47
Gráfico 8 Experiência escolar 48
Gráfico 9 Distância da casa para a escola 50
Gráfico 10 Residência em zona rural e/ou urbana 51
Gráfico 11 Acesso à lugar adequado para estudos 52
Gráfico 12 Acesso a livros paradidáticos 53
Gráfico 13 Acesso à internet na residência 54
Gráfico 14 Conciliação entre trabalho e estudo 55
Gráfico 15 Vivência de bullying na escola 58
Gráfico 16 Vivência de racismo na escola 59
Gráfico 17 Participação familiar nas atividades 60
Gráfico 18 Grau de escolarização de pais ou responsáveis 61
Gráfico 19 Participação em cursinho pré-vestibular 63
Gráfico 20 Apoio da família à decisão de cursar o ensino superior 64
Gráfico 21 Necessidade de trancar o curso 65
Gráfico 22 Desejo de desistir do curso 66
Gráfico 23 Recebimento de bolsa na Universidade 68
Gráfico 24 Tipo de bolsa recebida pelas estudantes 68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SISU	Sistema de Seleção Unificada
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas
PAAF	Programa de Políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes
CONSUNI	Conselho Universitário
PCD	Pessoas com Deficiência
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LSE	Levantamento da Situação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNAT	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
BPG	Bolsa Pró-Graduando
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**
1 A INTERSECCIONALIDADE E O ACESSO DAS MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO **17**
1.1 Considerações sobre a Interseccionalidade... 22
1.2 O mito da democracia racial X o mito da mulher universal 27
2 A INTERSECCIONALIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS **33**
2.1 Implementação da Políticas afirmativas na UFAL 35
2.2 Modalidades de políticas afirmativas ofertadas pela UFAL 37
3 PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA **39**
3.1 A jornada escolar até o ensino superior 48
3.2 O acesso ao ensino superior e a importância atribuída à universidade 63
CONSIDERAÇÕES FINAIS **76**
REFERÊNCIAS **80**
APÊNDICE **86**

INTRODUÇÃO

As razões que me levaram a querer pesquisar para o processo de escolarização das mulheres negras, em especial as estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, foi um acoplamento de coisas. Inicialmente, por ser neta de uma mulher negra analfabeta que teve o direito ao acesso à educação negado, tendo que lidar toda a vida com os obstáculos encontrados por ser uma pessoa não alfabetizada em uma sociedade onde o domínio do código alfabético e outros conhecimentos são essenciais para uma real inserção social.

Por ser filha de uma mulher negra semianalfabeta, que tentou até o fim da sua vida retomar os estudos e recuperar o que foi durante muito tempo negado. Sendo a escolarização um processo compreendido por ambas como essencial para a garantia de um futuro melhor que o delas, sempre buscaram acompanhar e instigar que eu e minhas irmãs percebêssemos o quão importante era a escola nas nossas vidas. Por fim, por ser a primeira da minha família a cursar o ensino superior e ter acessado a Universidade por meio das cotas, conseguindo ultrapassar barreiras que durante gerações foram erguidas no meu meio familiar.

A escolarização foi um processo gradativo na minha família, sempre uma geração conseguindo ir um pouco mais à frente que as pessoas da geração anterior, fomos de uma geração de pessoas que não foram à escola, para uma que teve acesso à escola, mas não pôde concluí-lo, até finalmente a geração que foi a Universidade, não todas contudo.

Essa dinâmica não advém apenas pela compreensão das minhas antepassadas sobre a importância da educação escolar, mas também por avanços de políticas públicas voltadas à educação escolar, como o caso da Constituição de 1988, que previa a universalização da educação básica, e a lei n° 12.711/2012 referente à reserva de vagas nas instituições de ensino superior.

Por ser de uma família de maioria feminina, onde todas são negras, com o tempo ficou nítido para mim o quanto essas mulheres são invisibilizadas, pois assistia as inúmeras vezes que alguma delas tentavam acessar outros espaços e se deparava com a estrutura muito bem arquitetada para que pessoas como elas não saíssem do lugar que projetaram para suas existências, sendo a falta de acesso à educação escolar e a ausência de meios que as permitissem ir adiante no processo, um fator importante para essas exclusões e limitações.

Esse é um fato que não está restrito à minha mãe e avó, é uma dura realidade que retrata a vida de muitas mulheres negras, os mecanismos de exclusão que perpassam a vida das mulheres da minha família, também atravessam a vida e a família de outras mulheres negras. Entendo que a

educação escolar por si não irá sanar os problemas de gênero, raça e classe que aflige a nossa sociedade, mas há muito é reconhecido a sua importância para a superação das desigualdades, definitivamente não haverá avanço sem uma educação escolar, em especial gratuita e de qualidade. Para a população negra a educação sempre apareceu como uma forma de resistência e superação de estruturas forjadas ao longo de séculos que sempre buscaram a manutenção da subserviência dos corpos negros.

Diante de tudo que foi exposto e partindo do pensamento de Certeau (1994) onde os sujeitos sempre se movem no campo das estratégias, não sendo estas suas propriedades, possuindo apenas o tempo como seu aliado. Compreendendo as táticas como a maneira que esses sujeitos podem driblar o olhar vigilante e superar as forças advindas dos campos estratégicos. Penso ser importante revisitar as memórias dessas mulheres para a partir das concepções de seus processos de escolarização, tentarmos identificar as táticas usadas por elas que possibilitaram ultrapassar obstáculos bem estruturados e, ascenderem a um outro nível de educação, podendo assim, se movimentarem e reestruturarem a sociedade.

A fim de compreender a mobilidade socioeducacional dessas estudantes, foi importante questioná-las: Como foi o processo de escolarização? Como são formados seus núcleos familiares? Qual importância é atribuída à educação formal? O que a Universidade representa na sua vida? etc.

O propósito da pesquisa foi ouvir a história do processo de escolarização das mulheres negras cotistas do curso de Pedagogia do campus A.C. Simões na Universidade Federal de Alagoas, a fim de identificar as táticas que potencializaram seus avanços educacionais e, consequentemente propiciaram suas ascensões na universidade mediante uso das cotas raciais. Para isso, norteamos a pesquisa a partir de três objetivos centrais: Identificar as conquistas e encalços que acometeram a vida escolar das estudantes desde a educação básica até a entrada na universidade; detectar as suas referências coletivas e seus aliados táticos na tentativa de acessar o ensino superior; descobrir a importância atribuída pelas estudantes à educação formal e o que a universidade representa nas suas vidas.

Para fundamentar a pesquisa trouxemos autores como: Beltrão e Alvez (2009) e Chalhoub (2023) que trazem uma perspectiva histórica sobre a conquista das mulheres ao direito à educação formal no Brasil. Oliveira (2019) contribui no texto apresentando a história da escolarização na província alagoana, nos possibilitando compreender como foi a progressiva participação das mulheres negras nas escolas provinciais.

Como o objetivo foi investigar a história socioeconômica e educacional das estudantes a partir das suas concepções, assim como, o percurso percorrido e as dificuldades encontradas até o

acesso ao ensino superior, considerando as interseccionalidades vivenciadas por elas, fundamentamos a pesquisa em autores que nos permitiram, a partir de seus conceitos, construir uma discussão sobre mulheres negras e sua mobilidade na sociedade. Dessa forma, compõe também o nosso aporte teórico Collins (2019) e Collins e Bilge (2021), com as obras "O pensamento feminista negros" e "Interseccionalidade".

Collins e Bilge (2021) apresentam a interseccionalidade como um conceito que investiga as relações de poder que se cruzam e perpassam as vidas dos sujeitos e, consequentemente, influencia as suas relações sociais. De acordo com as autoras, as relações de poder são demarcadas pela desigualdade social, onde propicia a soberania de uns em consequência da opressão de outros.

Além de buscar explicar as relações de poder interseccionais, o conceito, nomeado por Kimberlé Crenshaw, em 1989, e difundido por intelectuais negras, foi uma maneira das mulheres negras terem suas necessidades ouvidas, pois ao integrarem um movimento de categorias sociais específico, como o movimento de mulheres ou o movimento negro, sentiam que tinha uma cisão entre o ser mulher e o ser negra. González (1980, 2020) endossa a ideia de cisão entre as categorias sociais que envolve a vida das mulheres negras que integram o movimento feminista, que amparado na ideia de mulher universal, reforça o descaso às inquietações raciais das mulheres negras.

Bernardino (2002) e Ferreira (2019) fundamentam a discussão sobre o mito da democracia racial e suas implicações nos atrasos na implementação de políticas compensatórias para o enfrentamento da desigualdade racial. Marcinik e Matos (2017) apoiam a base teórica da pesquisa desmitificando o mito da mulher universal, concebendo o princípio que enquanto seres sociais não nos constituímos apenas pelo gênero, mas outras categorias sociais, onde uma categoria não sobrepõe a outra.

Ao desenvolvermos as reflexões sobre as ações afirmativas, utilizamos Silvério (2007) que compreende as políticas de ações afirmativas como um caminho para garantir direitos à população negras discriminada. Também trouxemos Munanga (2007) para complementar o debate, de forma que o referido autor compreende as cotas com recortes raciais de extrema importância, pois ao descartar a discriminação racial do entrelace entre educação, pobreza e mobilidade social, faz com que a discussão sobre políticas afirmativas as vezes sejam tensionadas de modo que a sociedade interprete as cotas raciais, ou étnicas, como racismo na educação.

Ainda sobre a implementação de políticas de ações afirmativas de cotas no Brasil, Oliva (2020) traz uma contextualização da luta do Movimento Negro desde os anos 40 para a adoção de políticas compensatórias no país. Já Lima *et. al.* (2023), esclarece a cronologia da efetivação das

políticas de cotas na Universidade Federal de Alagoas. Feres Júnior *et. al.* (2018) contribui teoricamente com o trabalho trazendo a conceituação de ação afirmativa e as modalidades que integram o programa.

As obras citadas permitiram construir discussões sobre a mulher negra e sua mobilidade na sociedade, tal como identificar e debater as mazelas que atravessam a existência dessas mulheres. Penso ser importante compreender todas essas especificidades para que tais mulheres não sejam transformadas em mero objeto de pesquisa desconsiderando a sua plenitude.

Já que trata- se de uma pesquisa qualitativa de interpretações acerca da trajetória das estudantes, usamos a hermenêutica como o método norteador da pesquisa, pois oferece possibilidades de interpretar algo que não está em sua concretude, requerendo, dessa forma, reflexão e compreensão sobre o que será pesquisado e à medida que os interpretem, o pesquisador relaciona com a sua visão de mundo. Para o recorte da pesquisa foram contatadas estudantes cotistas do Curso de Pedagogia, do Campus A.C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas, dos três turnos, ingressantes no período de 2019.1 a 2023.2. Foi escolhido esse recorte de tempo pois consideramos as estudantes que ainda estariam cursando a universidade, o que facilitou identificá-las.

Para a obtenção do resultado da pesquisa usamos duas abordagens. Na primeira, procuramos o nome das estudantes cotistas na lista dos aprovados no SISU, na lista dos aprovados da banca de heteroidentificação e na lista de convocados para composição de turmas, divulgados pela COPEVE, para depois as buscarmos nas suas respectivas turmas. A segunda abordagem aconteceu de modo online, onde divulgamos a pesquisa via redes sociais junto com o link para o questionário da pesquisa no Google docs. Tendo mais êxito nas abordagens pessoais, havendo pouca participação na abordagem via rede social.

Como instrumento de estudo utilizamos um questionário semiestruturado com 33 perguntas. O questionário semiestruturado foi escolhido como dispositivo de análise, pois nos ofereceu as melhores possibilidades na coleta de informações. Ao total contactamos estudantes cotistas em todos os turnos do curso de Pedagogia no Centro de Educação, conseguindo um total de 20 participantes,

O trabalho está dividido em 5 partes, organizados da seguinte maneira: a) primeiro momento, introdução; b) segundo momento, trazemos a interseccionalidade e o acesso das mulheres negras à educação, seguido pela conceituação e a história da interseccionalidade, depois, o mito da democracia racial e o mito da mulher universal; c) o terceiro momento se dará pela discussão da Interseccionalidade e as ações afirmativas, destacando a implementação das políticas afirmativas na

UFAL e no Brasil. Logo após, apresentamos as modalidades de políticas afirmativas ofertadas pela UFAL; d) no quarto momento traremos os dados da pesquisa, começando com o perfil socioeconômico das estudantes, em seguida, a análise da jornada escolar até a universidade, finalizando com a descrição das narrativas sobre o acesso ao ensino superior e a importância atribuída à universidade; e) o quinto e último momento será o das considerações finais, onde discutiremos as perguntas da pesquisa e as respostas obtidas.

1 A INTERSECCIONALIDADE E O ACESSO DAS MULHERES NEGRAS À EDUCAÇÃO

A história do Brasil é atravessada por muitas negações às mulheres negras, um país com uma longa história escravocrata, com delimitações bem estruturadas de divisão de gênero, construiu-se aqui um ideário de paraíso racial. Um Brasil que distribuía terra e direitos aos imigrantes europeus que aqui chegavam, enquanto negava direitos básicos à população negra que aqui estava. Um país que não queria renunciar o seu papel escravocrata, quando o fez, relegou à população negra a marginalidade e desresponsabilização da nova República. As mulheres negras mantiveram o papel de cuidar das casas e filhos dos senhores, tendo que continuar a lidar com os abusos e assédios dos patrões, não mais como mucama, mas agora como doméstica.

As mulheres negras historicamente ocupam um lugar de subserviência em uma sociedade racista e patriarcal, não é coincidência que a maioria das empregadas domésticas são negras, não é coincidência que a maioria dos profissionais de cargos de chefia em instituições são brancos, não é coincidência que a maioria dos trabalhadores de serviços gerais da Universidade são negros.

Davis (2016) destaca que mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que as mulheres brancas, sendo assim, o grande espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras, foi estabelecido como um padrão desde os primeiros anos de escravização. Todas essas ausências de pessoas negras em determinados espaços e a predominância em outros não é um triste acaso do destino, é o processo de manutenção de uma estrutura muito bem forjada no longo período de escravização do povo negro, é a consequência do abandono e desresponsabilização social do país para com uma população. Desresponsabilização que é mantida pelo estado.

Ao revisitarmos a história das conquistas das mulheres ao direito à educação formal, percebemos o quão desigual foi o acesso das mulheres negras em relação às mulheres brancas. O acesso das mulheres à escola foi tardio de modo geral, no país colonial onde sua economia dependia essencialmente da agricultura e era sustentada fortemente pela mão de obra escrava e que não via a escolarização como algo a ser investido.

Apenas com a vinda da família real e a mudança econômica que a educação formal passou a ser percebida com mais interesse, tanto pelo governo, como pelas famílias de camadas sociais intermediárias, que percebia a formação como meio de ascender socialmente (Beltrão e Alves, 2009). Contudo, a prioridade educacional técnica era dos homens brancos, mulheres brancas e pessoas negras não se enquadravam nesse grupo e o acesso à escola para eles foi mais custoso, fato que respinga as consequências de acesso até hoje.

Collins (2019), traz uma realidade da história dos Estados Unidos, mas que se encaixa no que prevaleceu no Brasil durante séculos. A instituição escolar fomentada por políticas excludentes contribuiu para as privações de direitos das mulheres negras. Além das negações de direitos à educação formal, o acesso demorou para ser efetivado e a permanência ainda é um desafio. A afirmação a seguir fortalece esse pensamento.

> Negar alfabetização a escravos e relegar as mulheres negras, no sul do país, as escolas subfinanciadas e segregadas, fizeram com que a educação de qualidade para as mulheres negras fosse sempre exceção e não regra. O grande número de jovens negras de zona rurais e áreas urbanas centrais empobrecidas que ainda hoje abandonam a escola e antes de atingir a alfabetização plena representa a continuada eficácia da dimensão política da opressão das mulheres negras. (Collins, 2019, p. 35)

De acordo com Beltrão e Alves (2009), até meados do século XIX as mulheres ainda estavam impedidas de acessarem a educação formal. O direito a estudar além do ensino fundamental foi conquistado em 1827, a partir do decreto imperial com a Lei de Ensino Geral. O ensino, contudo, era fortemente marcado por gênero, podendo apenas aprender noção de geometria, tendo como o foco principal o conteúdo moral e social, onde as meninas aprendiam o papel de mulher como mãe e esposa.

No ensino superior as restrições eram ainda maiores, com a proibição da participação feminina nos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e direto (1810). O decreto que permitiu o acesso das mulheres ao ensino superior acontece quase 80 anos depois da implementação do primeiro curso de medicina no país, apenas em 1881 as mulheres puderam ter o direito de ir à faculdade.

Na província alagoana, assim como nas demais províncias, a educação feminina também não era prioridade, inclusive era considerada, por parte da população, como algo desnecessário, pois não constituía o ideário que se tinha sobre o papel da mulher na sociedade da época. Essa percepção desdenhosa sobre a escolarização de mulheres resultava na baixa matrícula e assiduidade de meninas nas poucas escolas direcionadas a elas na época.

De acordo com Oliveira (2019), em 1848, havia 43 escolas em Alagoas, sendo 11 direcionadas ao público feminino branco, com um total de 371 meninas matriculadas. Em 1875 o número de escolas de primeiras letras na província aumentou, eram 130 instituições, sendo 57 destinadas para o público feminino, com 2.123 matrículas e 1.914 com frequência. Em 1880, o número de estudantes continuou equilibrado, eram 2.484 meninas e 1.952 com frequência.

Ainda no império, as primeiras legislações determinaram que seria do Estado a responsabilidade pelo ensino primário, que deveria incluir as meninas e as aulas seriam ministradas exclusivamente por professoras. No entanto, a falta de profissionais e o desinteresse dos pais fez com que poucas estudantes chegassem a frequentar a escola. Em 1891, com a Constituição da República, o ensino foi descentralizado e coube a União a responsabilidade pelas Instituições de Ensino Superior e secundário. Ficaram sob a responsabilidade dos Estados o ensino primário e o ensino profissional de nível médio, que compreendia a escola normal para as moças e as escolas técnicas para os rapazes (Beltrão e Alves, 2009).

Se o direito das mulheres à educação formal nos diferentes níveis levou tanto tempo a ser conquistado, ao considerar a garantia do acesso das mulheres negras encontramos outras discrepâncias. Em 1827, enquanto era deliberado o direito de as mulheres estudarem, muitas mulheres negras, junto de inúmeros homens negros, estavam lutando por liberdade. E aquelas que já eram libertas encontrava-se em um regime social diferente das outras mulheres livres.

Se a mulher em questão fosse africana, as limitações eram ainda mais discrepantes, já que esta não era nem considerada cidadã brasileira, pois de acordo com a Constituição de 1924, apenas libertos nascidos no país poderiam receber o título de cidadão. Aos libertos de qualquer outra etnia africana, restava a possibilidade de adquirir cidadania por naturalização, o que nem sempre era possível (Chalhoub, 2023).

No entanto, os direitos dos libertos de cor, nascidos no Brasil, eram restritos, e quando ofertados atribuíam tantas exigências secundárias que se tornavam muitas vezes impossíveis de serem usufruídas. É o caso dos direitos políticos formais, que submetidos à lei eleitoral de janeiro em 1881, exigia dos libertos que atendessem a critérios de renda e instrução estabelecidos, para que pudessem usufruir do voto e do direito à candidatura. Era exigido dos negros libertos níveis de alfabetização para acessar direitos políticos, na mesma medida que negavam a eles direitos à escolarização como cita Chalhoub (2023, p.42):

> [...]Não há sombra de dúvida sobre o total desinteresse dos senhores brasileiros na instrução primária dos seus escravos, fosse por considerar tal medida perigosa à segurança, fosse por qualquer outro motivo. Segundo os dados da cidade do Rio de Janeiro referentes ao censo de 1872, quesito instrução, havia 24.666 escravos homens analfabetos no município, 220 sabiam "ler e escrever"; entre as mulheres escravas, 23.944 eram analfabetas, 109 sabiam ler e escrever [...] A exclusão dos analfabetos continuou república adentro, por muitas décadas, com a população afrodescendente a permanecer à espera da expansão da instrução primária a conta-gotas.

Escravos e escravas não estavam incluídos no grupo com direito a receberem instruções formais, pois a Constituição de 1824 só faculta esse direito as pessoas livres, porém, pretos/pretas africanos (as), mesmo livres, ainda eram impedidos (as) de matricular-se em algumas províncias, é o que afirma Oliveira (2019). A autora destaca que é a partir da segunda metade do século XIX que a ideia de escolarizar escravizados (as) se tornou mais forte, entretanto, é em meados da primeira metade do mesmo século que Alagoas tem o ensino das primeiras letras direcionadas a pessoas não-brancas, ainda com poucos registros da participação dessa população.

É com a criação das escolas noturnas na província de Alagoas, na década de 1870, que os escravizados, livres e libertos passam a ter um local com maiores chances de admissão, e assim poderem ser escolarizados. Contudo, o acesso à escola era restrito as aulas noturnas, de acordo com o regulamento de 04 de setembro de 1870, continuavam proibidos de frequentarem as aulas primárias diurnas com as outras crianças livres, a justificativa era que a participação dos negros (as) escravizados (as) e libertos (as), poderiam afastar as crianças livres.

Oliveira (2019) destaca, no entanto, o interesse de Antônio Carneiro Antunes Guimarães, o então diretor da instrução pública de Alagoas, de conceder aos/as cativos (as) o ensino público, de acordo com seus escritos de 1873. Em 1875 o diretor da instituição pública, Antônio Martins de Miranda, solicita a inserção de crianças escravas menores de 12 anos. Contundo, Dr. João Vieira de Araújo, Presidente da Província, via de modo dificultoso a possível inserção dessas crianças. Oliveira (2019, p. 107) afirma que o acesso das crianças negras ao ensino diurno foi lento, mesmo com a Lei do Ventre Livre, de 1871, entretanto, "crianças não brancas estiveram ocupando esses espaços, ainda que de forma gradativa [...]".

Mesmo com a constância negativa da garantia à direitos educacionais no século XIX, pessoas negras estiveram inseridas de modo significante em instituições educacionais. De acordo Barros (2016) mesmo que de forma desigual, em comparação às pessoas de outros grupos, a população negra esteve presente no processo de institucionalização educacional, através de iniciativas particulares como as irmandades e outras instituições, assim como recebendo aulas particulares, pagas por familiares ou pessoas brancas, e matriculados em escolas públicas ou particulares.

O século XX representa um avanço na educação formal das mulheres, ao menos ao considerar a média de anos de estudo, contudo, mantém consideráveis atrasos ao observarmos o marcador racial. Ferraro (2010) apresenta o estudo sobre o processo de escolarização no Brasil, trazendo os dados do *Censo Demográfico 2000,* onde apontam que em meados do século XX as mulheres brancas ultrapassaram os homens brancos em média de anos de estudo e tomaram a frente

no marcador demográfico, permanecendo a frente até o último demarcador das décadas de 1980-1990, não apenas dos homens brancos, mas de mulheres e homens negros também.

Considerando as mulheres negras, o Censo aponta que entre 1920 e 1950 a média de anos de estudo das mulheres negras era menor que a dos homens negros. Em 1920 os homens negros possuíam uma média de 1,3 anos de estudo, enquanto as mulheres negras possuíam uma média de 1,1. Já em 1940-1950, foi alcançada uma média de 3,5 anos para os homens negros e 3,3 para as mulheres negras, tendo uma variação entre 0,1 e 0,3 anos entre as décadas pesquisadas.

A partir de 1950-1960 as mulheres negras ultrapassam os homens negros e passam a ter uma média de 4,9, enquanto os homens negros chegam a 4,8. De 1970 à 1980, houve a maior variável entre os dois grupos, possuindo uma diferença de 0,8 anos, com as mulheres negras à frente, possuindo 6,7 de anos de estudo, os homens aprecem com 5,9. Em 1990, a média de anos de estudo das mulheres negras voltam ao patamar de 4,9, acompanhada da queda de anos também para os homens negros, que obtiveram 4,3. Dos anos 50 aos anos 90 houve uma variável de 0,1 e 0,8 anos.

Quando comparados às médias de anos de estudos das mulheres brancas às mulheres negras, no entanto, a dominância de raça prevalece em todos os momentos desde 1920 à 1990. A diferença de anos de estudos, entre mulheres brancas e negras, variava de 1,9 e 2,4 anos, sendo o menor valor na década de 80-90, com 6,1 anos de estudo para mulheres brancas e 4,9 para as mulheres negras, e o maior na década de 50-60, apresentando uma média 7,3 e 4,9 respectivamente. Diferente das taxas de homens negros e mulheres negras, que houve uma inversão com vantagens para as mulheres negras a partir da década de 50-60, e o fato de que a diferença entre homens e mulheres negras não chegava a 1 ano, em comparação as mulheres brancas, essa diferença na maioria das vezes chega a 2 anos. Sobre essa desigualdade Ferraro (2010, p 512-513) destaca:

> [...] a desigualdade entre negros(as) e brancos(as) quanto à escolarização está presente em todas as gerações recenseadas [..] pode-se concluir que a ação ou determinação da variável cor ou raça obedece a uma lógica distinta daquelas que rege a relação entre sexo e escolarização no Brasil. [...] a taxa de analfabetismo é, em todas as PNADs[3] analisadas, sempre muito mais elevada entre negros do que entre brancos; que os negros têm entre 2 e 2,5 anos de estudo a menos do que os brancos, assim como também taxas mais baixas de escolarização.

O século XXI marca uma importante mudança na educação formal para as mulheres negras, como resultado de ações desenvolvidas desde o processo de redemocratização do Brasil. Nesse

[3] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

período houve uma expansão do ensino no país, a década de 90 foi marcada pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a permanência das crianças na escola, à medida que buscavam a universalização da educação básica (Beltrão e Alves, 2009).

Contudo, o demarcador racial explícita que mesmo com os avanços a disparidade entre mulheres brancas e negras ainda existe. É o que mostra o estudo "Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça", de 2017, desenvolvido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o qual aponta que houve significativa diminuição na taxa de analfabetismo de mulheres negras com 15 anos ou mais no período de 1995 a 2015, indo de 23,1 para 10,2, o estudo se dedica a mostrar as diferenças existentes entre gênero e raça durante 20 anos.

A pesquisa do IPEA (2017) evidencia também um avanço na taxa média de anos de estudo das mulheres negras de 15 anos ou mais de idade, progredindo de 4,5 em 1995 para 7,7 em 2015. Contudo, vale salientar que mesmo com os avanços da escolaridade de mulheres negras, estas ainda não conseguiram alcançar as mulheres brancas em termos de educação escolar, um grande demonstrativo disso é que as mulheres negras alcançaram em 2015, em taxa de analfabetismo, o que as mulheres brancas já tinham conseguido 20 anos antes.

Concluída essa subseção que buscou abordar o acesso gradativo das mulheres à educação formal, e foram apontadas as discrepantes diferenças sociais de mulheres negras e brancas. Destacando que a primeira historicamente foi direcionada a ocupar espaços de servilismo desde do período escravocrata, mas que graças as ações do Movimento Negro e o processo de redemocratização do país, ampliou-se os direitos e garantias aos grupos discriminados. Seguiremos para a seguinte seção que trata dos conceitos fundamentais da teoria de Interseccionalidade.

1.1 Considerações sobre a Interseccionalidade

Se ao trazer a informação inicial dos períodos que remontam o direito das mulheres à educação formal e ignorássemos os outros fatos históricos, perderíamos a análise interseccional que nos possibilita entender as variáveis na vida das mulheres do século XIX, influenciada por raça, origem étnica (nascida no Brasil ou no continente africano), condição jurídica (liberta ou livre), situação econômico (com ou sem posses).

O mesmo aconteceria se os demarcadores demográficos ignorassem as variáveis sociais das mulheres do Brasil, poderíamos imaginar que os avanços de gênero no tocante educacional

representaria um equilíbrio entre as mulheres brancas e negras, mas com a demarcação racial, fica claro que ainda há um caminho a ser percorrido na busca da diminuição da desigualdade.

Os demarcadores que desconsideram um ou outra categoria social, seja gênero, raça, classe, etnia ou outro, acabam por criar uma ideia fictícia de realidades equiparadas, que todas as pessoas usufruem dos direitos de modo igualitário, desconsiderando a desigualdade social e, por isso, descartando a necessidade da equidade na busca por justiça social.

Sendo assim, entendemos a importância da interseccionalidade e as suas demarcações tanto no sentido investigativo, quanto na práxis-crítica e a mobilização de ações em prol social da justiça. Para maior compreensão discutiremos a seguir o conceito da interseccionalidade, a sua estrutura e como ela é usada por pesquisadoras, militantes, ativistas sociais e instituições que lutam por mudanças nas estruturas de poder.

A interseccionalidade é apresentada genericamente por Collins e Bilge (2021) como uma ferramenta de investigação das relações interseccionais de poder que influenciam as relações sociais em sociedades que são marcadas pela diversidade, assim como, as experiências individuais na vida cotidiana. Ou seja, a interseccionalidade tem por objetivo analisar as opressões que acometem a vida de uma pessoa e as estruturas de poder a que ela está submetida, considerando a intersecção entre categorias.

Collins e Bilge (2021) destacam que o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica foi uma solução encontrada pelas feministas negras que ao integrar os movimentos negros e feministas, percebia que ao considerar uma categoria social os grupos declinavam a consideração da outra, afetando diretamente as mulheres negras, que por ser mulher e ser negra, não tinham suas necessidades consideradas integralmente.

Enquanto ferramenta analítica e metodológica a Interseccionalidade possui algumas ideias centrais que as estrutura. A primeira citada por Collins e Bilge (2021) é a *desigualdade social*, que adquire camadas mais densas quando é analisada sob a ótica da interseccionalidade, pois geralmente é originária de diferentes relações de poder; A segunda é a *relação de poder interseccionais*, essa estrutura analisa as relações de poder por vários ângulos, analisam as organizações de poder mundial, considerando as ações de quem detém o poder, assim como, os atos políticos de resistência de quem está sob o poder.

O terceiro é o *contexto social*, para a construção de projetos interseccionais é importante analisar a contextualização em que o grupo analisado está inserido, para que considere as particularidades histórica, contudo, sem desconsiderar os acontecimentos globais; a quarta é *relacionalidade,* que visa analisar as semelhanças entre as estruturas interseccionais de poder,

compreendendo que considerar apenas uma categoria pode ser insuficiente para compreender uma ou outra opressão.

O quinto é a *complexidade,* como se trata de um termo complexo, a análise da interseccionalidade requer uma complexidade, é necessário identificar a instituição detentora do poder, o problema social, o fenômeno político, trazendo em si as intersecções cabíveis, de gênero, raça, etnia, classe e outras categorias a serem analisada*; o último é a justiça social, a* investigação e a práxis da interseccionalidade surge em busca da justiça social, é daí que parte a necessidade de compreender e buscar meios de alcançá-la, contudo, as conquistas podem ser ilusórias, pois a igualdade alcançada em uma sociedade desigual não contempla a justiça social, sendo necessário o uso da equidade para isso.

A interseccionalidade não é um conceito pronto, pela sua própria história, ela se materializa enquanto um instrumento em constante construção. De acordo com Collins e Bilge (2021), enquanto ferramenta analítica a interseccionalidade se divide em dois pontos organizacionais, a investigação e a práxis crítica. A interseccionalidade como investigação, que surge também crítica, pode acontecer em qualquer espaço, mas são as universidades e faculdades que mais atuam na sua disseminação, por ser um espaço de pesquisa, análise e produções teóricas sobre o tema.

Com a sua institucionalização, a interseccionalidade como instrumento de investigação, dedica-se a estudar fenômenos sociais. Por outro lado, a interseccionalidade como práxis críticas está relacionada à maneira que pessoas e/ou grupos produzem ou executam a interseccionalidade no dia-dia enquanto ferramenta analítica. Aqueles que aplicam a interseccionalidade como práxis crítica, não está apenas interessado em entendê-la, mas de agir sobre ela, geralmente quem está à frente dessas ações estão ligados de alguma forma aos problemas sociais e suas desigualdades, por isso, sentem a necessidade de ação imediata sobre essas estruturas. A citação a seguir reitera essa análise:

> Para esses profissionais, praticantes e ativistas de ambos os sexos, a interseccionalidade não é simplesmente uma heurística para a investigação intelectual, mas também uma importante estratégia de intervenção para o trabalho de justiça social [...] A práxis entende que o pensar e o fazer, ou a teoria e a ação, estão intimamente ligados e moldam um ao outro (Collins e Bilge, 2021, p 66).

As ideias centrais da interseccionalidade ganham força na década de 60 e 70, tendo origem nas reflexões de grupos de mulheres afro-americanos, que mobilizadas em prol da luta de direito civis e étnicas, se perceberam subordinadas aos homens dentro desses movimentos, o que implicava na desconsideração de suas subjetividades. Diante desse descaso, as afro-americanas começaram,

durante a década de 70, a se organizarem politicamente em grupos onde se denominavam feministas negras.

Parte daí várias projeções políticas, uma dessas projeções era a publicação de panfletos e outras escritas que expressassem as suas ideias e adentrassem as comunidades. Enquanto materializavam seus pensamentos e fluíam em diferentes grupos, elas construíam análise sobre desigualdades na medida que participavam e aprendiam com os movimentos sociais (Collins e Bilge, 2021).

Escritos como esses produzidos pelas feministas negras, representavam uma autonomia por poder falar por elas, mas também explicitava um uso da interseccionalidade como ferramenta analítica. Ao citar a coletânea organizada por Toni Cade Bambara, denominada The Black Woman [A mulher negra] (1970), Collins e Bilge (2021, p. 92), destacam que os textos como o de Bambara traziam em si diversas perspectivas políticas sobre as mulheres afro-americanas. Sobre a Coletânea as autoras afirmam:

> Coletivamente os ensaios apontam que as mulheres negras nunca se libertariam se não abordassem as opressões de raça, classe e gênero. Escrito para o público em geral, mas também para o público acadêmico, o fato de o livro ter sido publicado constitui em si uma ruptura significativa com uma política em que as mulheres negras eram silenciadas e representadas por outras pessoas.

Collins e Bilge (2021) explicam que antes mesmo do termo interseccionalidade começar a ser usado, na década de 90, já era usado como uma ferramenta analítica. Como exemplo, as autoras trazem o movimento de mulheres negras brasileiras, que em meados de 1975 organizaram um manifesto das mulheres negras e apresentaram no congresso das mulheres brasileiras.

O manifesto aclarava sobre a vida das mulheres negras no país, considerando diferentes categorias, como trabalho, família e economia, e como as vivências dessas mulheres era diretamente atravessada por gênero, raça e sexualidade, questões essas que eram ignoradas pelas feministas brancas. Feministas negras como Sueli Carneiro e Lélia González lutaram para que a invisibilização das questões que constituía a vida das mulheres negras tivesse projeção.

Lélia González (1980) destaca a importância da quebra desse "silenciamento" das mulheres negras. Para a autora, o lugar social que nos situamos, seja homem, mulher, branco ou negro, irá determinar a interpretação que teremos sobre o racismo e o sexismo. É indispensável que as mulheres negras se expressem para quebrar o ideário racista por vezes presente no discurso dominante. "O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos [...] (González, 1980, p. 225)

Mesmo grupos sociais de defesa do direito das mulheres, ou dos negros, separados da interseccionalidade, não conseguem abranger integralmente as mulheres negras e suas inquietações. Sobre o movimento feminista na América Latina, Lélia González (2020, p. 39) reconhece a importância do movimento feminista e as conquistas advindas das organizações, como a busca por novas formas de ser mulher, assim como as análises feitas a partir do pressuposto capitalista, que trouxe luz "as bases materiais e simbólicas das opressões das mulheres".

Foram muitas as intersecções que puderam se beneficiar da luta feminista, contudo, González (2020) se inquietava ao denotar que o movimento feminista que se dedicava a lutar contra a discriminação que acometia as mulheres e contribuía para discussão da discriminação pela orientação sexual, insistia em ignorar as questões raciais. Para explicar esse feito a autora traz o termo "racismos por omissão", cunhado por alguns cientistas sociais, elucidando que essa omissão possui raízes fincadas "em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade" (González, 2020, p. 40-41).

Como já dito anteriormente, antes mesmo da popularização do termo, a interseccionalidade já se apresentava nas reflexões de Lélia González, ela observava o enfraquecimento do feminismo latino-americano caso ignorasse o caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região. Ela declarou:

> Por tudo isso, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não serem brancas. (González, 2020, p.42)

A generalidade citada por González é a mulher universal, que traz uma ideia de mulher única e ignora a existência plural do "ser" mulher, que por vezes são atravessadas por diferentes formas de opressão. Além das violências de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e outras experiências sociais e individuais, criando um cruzamento de vivências que por vezes sobrepõe o gênero.

1.2 O mito da democracia racial X o mito da mulher universal

O termo "democracia racial" tem sua origem atribuída a Gilberto Freyre, Bernardino (2002) explica que a idealização do termo ganhou elaboração acadêmico com Freyre em sua obra "Casa grande e Senzala", de 1933, nela o autor enfeita com otimismo o Brasil gestado no período colonial e as relações sociais construídas naquele momento, apresentada como um ambiente que favoreceria a ascensão social do "mulato".

De acordo com Guimarães (2002), Artur Ramos[4] teria sido o primeiro a usar o termo publicamente, em 1941, seguido por Roger Bastide, que cunhou o termo num artigo publicado na Folha de São Paulo, em 1944, ao reportar sobre uma visita feita a Freyre. Para Guimarães (2002), tanto Ramos como Bastide fizeram uma tradução livre das ideias de Freyre, já que este trazia o princípio de "democracia social" desde a década de 30.

Em 1952, Wagley[5] é o primeiro a trazer o termo "democracia racial" na literatura acadêmica, ao alardear sobre o renome que o Brasil ganhou internacionalmente por sua "democracia racial". Guimarães (2002) acrescenta que o termo "democracia racial" aparece em documentos oficiais em meados do século XX, tendo a sua ideia difundida por alguns cientistas sociais, sendo reforçada por outros intelectuais e pelos meios midiáticos. Além de se popularizar no Brasil, a ideia de o país ser um paraíso racial ganhou destaque em outras partes do mundo, principalmente nos Estados Unidos e Europa.

A Abolição garantiu a liberdade aos negros/negras escravizados (as) e os integrou como cidadão brasileiro. Com a corroboração da Proclamação da República, livres das amarras monárquicas, alimentou o ideário de que a democracia se estendia a todos de modo igualitário. Afinal, uma nova nação com um futuro otimista, não poderia fundar no seu primórdio um nascimento excludente a seus cidadãos (Bernardino, 2002). Ou seja, a Abolição (1888) e a Proclamação da República (1889) foram dois acontecimentos que corroboraram com o discurso de democracia racial no Brasil, reforçando o entendimento geral de que o Brasil se constituía enquanto um paraíso para brancos (as), pretos (as), mestiços (as) e indígenas.

De acordo com Bernardino (2002), existiam dois pontos centrais na construção do mito da "democracia racial". Primeiro, ele era sustentado na ideia de ascensão social do mulato (a), onde

[4] "Ao que parece o termo foi usado pela primeira vez, em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista (...)" (Guimarães, 2002, p. 1)

[5] "(...) "O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial", escrevia Wagley, 1952, na "Introdução" ao primeiro volume de uma série de estudos sobre relações entre negros e brancos no Brasil, patrocinados pela UNESCO (...)" (Guimarães, 2022, p.2)

acontecia um reconhecimento social do mestiço no país, entretanto, esse reconhecimento acontecia na medida que os pretos e pretas continuavam sendo depreciados. Mesmo a ascensão social de algumas pessoas de cor, não traziam benefícios para todo o grupo, pois requeria do mestiço (a) o apagamento da sua negritude, os nomeando de "negros de alma branca".

O segundo ponto, é que o mito da democracia racial vinha com a representação de que as relações raciais no Brasil eram mais "humanas", diziam "[...] que aqui teríamos encontrado um senhor benevolente [...] Todavia, os dados sobre mortalidade infantil, alforria e expectativa de vida têm demonstrado que o mito do senhor benevolente também não encontra correspondência" (Bernardino, 2002, p. 253)

Um discurso popular que se pauta no mito da democracia racial é o de que o racismo no Brasil não se apresenta de modo tão violento e explícito como em outros países, a exemplo dos Estados Unidos, onde a segregação racial demarcava de modo contundente espaços direcionados a pessoas negras e outros para pessoas brancas.

Além de ser uma falácia, pois ignora todas as formas de violências objetivas e simbólicas que acometem a população negra, também omite a tentativa de apagamento deste mesmo grupo a partir da política de embranquecimento colocado em ação no país. O projeto, no entanto, não obteve um completo sucesso, mas planificou durante muito tempo a invisibilização da população negra numa tentativa de apagamento da negritude.

> O ideal do embranquecimento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca. Nesse processo, a mestiçagem era apenas um processo; logo, era tomada como transitória [...] tanto o mito da democracia racial quanto o ideal de branqueamento ganham uma leitura popular, compartilhada pela maioria dos brasileiros por toda a extensão geográfica do país." (Bernardino, 2002, p. 253-254)

Para Ferreira (2019) o mito da democracia racial se constitui de modo contraditório, pois na medida que transforma o país em um falso paraíso racial, apresentando ao mundo orgulhosamente o discurso de relação pacífica entre raças, promove, ao mesmo tempo o apagamento do negro. A concepção que se tinha na época não era a de construir políticas voltadas a população mais vulnerável, a fim de resolver os problemas oriundos da discriminação racial e, assim, buscar uma "democracia" entres os grupos racicalizados. A solução para o problema racial brasileiro apontado foi o de propor o embranquecimento da população, onde aconteceria o gradual desaparecimento do negro, em sumária assimilação do branco.

Para Bernardino (2002, p. 254) o mito da democracia racial junto à política de embranquecimento, trouxeram algumas consequências. Primeiro, construiu a crença de que no Brasil não existem raças, pois, com a mestiçagem, as diferentes características físicas se diluíram e se fundiram, formando a população brasileira. Essa definição nacionalista "faz do brasileiro orgulhoso de si mesmo, a ponto de querer ensinar lições às nações ainda marcadas pelo racismo".

Ora, o brasileiro com o seu mito de "paraíso racial", ocupa um lugar autoritário, que ensina aos outros como combater aquilo que ele mesmo joga para debaixo do tapete. Esse "não reconhecimento de raças" acontece de modo estratégico, já que o Brasil tem dificuldade de identificar a população negra apenas quando é para conceder vantagens, mas quando é para distribuir punições, essa contrariedade some. Sempre acertam o alvo quando decidem direcionar as violências e insultos. Ser negro/negra depende do contexto, e possui uma ambiguidade, onde negativamente reconhecemos quem é negro, mas positivamente não.

A segunda consequência, citada por Bernardino (2002), é que no lugar de reconhecimento de raça, opta-se por criar uma classificação baseada apenas em cor, mas que exprime apenas um reconhecimento objetivo das diferenças, ignorando as implicações político-econômico-sociais. Essa classificação baseada em cor estabelece uma relação diagonal de hierarquia, onde os brancos são tidos como os melhores, enquanto os pretos são considerados piores.

É importante salientar, contudo, que o conceito de raça não advém do plano biológico, mas social. "Logo, este conceito só faz sentido e encontra lugar dentro de um sistema classificatório racial, que não somente opõe, mas hierarquiza as raças" (Bernardino, 2002, p. 262). A terceira consequência é que qualquer tentativa de falar sobre raça no Brasil é silenciada, pois como o mito da democracia racial se opõe a divisão de raça, e cria no imaginário a essência de paraíso racial, partindo do discurso onde todos os cidadãos, através do mérito, podem ascender socialmente.

Assim, quem aponta as divisões raciais existentes é considerado antagonista, antinacionalista, separatista e racista. Inverte-se a lógica da vilania, quem discute raça e se mobiliza em busca de equidade de direitos, ganha, nesse cenário, o papel de desagravo. Na medida em que a branquitude se mantém intocável em seu lugar de privilégio, onde ocupa os espaços de poder, correspondente a um comportamento nato.

Almeida (2019) pontua que o racismo é a dominação, viabilizada pelo poder que um grupo detém sobre outro. Esse poder é materializado no uso de mecanismos institucionais, onde impõem seus interesses políticos e econômicos. Para manter a hegemonia das instituições, o grupo racial no poder vai, a todo custo, evitar conflitos e questionamentos desse domínio, dessa maneira, busca o sufocamento de resistências organizadas, seja pelo uso da violência ou pelo consenso.

Sendo assim, parte de um projeto político o apagamento da negritude e suas demandas, a fim de garantir a hegemonia de uma raça sobre a outra. Dessa forma, "o discurso da democracia racial, tem sido usado com o objetivo de ocultar o caráter opressivo das relações raciais no país e impedir a adoção de medidas estatais que diminuam as desigualdades entre negros e brancos." (Ferreira, 2019, p.478)

Ferreira aponta ainda que o mito da "democracia racial" inviabilizou durante anos a implementação de políticas de enfrentamento a desigualdade racial, atrapalhando na construção de políticas públicas voltadas a diminuição das desigualdades socioeconômicas, fruto da discriminação racial. Desconsiderar raça na construção de políticas públicas em um país onde o marcador racial é determinante na estrutura social desigual existente no país, interfere na diminuição do abismo de oportunidades existente entre negros e brancos.

Assim como, o mito da democracia racial atrapalhou o avanço de políticas públicas voltadas a população negra, visando uma diminuição das desigualdades socioeconômicas resultantes da discriminação racial, o mito da mulher universal também aparece com uma característica de apagamento das demandas de mulheres não brancas. Como o mito da "democracia racial", a concepção da mulher universal também parte da branquitude, mas com um demarcador de gênero.

De acordo com Marcinik e Matos (2017), não nos constituímos seres sociais apenas pelo gênero, há outras constituições interseccionais que nos integra enquanto sujeitos. Ou seja, uma mulher negra não existe apenas por ser mulher, mas por integrar outras categorias sociais de raça, etnia, classe social, sexualidade etc., onde uma categoria não se constitui mais importante que a outra, é uma relação interseccional horizontal.

A universalização do "ser mulher" subtrai das mulheres não-brancas a abrangência das suas subjetividades pelos movimentos de mulheres. É o tão famoso discurso do "somos todos iguais", então não precisamos pautar as diferenças, sendo assim, as demandas dos grupos discriminados são ignoradas, enquanto os privilégios da branquitude são mantidos. A exclusão das mulheres negras em diversos ambientes políticos/sociais, constitui esses ambientes como espaços de opressão. É nesse cenário que mulheres negras ocupam um lugar de resistência dentro do movimento feminista.

É difícil para muitas mulheres brancas integrantes dos movimentos de mulheres reconhecerem os seus privilégios, mesmo que compreendam as complexidades das especificidades demandadas por mulheres negras, optam, muitas vezes, por continuar estruturando as pautas de maneira diagonal, onde as suas reivindicações são colocadas no topo e as outros marcadores que perpassam a vida das demais mulheres e suas solicitações são marginalizadas. Sobre essa afirmação Marcinik e Matos (2017, p. 5) completa:

> [...] pessoas brancas têm de não se reconhecerem ocupando uma posição privilegiadas racialmente, o que consequentemente (re)produz formas de opressão que se consolidam pela denúncia de privilégios de outros grupos. Em grande parte, tal problematização é estruturada por mulheres negras e mulheres de cor, devido às opressões por elas vivenciadas, em que apontam a dificuldade de feministas brancas em refletir sobre estruturas de opressão tão profundas e invisibilizadas como o racismo.

Bento (2002) destaca que nos estudos sobre branquitude que desenvolveu na USP, de 1993-1996, e nas discussões com os movimentos sindicais, grupos feministas, empregadores e funcionários públicos, era bem perceptível que mesmo com diferentes práticas e concepções políticas, os grupos compartilhavam de um ponto em comum, a maneira como explicavam as desigualdades raciais. Para a autora, o compartilhamento entre eles se equiparava a um pacto, onde ao discutir questões raciais, o foco era sempre o negro, havendo um afastamento do branco do problema em questão. Bento (2002) afirma que há benefícios simbólicos nesse distanciamento, de modo que a branquitude é a guardiã silenciosa de privilégios

Para a branquitude é essencial que se mantenham as estruturas racistas, pois assim garantem a permanência dos seus privilégios, por isso, subtraem desígnios de grupos que buscam a diminuição da desigualdade racial. Se há um pacto da branquitude pela manutenção da hegemonia, é importante pontuar, mulheres brancas também fazem parte desse grupo e desfrutam de privilégios. Sendo assim, mulheres brancas que se entendem como a representação da mulher universal, não conseguem enxergar além das suas próprias demandas.

Para Macinik e Matos (2017), mulheres brancas que desconsideram a interseccionalidade ao questionar as posições de gênero, quando transgrediram para ocuparem lugares na sociedade que, baseado no discurso sexista, não às pertenciam, e rejeitaram o papel misógino de desenvolver funções domésticas, ignoraram quando essas funções foram transferidas para as mulheres negras.

Isto é, as mulheres brancas confrontaram o sexismo ao desenvolver outras funções na sociedade e questionaram as diferenças entre elas e os homens, mas ignoraram o mesmo sexismo, o racismo e o capitalismo, quando quem as substituíram nas funções indesejadas foram as mulheres negras, por vezes, submetidas a desvalorização profissional e sem a possibilidade de ascensão social.

O pensamento de Marcinik e Matos (2017, p.8) é que o "ser mulher" deve ser racializado, pois a sua não racialização acaba por criar concepções racistas de gênero. Para as autoras é necessário a reflexão sobre as nossas práticas e o entendimento dos lugares que ocupamos, para falar e problematizar o racismo, pois "[...] o não reconhecimento do lugar de privilégio racial

desfrutado por mulheres brancas já se torna uma forma de racismo, por não permitir o tensionamento de hierarquias raciais intragênero.”.

Tanto o mito da “democracia racial”, quanto o mito da mulher universal acabam por beneficiar a branquitude hegemônica. Parte deles o discurso “conciliador”, procedente de uma dificuldade em reconhecer a posição racial privilegiada na qual encontram-se, na medida que garantem a manutenção desses privilégios, ao invisibilizar pautas e reivindicações de outros grupos racializados e gerarem formas de opressões consolidadas.

2 A INTERSECCIONALIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

A Implementação de cotas nas universidades a partir das políticas de ações afirmativas representa um avanço na luta contra as desigualdades sociais. Tais políticas visam garantir que os diferentes grupos vivenciam o respeito à diversidade. Em outras palavras, buscam considerar as intersecções de poder a que os grupos estão submetidos, a fim de construir políticas de Estado que garantam justiça social.

Para Silvério (2007, p. 21), políticas de ações afirmativas se estabelecem como políticas compensatórias, onde o Estado constrói ações, a partir das demandas da sociedade civil, que buscam o cumprimento da garantia de direitos sociais. Essas políticas são importantes, pois buscam conter problemas gerados por "ineficientes políticas preventivas anteriores ou devido à permanência de mecanismos sociais e exclusão". Políticas compensatórias que levam em conta as diferentes categorias sociais, compreendendo os sujeitos como seres complexos, se interpõem às políticas universalistas, que concebem os grupos de modo homogêneo, resultando numa política ineficiente no combate às desigualdades.

Retomando o princípio da interseccionalidade a partir de Collins e Bilge (2021), que tem por objetivo analisar as opressões que acometem a vida de uma pessoa e as estruturas de poder as quais ela está submetida, e entendendo que as estruturas não agem de modo independente, mas correlacionadas, uma política que vise a justiça social, como as políticas de ações afirmativas, só consegue uma efetividade ao considerar as especificidades dos grupos vulneráveis.

Para Ferreira (2019), em um país desigual como o Brasil, o princípio da igualdade, onde todos, teoricamente, tem os mesmos direitos, nem sempre funciona, pois não consegue contemplar todos igualmente, sendo necessária a criação de "direitos desiguais" para pessoas desiguais, para então alcançar a igualdade. O discurso de igualdade, muitas vezes acompanhado da ideia de meritocracia, esconde a desigualdade socioeconômica gritante que faz com que os processos seletivos que desconsiderem as intersecções de gênero, raça, classe etc., sejam excludentes para grupos discriminados.

Avaliemos o ENEM, nosso sistema de seleção para o acesso ao ensino superior, ele se constitui como um instrumento de avaliação onde considera dois pontos centrais, a qualidade de ensino ao qual o/a estudante teve acesso e as condições sociais ao qual ele/ela está inserido (a), sendo que um está interligado ao outro (Ferreira 2019). Como podemos falar em igualdade de seleção quando temos realidades diferentes? De um lado aqueles que vêm de camadas socialmente

mais vulneráveis e teve um ensino defasado e que, por vezes, abdica de horas de estudo, pois encontra-se inserido no mercado de trabalho, com um ambiente familiar com baixo grau de escolaridade e com acesso à cultura restrito.

Em comparação, temos um outro lado, com acesso ao ensino de qualidade, cursinho pré-vestibular, família com alto grau de escolarização, acesso a bens culturais, onde não possuem dupla jornada, trabalho e estudo. O fato de originar de uma família onde o projeto de vida é garantir o acesso desse (a) estudante à Universidade, já representa um ponto importante, pois muitas pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, materializa a universidade como um sonho distante, já que durante muito tempo foi um espaço monopolizado por uma elite econômica branca.

Dessa forma, um público heterogêneo na Universidade, resultante da adoção de políticas afirmativas, traz para as instituições, o atributo de espaço onde cria aspirações para a população negra e pobre. A predominância de brancos e ricos no Ensino Superior, afasta da Universidade a referência de um lugar democrático que acolhe os mais diversos públicos. Se a intenção é garantir o acesso de pessoas negras e pobres ao ensino superior, a fim de diminuir as desigualdades socioeconômicas existentes, não podemos ignorar as relações de poder interseccionais as quais elas estão submetidas, de raça, classe, etnia, lugar[6] etc.

A consideração desses demarcadores deve acontecer, pois não se assegura o acesso de pessoas negras num espaço predominantemente branco ignorando a sua racialização. Visto que a discriminação racial também interfere nas condições socioeconômica dos sujeitos, a vulnerabilidade financeira também deve fazer parte da análise interseccional. Contudo, políticas afirmativas apenas com critérios socioeconômicos não dão conta de ampliar o acesso de grupos discriminados racialmente, pois não contempla todas as intersecções, em contrapartida, acaba ampliando o acesso de pessoas que não sofreram discriminação.

Ferreira (2019), ao trazer o pensamento de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), conclui que apenas políticas afirmativas com critérios raciais conseguiram ampliar o número de pessoas negras na Universidade. Sobre a importância da adoção do critério racial na política de cotas Munanga (2007, p. 18) conclui:

> Considerando-se que a taxa de evasão e de abandono escolar é maior entre alunos negros do que entre alunos brancos, até nas escolas públicas periféricas, o número de alunos negros que terminam o ensino médio é menor, comparativamente aos alunos brancos. Se não reservar certa porcentagem a este pequeno número de alunos negros que se apresentam ao vestibular para

[6] Entenda lugar a partir do conceito geográfico que o define como um espaço vivido e percebido pelo indivíduo, que pode ser compartilhado com outros indivíduos.

> selecionar os melhores dentre eles, as vagas poderão, quase todas, ser ocupadas pelos melhores alunos brancos das escolas públicas.

A realidade atual não é tão diferente da que foi apresentada por Munanga, de acordo com o PNAD (2019), 20,2% de jovens entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio, um total de 10,1 milhões, onde 27,3% eram brancos e 71,7% negros. Entre os principais motivos da evasão escolar, ou nunca ter frequentado a escola, está, em primeiro lugar, o fato de precisarem trabalhar, seguido por desinteresse em estudar e em terceiro, gravidez.

É com esse cenário que as políticas afirmativas de cotas raciais ampliaram a participação da população negra no ensino superior, possibilitando sua inserção e ampliando o número de pessoas não brancas nas Universidades. Entretanto, precisamos pensar também na permanência desse grupo, para assim, garantir a eficácia das políticas de cotas. Pinto (2005, apud, FERREIRA, 2019, p. 489) indaga:

> [...] a eficácia social da política de cotas não pode ser medida apenas em termos da entrada de um certo número de pessoas "negras" ou "carentes" na universidade, mas também nas possibilidades criadas para que essas pessoas possam se manter na universidade e criar trajetórias acadêmicas e profissionais de sucesso.

Ferreira (2019) é incisiva ao afirmar que, mesmo com o aumento do financiamento do Estado no Sistema de Educação Superior, problemas que envolvem o acesso e, principalmente, a permanência e a qualidade do ensino, continuam existindo. A solução apontada pela autora é que junto da expansão do Ensino superior público e das políticas afirmativas, é importante promover a melhoria do ensino público em todos os níveis e criar possibilidades para que as pessoas possam se manter na universidade, a fim de trilhar uma trajetória de sucesso acadêmico e profissional. Essas ações defendidas pela autora é o que irá garantir uma maior equidade entre todos os grupos do país, ensejando a diminuição das desigualdades sociais.

2.1 Implementação das Políticas afirmativas na UFAL

As políticas afirmativas de cotas foram consolidadas no Brasil a partir da Lei n° 12.711/2012, mas essa conquista não aconteceu de repente. Oliva (2020), explica que os debates sobre políticas de ação afirmativas de cotas para área acadêmica têm um crescimento desde o final da década de 90. Contudo, desde meados dos anos 40 já havia propostas de ações afirmativas como forma de combater o racismo, iniciativas do Movimento Negro, seus intelectuais e ativistas, como Abdias do Nascimento. Antes mesmo da aprovação da Lei 12.711/2012, muitas

Universidades pelo Brasil já tinham aprovado e definido critérios para a implementação de cotas no seu processo seletivo, criando regulamentos para reserva de vagas para alunos negros.

A Universidade Federal de Alagoas compõe o grupo de Universidades que se anteciparam à implementação da Lei de Cotas. De acordo com Lima *et.al.* (2023), a UFAL começou a planejar a implementação de cotas ainda em 2003, orientada pelo professor Moisés de Melo Santana, que atuava como diretor do NEABI[7], na época. Para a construção do projeto de implementação, ainda de acordo com Lima *et.al.* (2023), Santana se baseou em estudos sobre o contexto social da população negra. Dessa forma, o NEABI/UFAL cumpriu um papel fundamental para a efetivação das políticas de ação afirmativas na universidade.

Em 2003, o PAAF- Programa de Políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes, da Universidade Federal de Alagoas foi apresentado ao CONSUNI[8]. Silva (2014), destaca que o PAAF surge com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais da população afrodescendentes do Estado de Alagoas, garantindo ao grupo discriminado o acesso e permanência no ensino superior. Simultaneamente o programa visava auxiliar na integração de estudantes negros e oriundos de escolas públicas, a fim de promover relações acadêmicas mais dinâmicas e assim construir um ambiente acadêmico mais democrático.

Assim, como o NEABI foi importante na adoção de políticas afirmativas de cotas na UFAL, o Movimento Negro brasileiro foi protagonista na luta por adoção de políticas afirmativas em diversas áreas. Uma das primeiras demandas de ações afirmativas feitas pelo Movimento foi no processo eleitoral, que visava a reserva de cadeiras para negros nas chapas dos partidos para representação Federal.

Santos (2014), expõe que no início da década de 80, o então Deputado Federal Abdias Nascimento, defendeu na câmara um projeto que promovia a instituição de políticas de ações afirmativas. O projeto defendido previa a concessão de 40% de bolsas de estudos para estudantes negros/negras nas universidades. O Movimento Negro buscava "por meio da concessão bolsas de estudo pelo Estado brasileiro aos estudantes negros, a fim de ingressarem no ensino secundário e nas universidades públicas e privadas". (p.47)

Sendo assim, a política afirmativa de cotas nas Universidades foi regulamentada em 2012, mas essa conquista não aconteceu por boa vontade dos governos ou do Estado, foi resultado da mobilização do Movimento Negro brasileiro. Sobre essa afirmação Santos (2014, p. 48), destaca:

---

[7] Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
[8] Conselho Universitário

> As reinvindicações por políticas de ações afirmativas para a população negra no Brasil têm sido vocalizadas pelos movimentos negros. Irrevogavelmente, resulta dessa demanda, a aplicação e algumas modalidades de ações afirmativas na aurora do século XXI, em diversas universidades públicas brasileiras. Reafirmamos, portanto, que esse estágio de inclusão da população negra, mormente na educação superior, não é fruto das políticas gestadas pelos Estado brasileiro, menos ainda configura-se uma suposta cópia de políticas públicas estadunidenses[...].

É importante salientar que Políticas de ações afirmativas não se restringem a políticas de cotas. Santos (2014), ao citar Jaccoud e Beghin (2002) esclarece que as ações afirmativas visam o combate à discriminação racial, através da garantia de acesso de pessoas discriminadas, ampliando sua participação em diferentes setores da sociedade. Políticas de ação afirmativas de cotas tem como característica o fato de serem medidas provisórias e ter o objetivo de mudar um quadro histórico de discriminação.

2.2 Modalidades de políticas afirmativas ofertadas pela UFAL

Para Feres Júnior *et. al.* (2018), ação afirmativa é todo programa que objetiva oferecer benefícios especiais a membros de grupos sociais desfavorecidos, vislumbrando o bem do coletivo. Essas ações podem partir de instituições públicas ou privadas, buscando a ampliação da participação de grupos minoritários em diferentes setores, político, educativo, instituições de ensino superior, setores de negócios, emprego, redes de proteção social e outros.

Existem duas grandes medidas adotadas para a concretização das ações afirmativas no ensino superior, o sistema de reserva de vagas, popularmente conhecido por cotas, e a bonificação, onde é concedido um bônus na etapa do processo seletivo. As cotas, se referem a reserva de uma porcentagem de vagas destinadas a pessoas que se encaixem nos critérios determinados. No caso da UFAL, em 2003, quando o PAAF foi aprovado, a universidade destinou 20% das vagas para a política de cotas, mas com a instituição da Lei 12.711/2012, o percentual reservado passou a ser 50% das vagas para estudantes de escola pública, com ou sem renda mínima, além de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência que também tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública.

Feres Júnior *et. al.* (2018), ressalta que as definições oferecidas não estão restritas às ações afirmativas com critérios étnico-raciais, pois os beneficiários podem estar incluídos em outros critérios, uma vez que a categoria étnico-racial é apenas uma entre muitas modalidades. Além da reserva de vagas para pessoas negras, atualmente a UFAL possui reserva de vagas para pessoas

com deficiência (PCDs), indígenas, quilombolas e pessoas em situação de vulnerabilidade social. A reserva de vagas na universidade possui 8 demandas, vejamos na tabela a seguir.

Quadro 1 – Reserva de vaga/Cotas

Demandas	CRITÉRIOS
LB-EP	1. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 2. Tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo.
LB-PcD	1. Sejam pessoas com deficiência; 2. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 3. Tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo.
LB-PPI	1. Sejam autodeclarados/as Pretos/as Pardos/as ou Indígenas; 2. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 3. Tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo.
LB-Q	1. Sejam autodeclarados/as quilombolas; 2. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 3. Tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo.
LI-EP	1. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.
LI-PcD	1. Sejam pessoas com deficiência; 2. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas;
LI-PPI	1. Sejam autodeclarados/as Pretos/as Pardos/as ou Indígenas; 2. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas;
LI-Q	1. Sejam autodeclarados/as quilombolas; 2. Tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas;

Fonte: Edital nº 01, de 18 de janeiro de 2024.

Além das reservas de vagas a UFAL oferta outra modalidade de Ação Afirmativa, o bônus. São dois tipos de bonificações, exclusivamente para candidatos/as que concorrem na demanda de ampla concorrência e que atendam aos critérios. A primeira bonificação, que atende a Resolução n°22/2015 - CONSUNI/UFAL, de 04 de maio de 2015, prevê a inclusão regional de estudantes que residam no entorno dos campis universitários fora da sede, Campus A. C. Simões. A bonificação se dá por meio do acréscimo de 10% na nota final do ENEM ou em qualquer outro Processo Seletivo de acesso aos cursos de graduação. O candidato também deve ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas da região.

O segundo tipo de bonificação dá conta da Resolução n° 91/2022 -CONSUNI/UFAL, de 01 de novembro de 2022. A Resolução estabelece o acréscimo de 3% de bônus na média final do candidato no SISU. A ação afirmativa é direcionada a candidatos que cursaram pelo menos 2 anos do ensino médio no Estado de Alagoas e se inscreveram para o curso de Medicina do campus A. C. Simões. Estudantes do ENCCEJA[9] poderão concorrer a ação afirmativa desde que comprove a realização do Ensino Fundamental no Estado. As ações afirmativas, seja política de cotas ou de bônus, não são cumulativas, devendo o candidato optar por uma ou outra.

[9] Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

3 PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nos capítulos anteriores, fizemos uma síntese sobre o marco histórico da escolarização de mulheres e da população negra no Brasil. Trouxemos autores que elucidaram e contribuíram com a discussão sobre a Interseccionalidade, e as dimensões que dão contorno ao ser negra e mulher, numa sociedade marcada por discriminações e desequilíbrio social. Num país onde, há muito tempo, prevalecem mitos de igualdades com a intenção de mascarar as desigualdades sociais. A fim de responder o objetivo desta pesquisa analisaremos, a seguir, as entrevistas das estudantes sobre o processo de escolarização até a inserção na universidade.

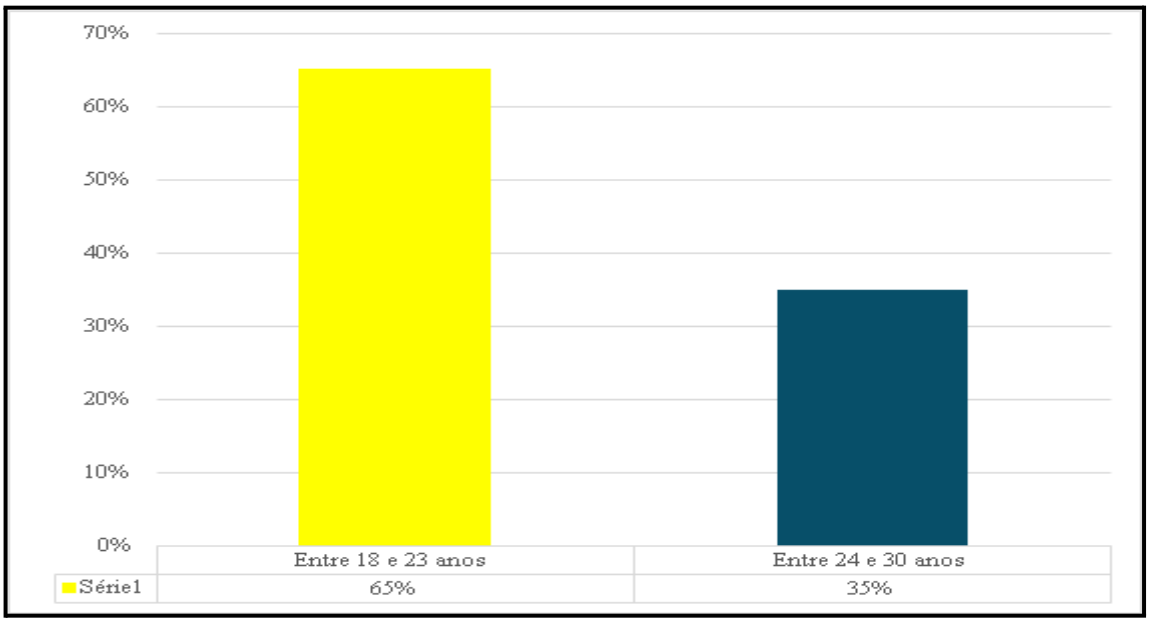
Foram aplicados questionários com estudantes negras cotistas do curso de Pedagogia, aprovadas a partir das demandas LB-PPI ou LI-PPI, dos três turnos, entre os anos de 2019.1 a 2023.2, com o objetivo de conhecer suas concepções sobre o processo de escolarização, suas relações sociais, os anseios que lhes direcionaram ao ensino superior e como a instituição de cotas impactaram a entrada na universidade.

Ao total foram 33 perguntas inseridas em um questionário semiestruturado, onde buscamos, logo nas primeiras perguntas, identificar a faixa-etária e traçar o perfil socioeconômico das estudantes. Depois, investigamos suas origens, realidade escolar, referência coletiva, inserção na universidade, contribuição das políticas afirmativas no acesso e permanência, importância atribuída ao ensino superior, vivência universitária e dificuldades para a permanência.

Ao traçar o perfil etário das 20 estudantes participantes da pesquisa, conseguimos identificar que 65% têm entre 18 e 23 anos, enquanto 35% têm entre 24 e 30 anos (gráfico 1). A faixa etária encontrada assemelha-se à média nacional[10], que possui idades entre 19 e 24 anos, é o que aponta o Censo da Educação Superior – 2021 do INEP.

[10] Considerando todos os estudantes cursando o ensino superior, cotistas e não cotistas, Universidades públicas e instituições privadas.

Gráfico 1 – Faixa etária das estudantes



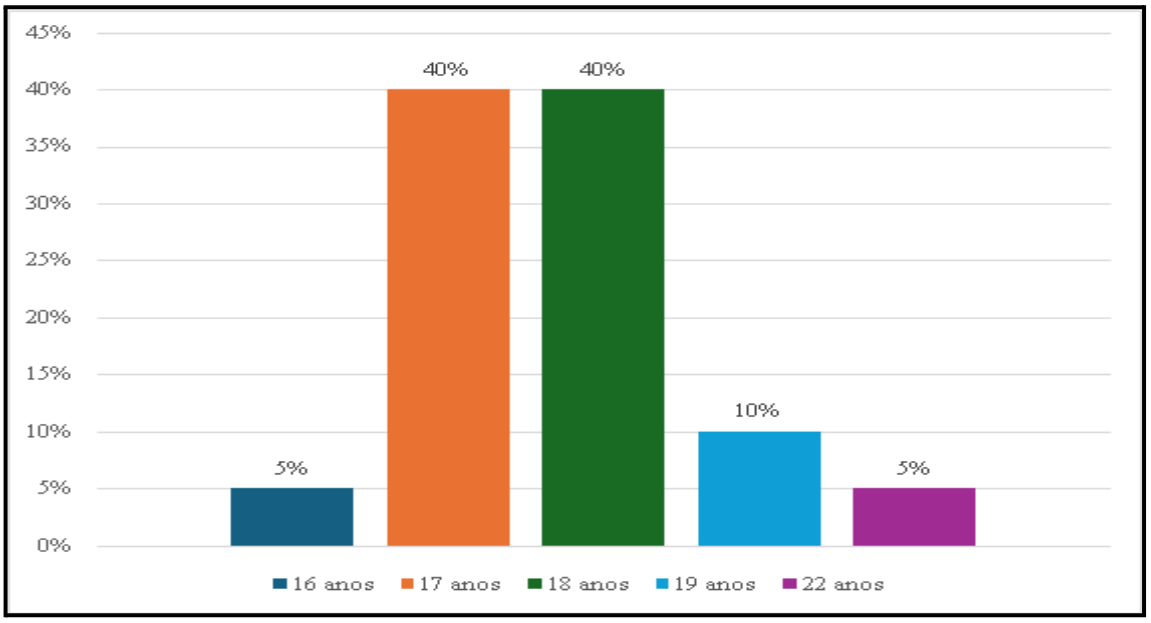
Fonte: Autoria própria, 2024.

A pesquisa aponta que os estudantes são predominantemente jovens, contudo, Mariuzzo (2023) destaca que em comparação ao Censo do INEP de 2020, houve um declínio no número de jovens ingressantes no ensino superior, média de 0,3 pontos percentuais. Ou seja, os estudantes concluintes do ensino médio estão ingressando mais tarde no ensino superior. Mariuzzo (2023) destaca que a dificuldade encontrada em ampliar a participação dos/das jovens no ensino superior nos afastou da meta do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu uma taxa de escolaridade de 33%para 2024, mas além disso, esse problema afeta o desenvolvimento do país.

Das estudantes pesquisadas, 85% concluíram o ensino médio na idade correta, até 18 anos, como veremos no gráfico 2. Essa é uma porcentagem positiva, se compararmos com a média nacional que é de apenas 41%, é o que aponta a pesquisa "A permanência escolar importa: indicador de trajetória educacionais" (2024), do observatório da Fundação Itaú, que analisou os dados do INEP[11] sobre o percurso escolar da população nascida entre os anos 2000 e 2005. O estudo da Fundação Itaú traçou o perfil dos estudantes que estão sendo deixados para trás no sistema escolar.

[11] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação.

Gráfico 2 – idade de conclusão do ensino médio



Fonte: Autoria própria, 2024.

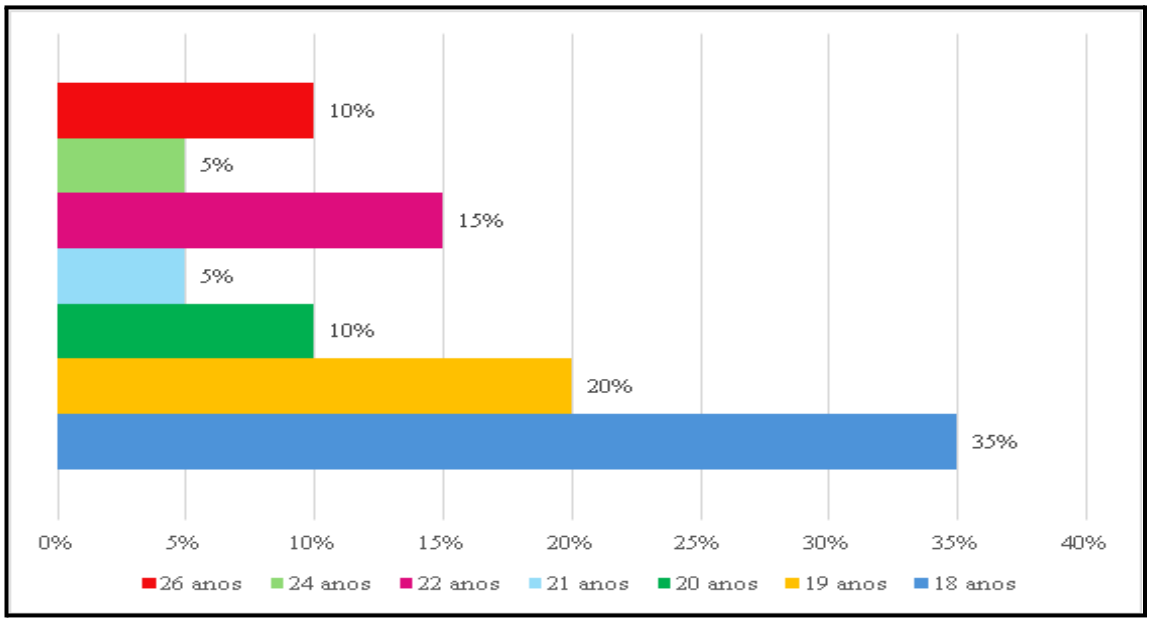
De acordo com o estudo do observatório Itaú, citado anteriormente, o nível socioeconômico é um demarcador importante, apenas 38% dos que frequentam escolas mais vulneráveis conseguiram fazer o percurso do início ao fim na idade certa. Estudantes negros (as) têm 20% a menos de regularidade na escola em comparação a pessoas brancas, um total de 41% para pretos, 46% de pardos e 62% para brancos.

Ao considerarmos os sexos, mulheres conseguem ter um percentual de regularidade mais otimista em comparação aos homens, sendo 58% em comparação aos 46% para o público masculino. Alunos com deficiência e indígenas também tem baixo percentual de regularidade, apenas 22% de estudantes com deficiência tem regularidade na escola, enquanto 23% dos indígenas conseguem ter uma trajetória regular.

Ao confrontarmos os dados da figura 1 com os dos gráficos 2 e 3, que questiona a idade do término do ensino médio e a aprovação no vestibular, observamos que das 17 estudantes que concluíram o ensino médio na idade correta, até 18 anos, 11 conseguiram aprovação imediata no vestibular, um total de 55%, e puderam dar continuidade ao processo educacional. As outras 6 estudantes foram aprovadas anos depois da conclusão do ensino médio, entre 20 e 26 anos. Tendo um considerável espaço de tempo entre a saída da educação básica e a entrada no ensino superior. Das 20 entrevistadas, 3 estudantes concluíram o ensino médio com 19 e 22 anos.

As estudantes que concluíram a educação básica com 19 anos, passaram no vestibular em seguida, ainda com 19 anos, enquanto a que concluiu o ensino médio com 22 anos, só foi aprovada aos 26 anos. A pesquisa não conseguiu responder se existem estudantes cotistas com menos de 18 anos ou mais de 30 anos. Todas afirmaram estarem cursando a sua primeira graduação, as que não foram aprovadas logo após o término do ensino médio não declararam quantas vezes prestaram o vestibular.

Gráfico 3 – idade de aprovação no vestibular



Fonte: Autoria própria, 2024.

Se compararmos os dados da pesquisa com o Censo da Educação Superior (2023) vimos uma diferença bem definida, enquanto 55% das estudantes foram aprovadas no vestibular logo após o término do ensino médio, O Censo (2023) constatou que de todos os estudantes[12] que concluíram o ensino médio em 2022, apenas 27% ingressaram na educação superior em 2023. Alunos (as) dos institutos federais e escolas particulares apresentaram melhor desempenho, 58% e 59% respectivamente.

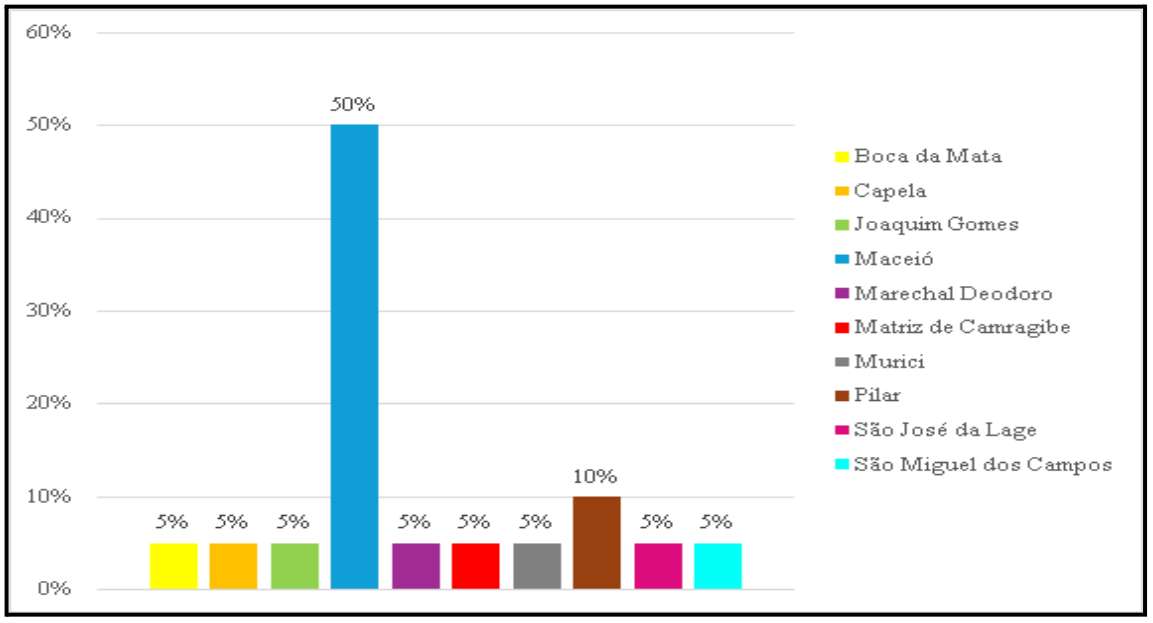
Já os estudantes das redes Estaduais ficaram abaixo da média nacional, com 21% de ingressantes no ensino superior em 2023. A diferença deve-se aos investimentos direcionados às instituições, mesmo com o sucateamento que alguns institutos federais estão vivenciando nos últimos anos, os fundos direcionados a eles ainda são melhores que os de muitas escolas estaduais,

[12] Os dados do Censo não possuem recorte racial

considerando a estrutura física e a valorização de professores. Em comparação, alunos (as) da rede estadual sofrem, muitas vezes, com falta de professores e prédios danificados.

No gráfico 4 podemos observar que 50% das estudantes residem em Maceió e outras 50% moram em cidades da região metropolitana e do interior de Alagoas como: Marechal Deodoro, Pilar, Murici, São Miguel dos Campos, Boca da Mata, Capela, Joaquim Gomes, Matriz do Camaragibe e São José da Lage. A distância média das cidades para o Campus AC. Simões varia de 24 a 85 km.

Gráfico 4 – cidade de domicílio



Fonte: Autoria própria, 2024.

O deslocamento até a universidade das que residem fora da capital, acontece por meio do uso de ônibus cedidos pelas prefeituras, mesmo não existindo a obrigatoriedade para que os municípios sejam responsáveis pelo transporte de estudantes universitários, a Resolução/CD/FNDE nº 45, de 20 de novembro de 2013, permite a utilização dos veículos adquiridos através do Programa Caminho da Escola por estudantes do ensino superior, como destaca o artigo 4º da resolução:

> Desde que não haja prejuízo ao atendimento dos estudantes residentes na zona rural e matriculados nas escolas das redes públicas de ensino básico, os veículos poderão ser utilizados para o transporte de estudantes da zona urbana e da educação superior, conforme regulamentação a ser expedida pelos estados, Distrito Federal e municípios. (Brasil, 2013).

Silva (2022) reconhece o transporte universitário como uma política de acesso e permanência dos estudantes, a autora destaca que não basta viabilizar o acesso ao ensino superior, mas garantir a permanência desses estudantes. Em termos econômicos, Silva (2022) observa que é mais viável para o governo oferecer e financiar o deslocamento de estudante à uma instituição já instaurada, por outro lado, a oferta de transportes é decisiva para os/as estudantes continuarem os estudos.

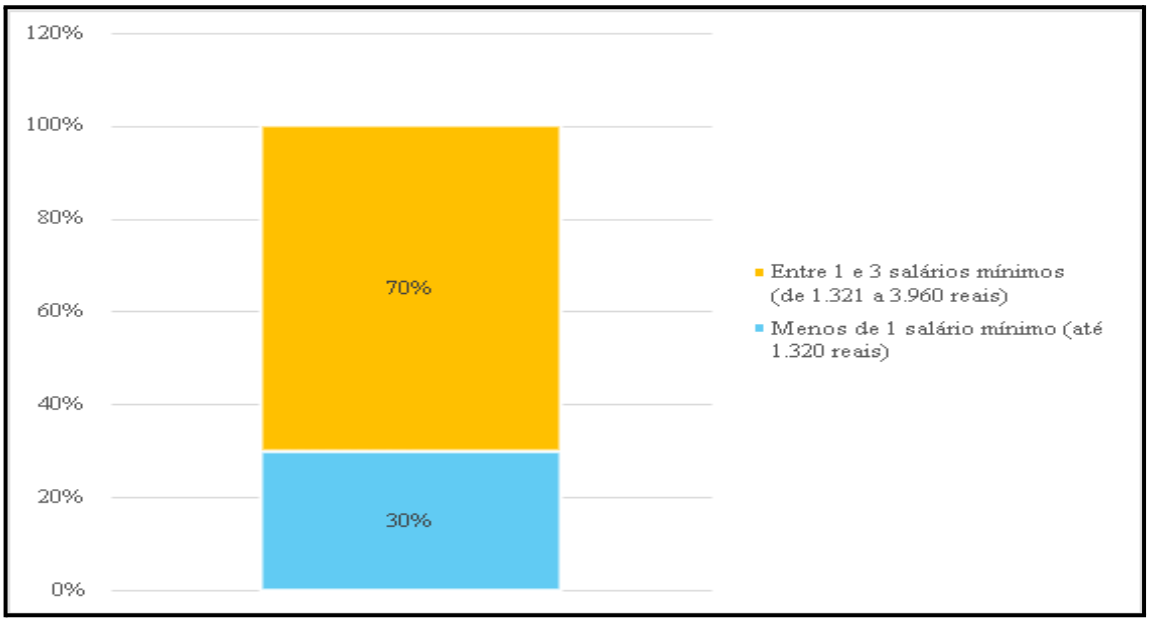
Silva (2022) traz um levantamento feito por Heringer (2018) sobre alguns benefícios geralmente ofertados aos estudantes como meio de assegurar a permanência. Entre os benefícios citados está o transporte, que se materializa como: auxílio financeiro destinado ao transporte, créditos de passagens, vale-transporte ou algo similar para deslocamento municipal ou intermunicipal.

No contexto atual, as 10 estudantes que residem em Maceió, assim como as estudantes das demais localidades, têm direito ao passe-livre. O decreto nº 9,101, de 13 de setembro de 2021 garante o passe-livre estudantil para os estudantes do município de Maceió matriculados no ensino fundamental, médio, técnico e nível superior, de instituições públicas e privadas. As (os) estudantes tem direito a 44 passagens gratuitas e 33 viagens com 50% de desconto, através do Cartão Vamu Escolar. Programas de gratuidade em passagens são importantes para que estudantes consigam chegar à universidade e garantir frequência, em especial estudantes pobres.

Ao considerar o salário de todas as pessoas que moram com as estudantes, obtivemos um resultado em que 70% das entrevistadas, um total de 14 respostas, disseram possuir uma renda mensal entre 1 e 3 salários-mínimos. Em contrapartida, 30%, contabilizando 6 estudantes, responderam possuir uma renda mensal familiar de menos de 1 salário-mínimo[13], observemos o gráfico 5.

[13] Os valores citados na figura 6 estão desatualizados, pois a pesquisa foi feita antes do aumento do salário-mínimo.

Gráfico 5 – Renda familiar



Fonte: Autoria própria, 2024

A pesquisa "Síntese de Indicadores Sociais 2023", feita pelo IBGE, aponta que 10,8% da população brasileira, em 2022, viviam com até um quarto de salário mínimo per capita mensal, o equivalente a 303 reais. Enquanto isso, 29,6% viviam com até meio salário mínimo (em média 606 reais). Alagoas aparece entre os quatro Estados com o maior percentual de pessoas (mais de 80%) recebendo até um salário mínimo per capita mensal, junto de Maranhão, Paraíba e Amazonas. Na região Nordeste quase metade da população (48,5%) vivia, com até meio salário mínimo de renda per capita mensal.

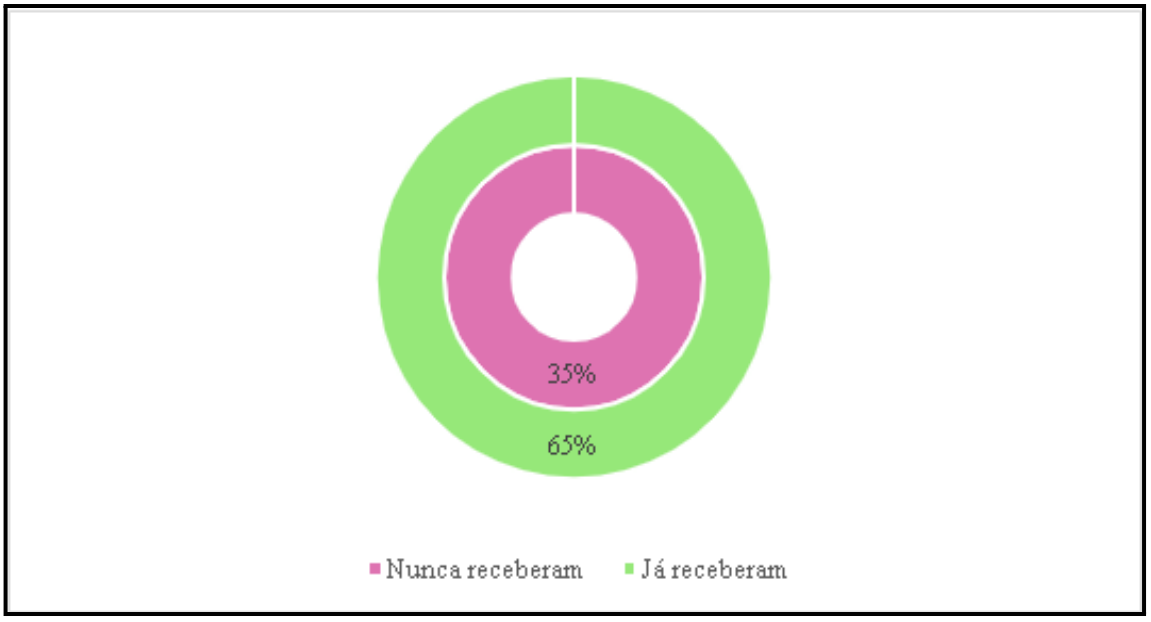
A nossa pesquisa não deu conta de responder quantas pessoas vivem com as estudantes entrevistadas, por isso, não é possível constatar a renda per capita de cada uma. Contudo, as 6 que responderam ter uma renda familiar de menos de um salário mínimo, encontram-se na linha da pobreza, considerando as linhas de pobreza do Banco Mundial, para o monitoramento da extrema pobreza do Brasil no âmbito da agenda 2030.

Ainda fazendo uma comparação com os dados dos Indicadores (2023), o rendimento domiciliar per capita médio dos homens no Brasil era de 1.622, 4,5% maior que o valor das mulheres, que soma um montante de 1.552 reais. A diferença apontada pela pesquisa é mais alarmante se considerar cor e raça. O rendimento médio per capita de pessoas brancas foi de 2.118, enquanto o de pessoas pretas ou pardas foi de 1.163. Sendo assim, pessoas brancas faziam parte de domicílios com renda per capita 82,1% maior que a renda de domicílios de pessoas pretas e pardas.

Ainda de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (2023) os domicílios com rendimentos domiciliar per capita com mais de ¼ de salário e até ½ salário, são os que mais se beneficiam com programas sociais. O rendimento domiciliar desses grupos, provenientes de benefícios de programas sociais representam 44,3% e 17% respectivamente, ficando atrás apenas do rendimento proveniente do trabalho, um total de 45,6% e 66,4% respectivos.

Os dados apresentados pelo IBGE dialogam com o que encontramos na pesquisa. Ao questionarmos as estudantes sobre a participação em algum programa social de governo. A maioria das estudantes, 65%, disseram já ter se beneficiado com algum tipo de auxílio social (gráfico 6).

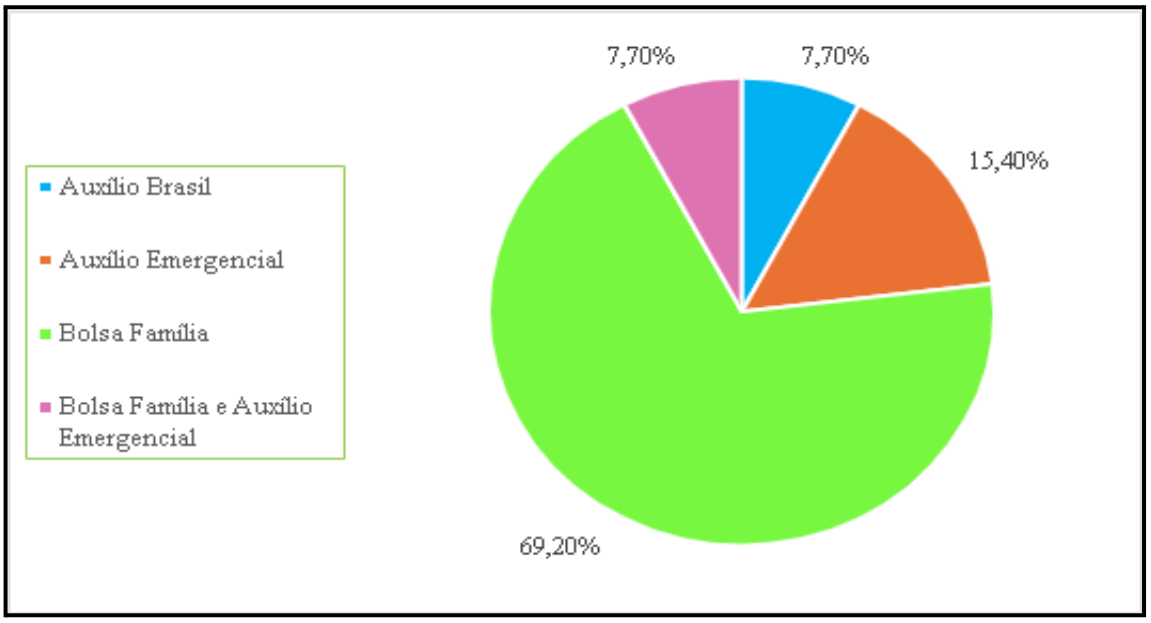
Gráfico 6 - Participação em programas sociais de transferência de renda



Fonte: Autoria própria, 2024.

O Bolsa Família foi o programa mais citado entre elas, 10 disseram receber ou já ter recebido o benefício, seguido pelo Auxílio Emergencial, ofertado à população durante a Pandemia de COVID-19, onde 3 estudantes foram beneficiadas. Por último, o Auxílio Brasil, sendo recebido por apenas 1 aluna. Sobre essa afirmação observe o gráfico 7.

Gráfico 7 – Programas de transferência de renda mais citados



Fonte: Autoria própria, 2024.

Durante o período pandêmico (2020-2021) outros programas sociais, como o auxílio emergencial, tiveram o maior número de beneficiários em comparação a outros programas sociais, um total de 79,4%. Entretanto, em 2022 com o fim do auxílio emergencial e o crescimento do volume destinado ao Programa Auxílio Brasil, este passou a responder a 60,3% do total dos programas sociais governamental. A diferença percentual entre os programas se deve ao fato de que o Auxílio Brasil é destinado à população em extrema pobreza e pobreza, enquanto o auxílio emergencial era voltado a um público mais abrangente.

O Bolsa Família, o Programa social de transferência de renda mais citado pelas estudantes, foi instituído pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003. De acordo com Weissheimer (2006), o Bolsa Família é um programa federal de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, tendo como uma das características centrais a associação à direitos sociais básicos, como saúde, educação, assistência social e alimentação.

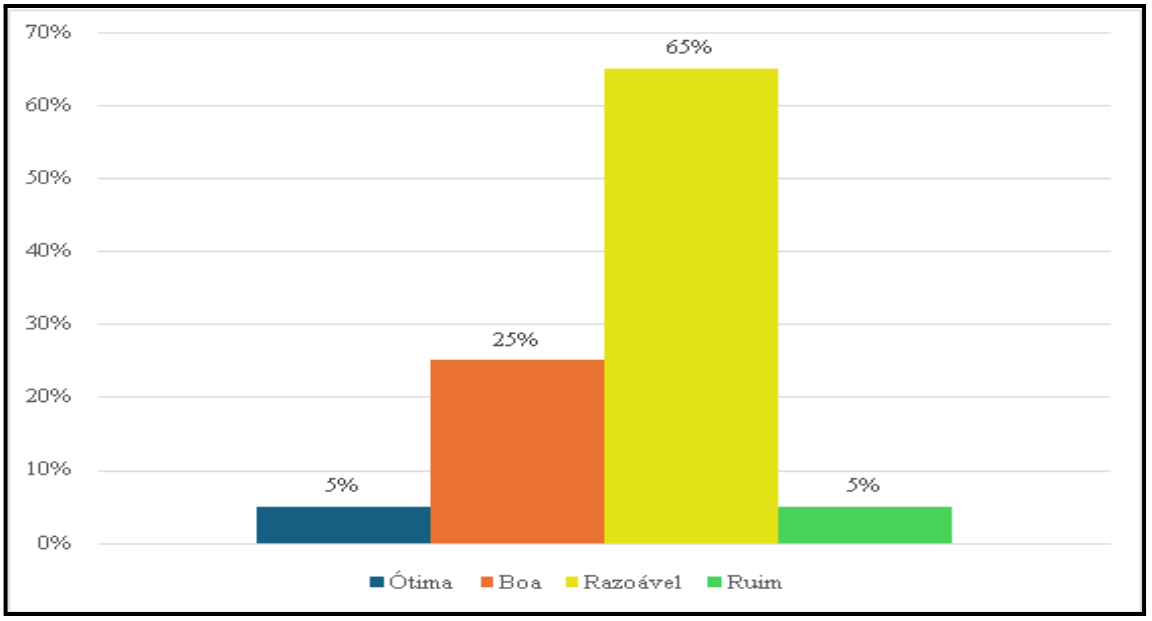
Em 2021 o programa foi substituído pelo Auxílio Brasil, criado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, no entanto, em 2023, prestes a completar 20 anos do Bolsa Família, o presidente Lula recria o programa, com a medida provisória nº 1.164, de 2 de março de 2023. O Bolsa Família atualmente é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome em parceria com estados municípios, que tem a responsabilidade pelo cadastramento das

famílias e a atualização dos dados cadastrais. De acordo com o portal do governo federal, atualmente existem 54,3 milhões de beneficiários direto do programa.

3.1 A jornada escolar até o ensino superior

Após traçar o perfil socioeconômico das estudantes, a pesquisa buscou investigar como foi o processo escolar das mesmas. Ao serem perguntadas sobre a experiência na escola, como veremos no gráfico 8, 65% respondeu ter tido uma experiência razoável, 25% uma boa experiência, enquanto 5% responderam que a experiência foi ótima e outras 5% uma experiência ruim.

Gráfico 8 - Experiência escolar



Fonte: Autoria própria, 2024.

Ao serem questionadas sobre o motivo das respostas, parte considerável das estudantes cita o ensino de baixa qualidade, problemas de relacionamento em casa e na escola, péssima infraestrutura dos prédios, ausência de professores e o bullying como as principais causas da insatisfação com o processo escolar. As falas a seguir explicita essas adversidades:

> **Entrevistada 1:** Eu estudei em escola pública desde o meu fundamental e não aprendi muito bem algumas matérias como Matemática, Geografia e História.

Entrevistada 4: Digo boa pelo fato de que lá conheci pessoas que até hoje mantenho amizade, no processo de estudo também eu conseguia me desenrolar nas matérias. Agora não foi ótima, porque sofri bullying, me sentia solitária em alguns momentos.

Entrevistada 5: Acredito que poderia ter sido melhor, mediante algumas questões familiares.

Entrevistada 8: Local precário, falta de professor e algumas vezes em zona rural.

Entrevistada 12: Os professores pareciam só querer despejar informações nos alunos, sem se preocupar se estavam realmente aprendendo.

Entrevistada 13: Minha experiência em relação ao convívio na escola foi boa, porém o ensino foi precário, principalmente por causa da pandemia e a falta de professores.

Entrevistada 19: Faltaram muitos professores, tive a sensação de ser apenas aprovada.

Entrevistada 20: Passei por carência docente.

Como observado nos relatos das estudantes, a infraestrutura da escola era um dos fatores de insatisfação durante o período escolar. Sobre isso, Miranda, Pereira e Rissetti (2016) afirmam que a promoção da educação de qualidade exige que seja ofertado um ambiente com condições para que a aprendizagem aconteça, isso requer um espaço escolar que estimule e viabilize o aprendizado. Os autores completam dizendo que condições que propiciem um desconforto ambiental, podem contribuir para um mau desempenho dos alunos.

Sá e Werle (2022) explicam que no final dos anos 90 começaram uma ampliação em investimentos voltados a infraestrutura das escolas, com a criação do Fundescola[14], uma parceria entre o MEC e o Banco Mundial. Foi através desse programa que o FNDE[15] criou o Sistema de Levantamento da Situação Escolar (LSE), para investigar a situação da infraestrutura e condição material da escola, o LSE foi descontinuado em 2012.

De lá para cá houveram melhorias significativas, mas ainda insuficientes para cumprir a meta 7 do PNE[16] que estabelece a universalização do acesso à rede mundial de computadores e o fornecimento recursos tecnológicos, entre outros objetivos, como demarca a estratégia 7.18 do Plano:

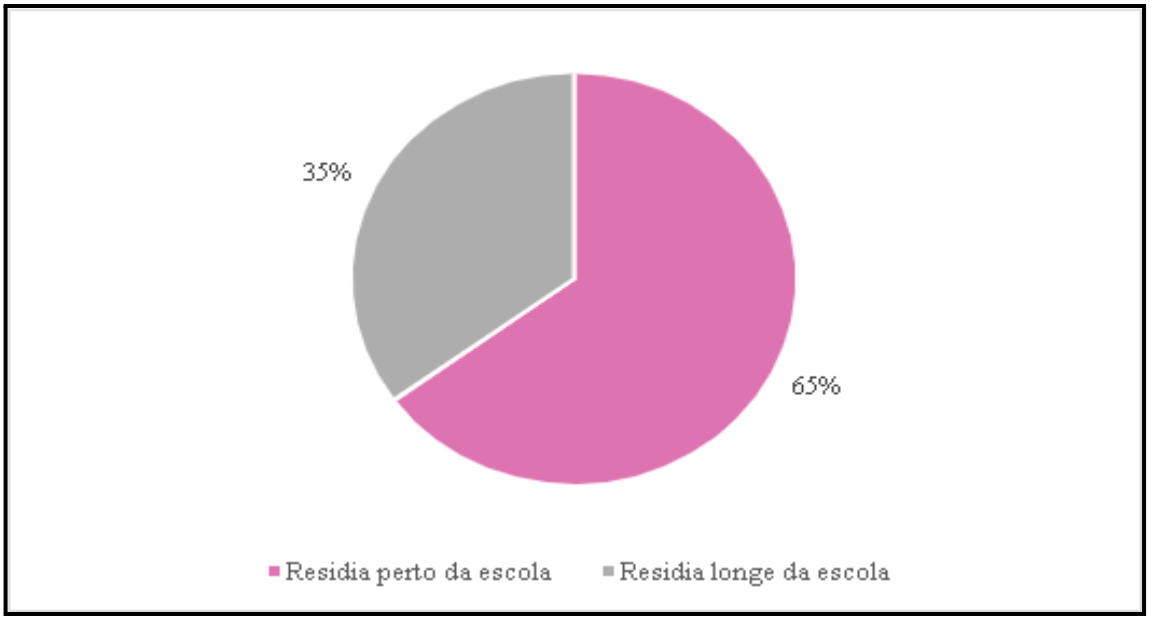
> assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência. (Brasil, 2014)

[14] Fundo de Fortalecimento da Escola
[15] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
[16] Plano Nacional de Educação

Se a ausência de uma estrutura física adequada pode atrapalhar o aprendizado, a garantia da escola com uma boa infraestrutura não garante melhores resultados, ao menos sozinha. É o que afirmam Sá e Werle (2022, p.665), para as autoras "tornar a infraestrutura efetiva decorre das práticas e das interações dos atores, o que tem mais relação com o espaço gerado pela arquitetura e este, sim, pode fazer a diferença nos resultados".

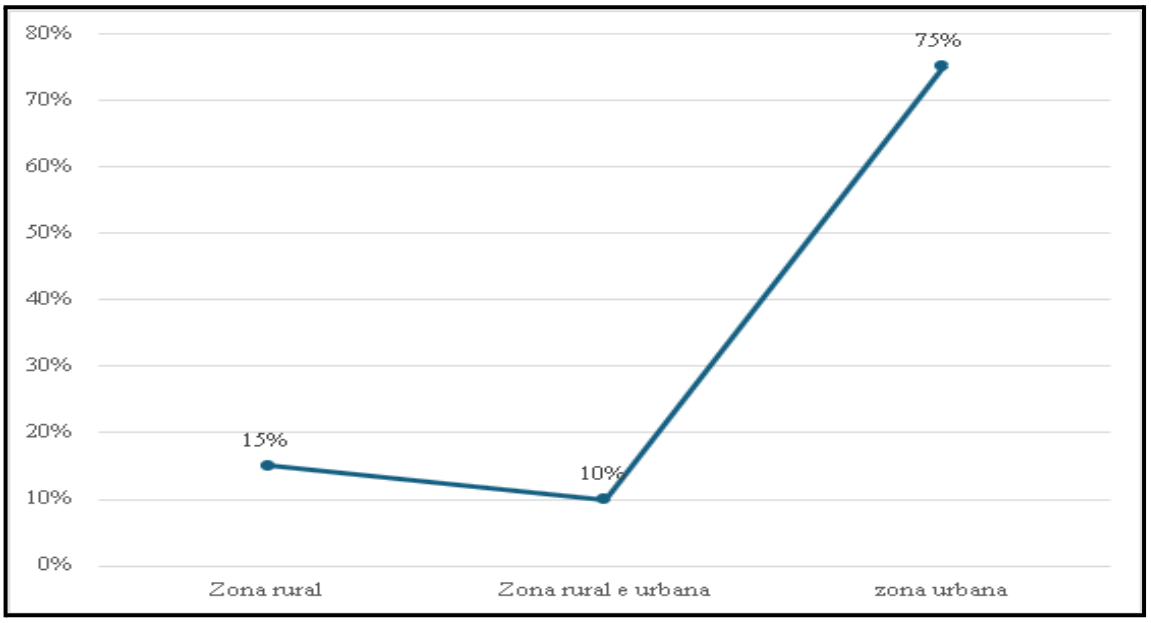
Entre as estudantes cotistas, 35% disseram residir distante de onde estudavam, enquanto 65% moravam próximo da escola. Das 20 estudantes, 75% responderam que moravam na zona urbana, 15% na zona rural e 10% na zona urbana e rural, durante o período escolar (Gráfico 9 e 10 respectivamente). O Programa Caminho da Escola, criado em 2007, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, objetiva a garantia de acesso e permanência dos (as) estudantes nas escolas, em especial aqueles (as) que residem em áreas mais afastadas. O transporte escolar é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 que assegura aos alunos (as) da escola pública o acesso ao transporte gratuito.

Gráfico 9 - Distância da casa para a escola



Fonte: Autoria própria, 2024

Gráfico 10 - Residência em zona rural e/ou urbana



Fonte: Autoria própria, 2024.

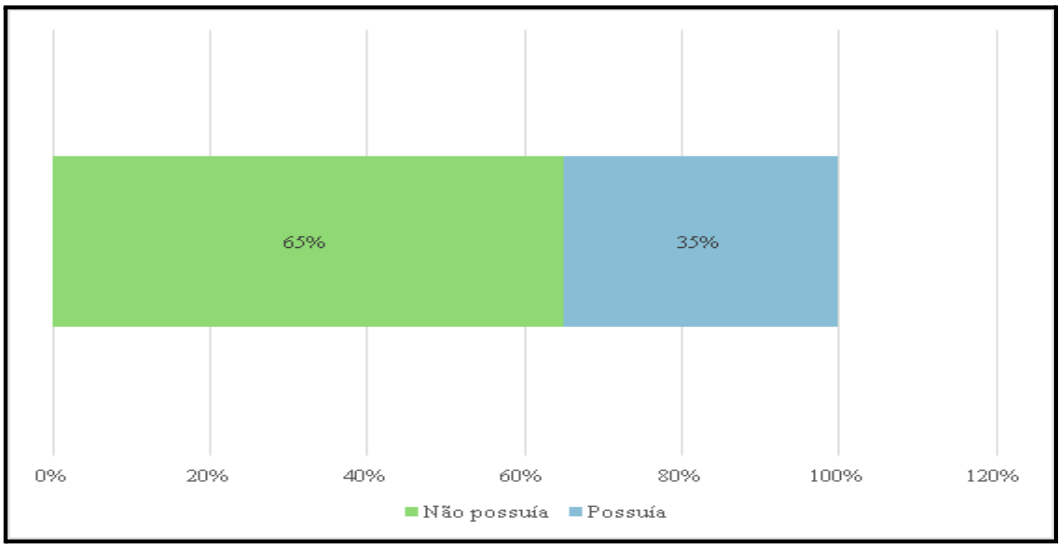
A Lei 9.394/96[17] estabelece que é obrigação dos estados e municípios a garantia de transportes para as suas respectivas redes educacionais. O PNAT[18], instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, foi criado com a intenção de garantir o acesso e permanência dos alunos da rede pública residentes nas áreas rurais, o programa consiste na transferência de recursos financeiros para custeio de despesas com o transporte.

Já o Programa Caminho da Escola, de 2007, assegura a concessão, pelo BNDES[19], linha de crédito especial para a obtenção, pelos estados e municípios, de ônibus zero quilômetro e de embarcações novas. Todas essas ações visam a democratização e a garantia do direito Constitucional à educação a todos os estudantes, independente da origem socioeconômica e geográfica.

A pesquisa também investigou as condições materiais das entrevistadas no processo escolar, como veremos no gráfico 11, onde cerca de 65% relatam que não tiveram um lugar adequado para estudar, seja pela ausência de estrutura física adequada na escola, ou um espaço reservado para isso em casa. Apenas 35% responderam ter acesso a um lugar adequado para estudar. O Brasil é um país onde a grande maioria dos estudantes da educação básica passam meio período na escola, sendo, às vezes, tempo insuficiente para contemplar todas as atividades curriculares.

[17] Lei de Diretrizes e Bases da Educação
[18] Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
[19] Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

Gráfico 11 – Acesso à lugar adequado para estudos



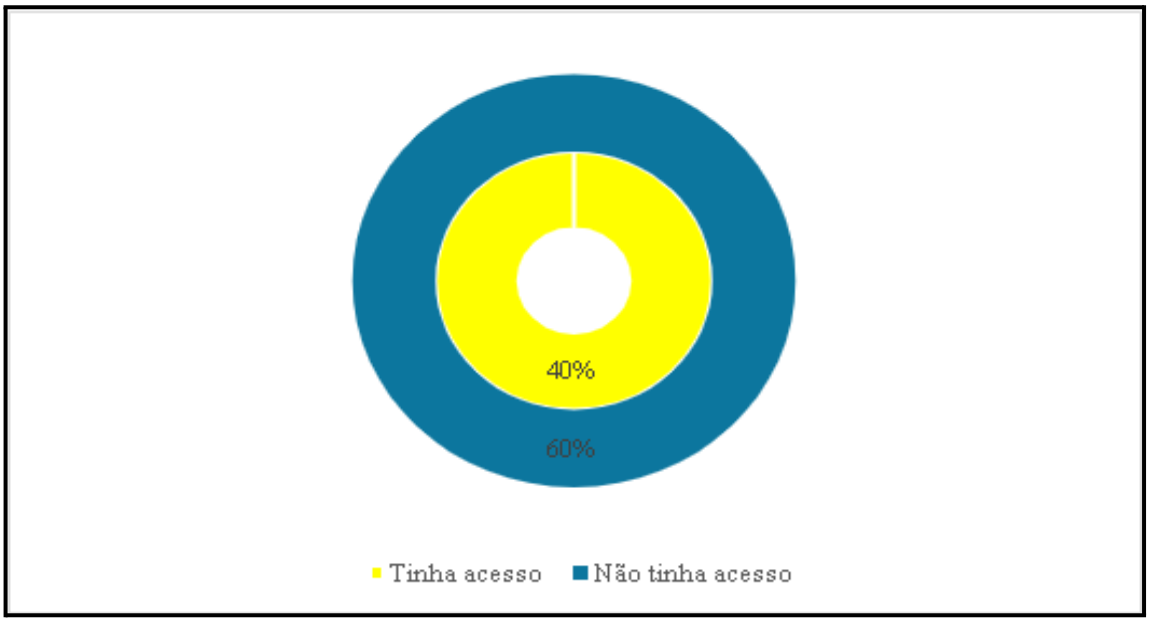
Fonte: Autoria própria, 2024.

Dessa forma, atividades extra escola são solicitadas pelos professores (as), os chamados deveres de casa que, de acordo com Carvalho (2004), são uma estratégia de ensino para fixação, leitura e revisão dos conteúdos. Além disso, constroi no (a) aluno (a) a independência, autonomia e responsabilidade em criar hábitos de estudos, requerendo uma participação familiar, num entrelaçamento entre alunos (as), família e escola. Entretanto, a ausência de lugares adequados para estudo e a baixa participação familiar, dificulta que a ampliação das atividades escolares aconteça de modo satisfatório.

Ao tratarmos sobre o acesso à livros paradidáticos, importantes para complementar o conhecimento dos/das estudantes sobre os conteúdos abordados nas aulas pelos professores, apenas 8 estudantes, 40% das entrevistadas, disseram ter acesso a livros desse tipo (gráfico 12). O PNLD[20] prevê, além da distribuição dos livros didáticos, materiais didáticos complementares para professores e alunos, como livros paradidáticos, mas nem sempre esses materiais são distribuídos aos estudantes, ficando nas escolas, o que dificulta um acesso mais amplo aos livros.

[20] Programa Nacional do Livro e Material Didático.

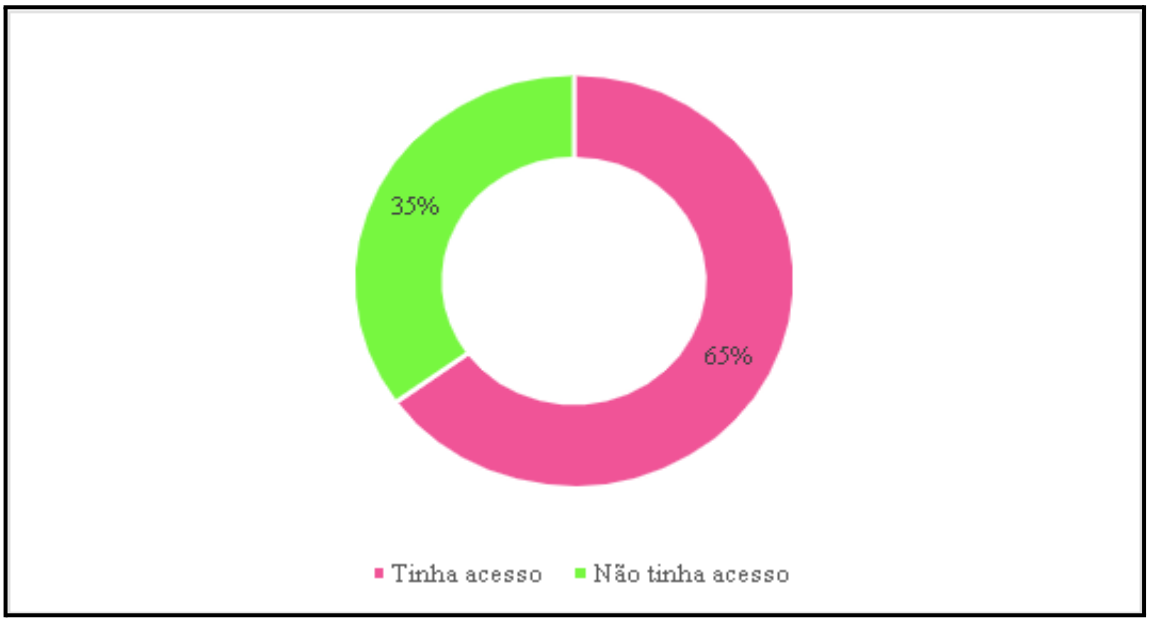
Gráfico 12 – Acesso a livros paradidáticos



Fonte: Autoria própria, 2024.

Ainda sobre condições materiais de estudo, 65% afirmaram ter acesso à internet em casa (observe o gráfico 13). O número é inferior ao alcançado pela região Nordeste, onde 77% dos alunos da rede pública tinham acesso à internet, de acordo com o PNAD (2021), que investigou no último trimestre de 2019 o acesso à Tecnologias da Informação e Comunicação. Contudo, a diferença se dá pela melhoria dos índices na região, em comparação a quando as estudantes estavam na educação básica. A pesquisa aponta que o Nordeste teve um significativo aumento de 5,2%, em comparação com 2018, mas ainda é, de acordo com o PNAD, a região com o menor percentual de domicílios com acesso à internet.

Gráfico 13 – Acesso à internet na residência



Fonte: Autoria própria, 2024

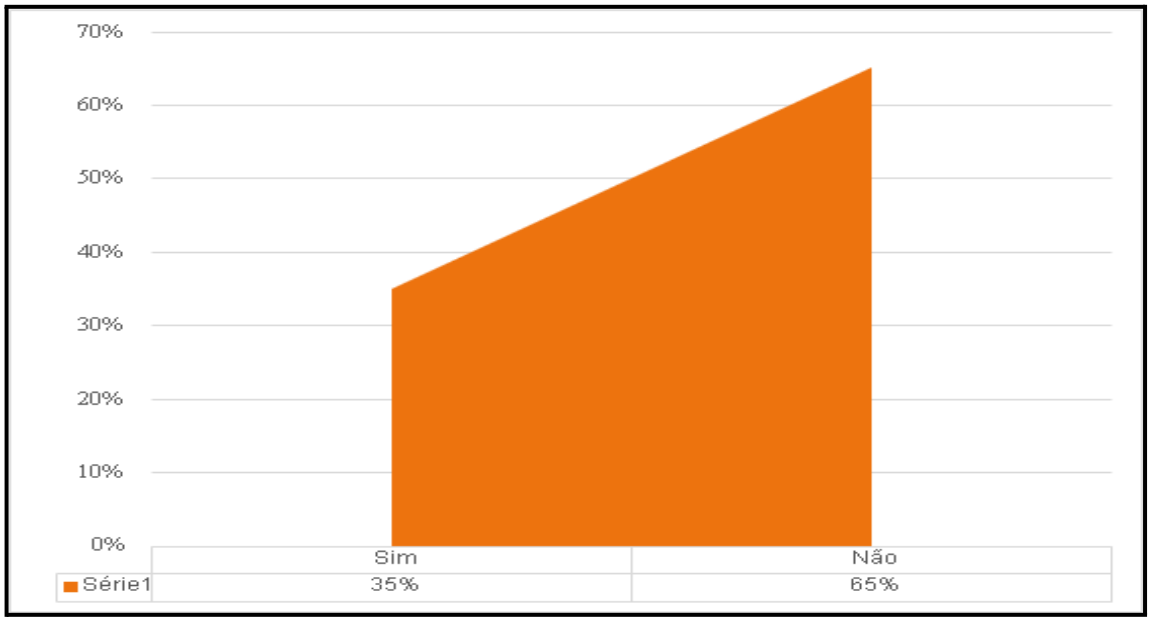
Em relação ao tipo de escola frequentada pelas participantes da pesquisa, 20% relatam já ter estudado em escola particular, enquanto 80% passaram todo o processo de escolarização em escola pública. Nenhuma das entrevistadas passou por situação de evasão escolar, o que permite concluir que os atrasos na conclusão da educação básica de algumas estudantes podem ter acontecido por dois motivos: a demora para se inserirem no ensino básico ou reprovações.

A fim de evitar atrasos na inserção de crianças na escola e garantir a permanência de crianças e adolescentes nas instituições de ensino, a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, estabelece educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, como cita o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, vide emenda. "Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria;" (Brasil, 1988).

A reprovação é outro fator que tende a atrasar a conclusão do processo escolar, Franceschini, Miranda-Ribeiro e Gomes (2016) exprime que são vários os fatores relacionados ao desempenho escolar, e estão relacionados a fatores individuais, familiares, comunitários e da própria instituição escolar. Ao considerar os fatores individuais e familiar, as autoras destacam as condições sociodemográficas, como cor/raça, sexo, escolaridade dos pais e finanças como elementos que influenciam a reprovação dos estudantes. Enfatizando a importância de considerar os multifatores para que o risco de reprovação seja reduzido, caso contrário, os fracassos escolares persistirão.

Outra variável que a pesquisa observou foi a dupla jornada, trabalho e estudo, vivenciada por 35% das estudantes que participaram da pesquisa, veja o gráfico 14. A rotina de trabalho exaustiva ainda na tenra idade, a fim de contribuir com a renda familiar, subtrai de inúmeros (as) estudantes no Brasil tempo de qualidade para dedicar-se aos estudos, afetando o desempenho escolar, propiciando faltas, reprovação, não participação em atividades escolares e até evasão. Colocando as estudantes em uma situação de desigualdade de competição na busca por uma vaga no ensino superior, por vezes, submetidas a condições de trabalhos que roubam delas a possibilidade de ascender socialmente, mantendo-as em subempregos.

Gráfico 14 – Conciliação entre trabalho e estudo



Fonte: Autoria própria, 2024.

Parte considerável de jovens da classe trabalhadora se veem ingressantes no mercado de trabalho precocemente, eventualmente, em empregos informais. A inserção precoce dessas jovens parte da necessidade material das alunas que, submetidas a uma condição de vulnerabilidade socioeconômica, partem para enfrentar dupla jornada, trabalho e estudo. Para uma parcela da sociedade, que possui uma visão estreita sobre escola e trabalho, não há problema na subtração de tempo de estudo por uma vinculação empregatícia antecipada.

De acordo com Ribeiro (2019) há crítica de parte de setores da mídia burguesa onde comentam sobre a ineficiência da escola em preparar os/as jovens, principalmente das camadas mais pobres, para o mercado de trabalho. Dessa forma, há um reducionismo no papel social da

escola, onde abandona-se a necessidade de uma "formação geral" para exclusivamente uma educação profissional. Para o autor, essa perspectiva burguesa sobre a educação escolar oferecida aos alunos (as) das camadas sociais mais baixas, segue a lógica capitalista onde produzem de modo rápido trabalhadores que possam desempenhar tarefas simples, não produtivas e de baixa remuneração.

Libâneo (2001) esclarece que a educação possui 2 características: Primeiro, a de ser uma atividade humana intencional; segundo, é uma prática social. No primeiro caso, a prática educativa depende do que espera ser alcançado no fim do processo, seja atribuir valores, compromissos éticos ou implicar escolhas. Já a educação enquanto prática social, só poderá ser compreendida a partir da visão geral de funcionamento a qual ela pertence. Sendo assim:

> [...] as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais. (Libâneo, 2001, p.9)

Se Libâneo observa uma dualidade na educação formal, Collins (2019) pontua que o neoliberalismo se contrapõe à escola como um lugar de promoção de equidade, relegando a ela a função de buscar formas economicamente viáveis de fornecer instrução e habilidades. Mas a autora defende que a educação formal constitui um espaço essencial para ensinar os estudantes a se integrar e criticar as hierarquias existentes, fazendo assim, oposição à lógica neocolonial.

Ao serem questionadas sobre violência na escola, 60% das entrevistadas relataram já ter sofrido Bullying *algumas vezes* durante o período escolar, 25% responderam *sempre* ter sido vítima de Bullying, enquanto 15% disseram *nunca* ter sofrido esse tipo de intimidação na escola (gráfico 15). A maioria das declarações feitas pelas estudantes esclarece que o Bullying, na maioria das vezes, aconteceu por meio de agressões verbais, principalmente sobre características físicas das estudantes. Vejamos os seguintes relatos:

Entrevistada 1: Eu sempre fui muito magrinha no tempo da escola e me chamavam de Olívia palito, hoje ainda sou magra, mas gosto do meu corpo.

Entrevistada 5: Porque eu era muito magrinha e tinha queixo grande.

Entrevistada 11: Era uma criança dentuça e isso era motivo de zoação.

Entrevistada 15: Por ser gordinha e ter o cabelo cacheado.

Entrevistada 16: Sofria bullying por conta do meu cabelo, minha voz e meu jeito de ser (extrovertida).

Duas estudantes alegaram já ter sofrido violência física

Entrevistada 3: Ofensas e empurrões.

Entrevistada 12: Já puxaram o meu cabelo, me xingaram e me bateram.

Algo perceptível em alguns relatos é a dificuldade que algumas estudantes têm em diferenciar Bullying e injúria racial, mesmo compreendendo que as violências eram cometidas por serem negras e por características físicas específicas, como o cabelo, ainda denomina de outro modo que não o termo que lhe cabe.

Entrevistada 10: Foi por ser negra, hoje não me afeta mais.

Entrevistada 14: O cabelo sempre foi o motivo disso.

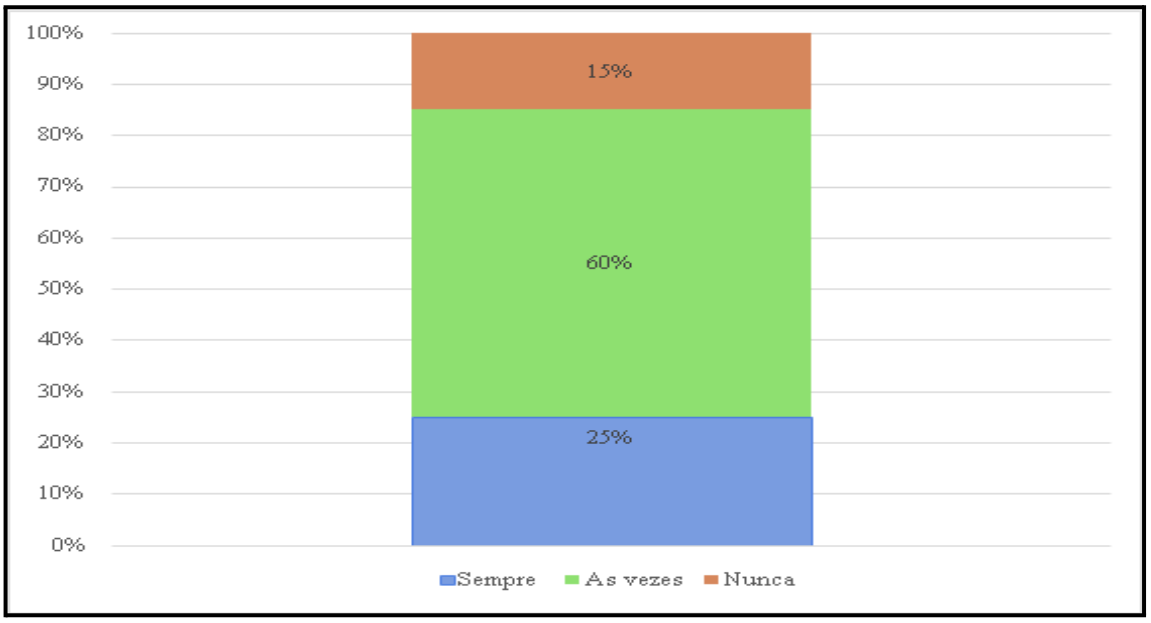
Entrevistada 18: Por causa do meu cabelo.

Tognetta e Vinha (2010) explica que o Bullying se caracteriza por três aspectos gerais: O primeiro, é uma violência entre pares, sem desnível de poder ou autoridade; o segundo é a repetição, os abusos, sejam físicos ou verbais, não acontecem uma ou outra vez, ele segue uma constância, onde vitima uma das partes em qualquer lugar, mesmo fora do ambiente escolar; o terceiro aspecto é a intencionalidade, há uma vontade explícita em ferir o outro, a vítima, portanto, não é escolhida aleatoriamente.

As autoras ainda ressaltam que, por vezes, o bullying não se materializa em formas explícitas de violência, mas formas sutis de violência moral. A violência ainda é algo bem frequente em muitas escolas, tanto da rede pública, quanto privada. É imprescindível que as escolas e educadores consigam identificar esse fenômeno, a fim de criar estratégias de combate a essas violências.

De acordo com Calbo (2009) o Bullying pode diminuir a autoestima do aluno, causar prejuízo no desempenho escolar e nas relações sociais, além de comprometimentos mais graves na saúde mental do estudante, como depressão, fobia social e tentativa de suicídio para quem é vitimizado. Calbo (2009) ainda destaca que é fundamental que as escolas denunciem toda forma de vitimização e agressão, para que ela constitua um ambiente saudável de aprendizado. Ignorar o Bullying presente nas instituições de ensino, pode criar problemas que ultrapassam as esferas do ambiente escolar.

Gráfico 15 - Vivência de bullying na escola



Fonte: Autoria própria, 2024.

Ainda sobre violência na escola, foi perguntado às entrevistadas se elas já sofreram racismo no ambiente escolar, como veremos no gráfico 16, 40% dizem ter sofrido episódios racistas, enquanto 60% disseram não ter tido esse tipo de vivência. Os relatos são uma representação crua de como o racismo faz da escola um espaço de perpetuação de violência, por isso, a necessidade de uma educação antirracista. A falas a seguir nos mostram essa realidade

> **Entrevistada 4:** Ser chamada de feia por não ser branca, de suja, ou ser afastada porque não parecia com outro padrão de pessoas.
>
> **Entrevistada 7:** Fui chamada de macaca por uma colega.
>
> **Entrevistada 8**: Algumas vezes devido ao meu cabelo, e uma colega já me chamou de macaca.
>
> **Entrevistada 12:** Apelido sobre o meu nariz largo e cabelo cacheado.
>
> **Entrevistada 16:** Estudei por um tempo em uma escola que ficava em um bairro de "elite", pois não tinha outra opção já que ficava perto do trabalho da minha mãe, lá eu era rodeada de pessoas brancas. Sempre fui discriminada e vista com olhos diferentes.
>
> **Entrevistada 19:** O motivo geralmente era o cabelo

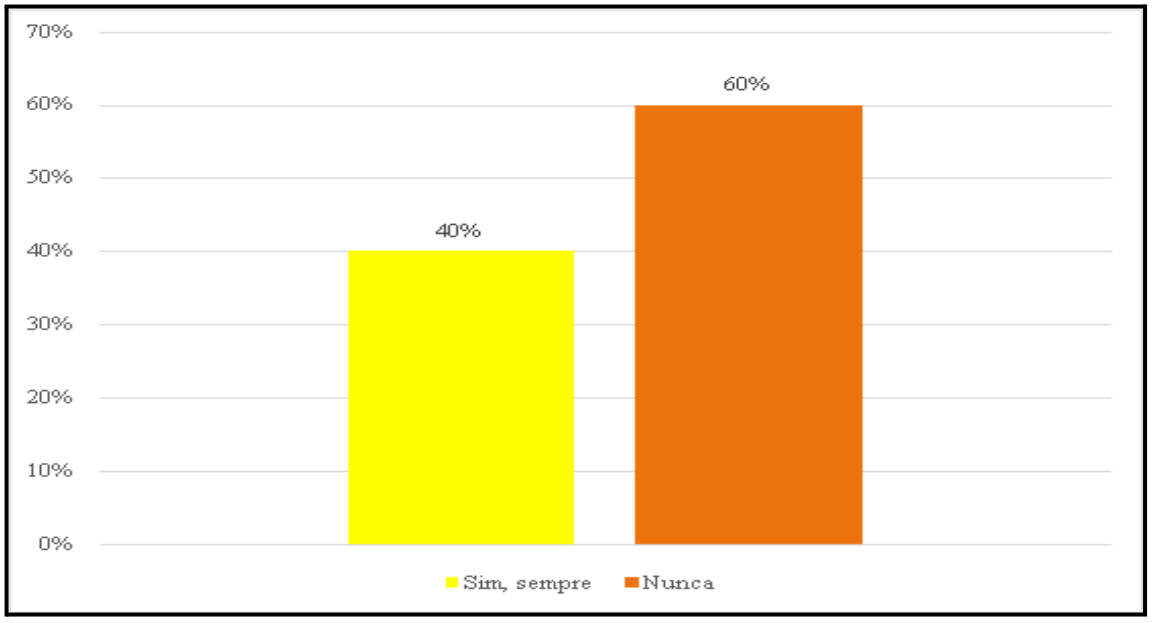
Muitas vezes escolas e professores passam por negação em relação ao racismo, o que impossibilita o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Carvalho (2019) destaca que a negação do racismo não é apenas uma prática individual, mas também social, e que ao negar a

existência do racismo em determinados espaços, as pessoas não estão apenas tentando não parecer racistas, mas defender a imagem não racista do grupo que ela integra. A autora reitera dizendo que é necessário acabar com o discurso que não é função da escola discutir questões ligadas à formação humana, como questões raciais, pelo contrário, deve estar presente desde a formação de professores. Para Ponce e Ferrari (2022, p.7)

> [...] a Educação para as relações étnico-raciais deve promover a acolhida das adversidades a partir da mobilização e da ação política de resistência e de intervenção contra o racismo. [...] Assumir currículo escolar diverso não pode reduzir as manifestações comemorativas em datas específicas. É preciso, apresentar, cotidianamente, os saberes construídos pela historicidade dos sujeitos e por suas vivências.

As Leis n° 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, é um marco importante no combate à discriminação racial nas escolas, onde propicia mudanças no currículo a fim de construir novas representações sobre a população indígena e afro-brasileira.

Gráfico 16 - Vivência de racismo na escola



Fonte: Autoria própria, 2024.

Ao questionar as estudantes sobre o nível de participação das famílias no processo de escolarização, 10% disseram sempre ter recebido ajuda familiar no processo escolar, enquanto 70% responderam que essa participação acontecia às vezes, vejamos o gráfico 17. As entrevistadas

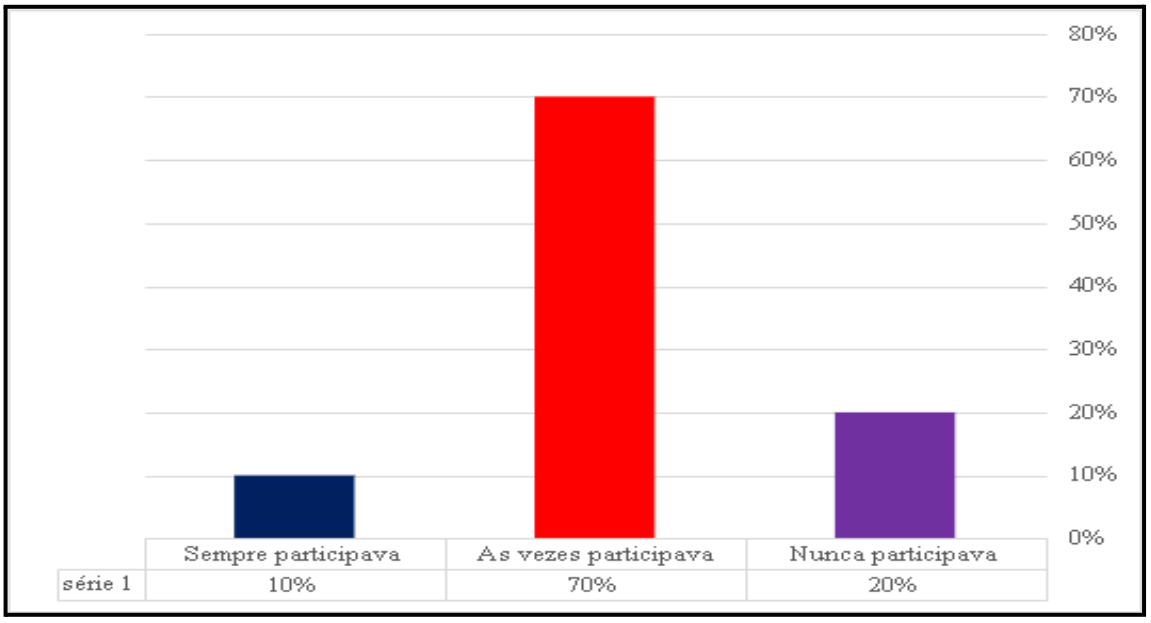
explicam que a infrequência da família nos momentos de estudos acontecia, quase sempre, por falta de tempo ou a baixa escolaridade dos pais/responsáveis.

> **Entrevistada 1:** Minha família sempre que possível me ajudava nas atividades, mas sempre estavam muito ocupados.
>
> **Entrevistada 5:** Porque eles não eram alfabetizados e nem sempre conseguiam me ajudar nas atividades.
>
> **Entrevistada 16:** Somente quando possível, pois todos estavam muito ocupados com seus trabalhos e outras responsabilidades.

As outras entrevistadas, 20%, responderam não ter tido participação familiar nesse processo educacional. Explicaram que mesmo não havendo uma participação ativa, existiam incentivos e cobranças em relação aos estudos. É perceptível na fala das estudantes que havia um reconhecimento da importância do processo de escolarização.

> **Entrevistada 3:** Minha família incentiva os estudos, mas não participava.
>
> **Entrevistada 6:** Meus pais me avisaram como os estudos são importantes, mas não ajudaram muito nas atividades pois não tinham muito tempo.
>
> **Entrevistada 17:** Apenas no incentivo, pois normalmente não tinham tempo para ajudar nas atividades.

Gráfico 17 - Participação familiar nas atividades



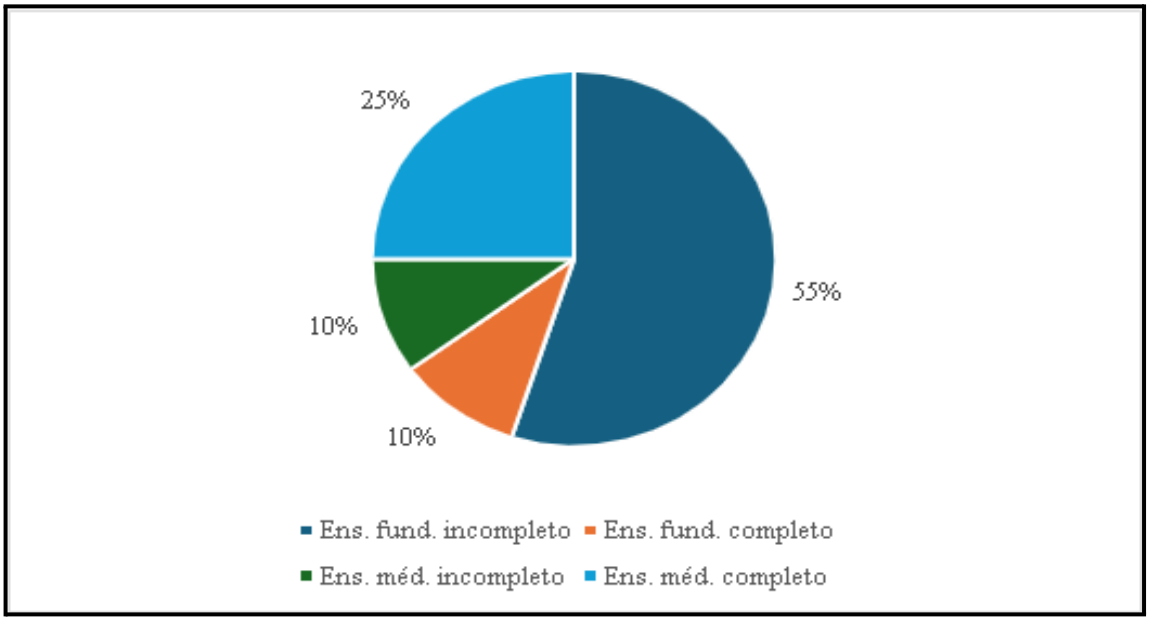
Fonte: Autoria própria, 2024.

A participação familiar nos estudos e o estreitamento da relação entre família e escola faz com que os estudantes se interessem mais e passem a ter um melhor rendimento. De acordo com Libâneo (2001) a educação é um processo complexo, onde envolve influências, estruturas e ações que intervém no desenvolvimento humano e na sua relação com o meio natural e social. Dessa forma, a educação acontece por meio da socialização, onde o sujeito adquire e assimila saberes.

Dentro desse sistema complexo, pensando em especial o ambiente escolar, Santos *et. al.* (2022) defende que a participação da família proporciona benefícios como o aumento do sucesso escolar, melhoria na atitude do aluno sobre a escola, ajuda-o a adquirir mais habilidades sociais, diminui a probabilidade de evasão escolar, permite melhores hábitos de estudos e diminuem conflitos. Sendo assim, a não participação dos pais nesse momento importante da escolarização pode prejudicar o desenvolvimento do estudante.

A ausência de participação de alguns pais também pode ser um reflexo da baixa escolaridade entre eles. Como veremos no gráfico 18, mais da metade dos pais/responsáveis, 55%, possui o ensino fundamental incompleto, 10% têm o ensino fundamental completo, outros 10% iniciaram o ensino médio, mas apenas 25% dos responsáveis legais das estudantes concluíram o ensino médio. Nenhum dos pais acessou a universidade.

Gráfico 18 – Grau de escolarização de pais ou responsável



Fonte: Autoria própria, 2024.

Mesmo que o maior grau de escolarização dos pais tenha sido a conclusão do ensino médio, ou seja, não chegaram ao ensino superior. 50% das estudantes afirmaram ter um familiar próximo

que já acessou a universidade antes delas, como irmãos, tios e primos. Outras 50% relatam ser a primeira pessoa da família a alcançar esse feito.

Crepaldi (2021) ao citar Bonaldi (2015), Silva (2003) e Zago (2006), traz uma reflexão compartilhada pelos autores, a de que as influências recebidas pelos alunos das redes de relações ao qual estão inseridos, criam possibilidades para novos modelos de socialização que almejam o prolongamento do processo de escolarização.

A família é, portanto, a principal referência que os sujeitos possuem, por ser, na maioria das vezes, o grupo social primário que tem contato. Contudo, quando a família não se materializa sendo um guia, busca-se essa representação em outros grupos, podendo, inclusive, o sujeito tornar-se referência, seja para ele ou para outros.

As estudantes que já tinham algum parente que já tenha acessado o ensino superior, pôde buscar neles o referencial, enquanto as estudantes que são a primeira da família a alcançar o status de universitária, passam a ser o modelo. Bello (2013, p.226) acentua "[...] se em algum momento não encontram apoio em pessoas que deveriam apoiar, sempre aparecem outras, como tios, professores e namorados, que os motivam e acreditam em seus sonhos [...]".

A conquista de acessar o ensino superior se concretizou mesmo com os inúmeros contratempos que permearam o processo escolar das estudantes. Além do ensino defasado que algumas estudantes disseram ter recebido, o processo de preparação para o vestibular aconteceu de modo individual para a maioria das estudantes, com auxílio da internet, na maioria das vezes (gráfico19).

De todas as participantes, 70% disseram não ter frequentado um cursinho pré-vestibular, 20% disseram ter tido auxílio de cursinhos pré-vestibulares gratuitos e outras 10% disseram ter pagado um cursinho particular. As estudantes que não frequentaram nenhum tipo de curso pré-vestibular descrevem como foi a preparação para o processo seletivo.

> **Entrevistada 2:** Estudando em casa, assistindo videoaulas, pegando questões e simulados da internet para me preparar.
>
> **Entrevistada 4:** Para o Enem eu fui assistindo vídeos que tinham no YouTube de alguns professores que eu acompanhava
>
> **Entrevistada 8:** Estudando por conta própria
>
> **Entrevistada 10:** Apenas com o ensino médio.
>
> **Entrevistada 11:** Conhecimento que já tinha e dedicando mais um tempo para estudar mais um pouco.
>
> **Entrevistada 12:** Com videoaulas no YouTube.

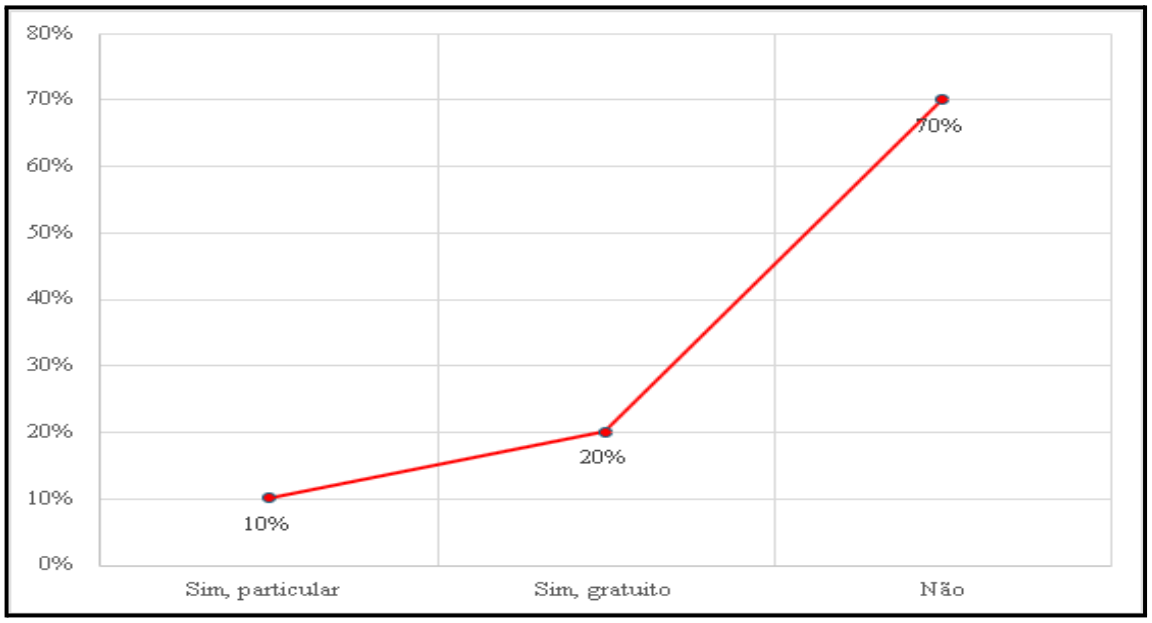
Entrevistada 15: Consegui estudar com o pouco que tinha.

Entrevistada 16: Estudei com livros doados por familiares e amigos, quando havia tempo durante a minha rotina escolar no ensino médio.

Entrevistada 17: Assistindo vídeo aula e estudando sozinha quando possível.

Entrevistada 19: Com a ajuda de alguns professores.

Gráfico 19 - Participação em cursinho pré-vestibular



Fonte: Autoria própria, 2024.

3.2 O acesso ao ensino superior e a importância atribuída à universidade

Havia uma compreensão familiar sobre a importância de as estudantes entrarem na universidade, quando questionadas, 90% responderam que receberam apoio familiar para ir ao próximo nível educacional (Gráfico 20).

Entrevistada 1: Sim, sempre foi um sonho alguém entrar no ensino superior e quando eu passei na federal foi uma alegria enorme para eles.

Entrevistada 2: Sempre apoiou por motivos que eu seria a primeira a ingressar a um ensinamento superior e traria o orgulho à família.

Entrevistada 6: Meus pais sempre apoiaram e diziam a importância dos estudos.

Entrevistada 8: Era o sonho deles

Entrevistada 9: Meus pais sempre falaram sobre isso e ficaram felizes por mim.

Entrevistada 16: Meu irmão tinha tentado antes e não conseguiu. Sentiram orgulho de mim por conseguir agora.

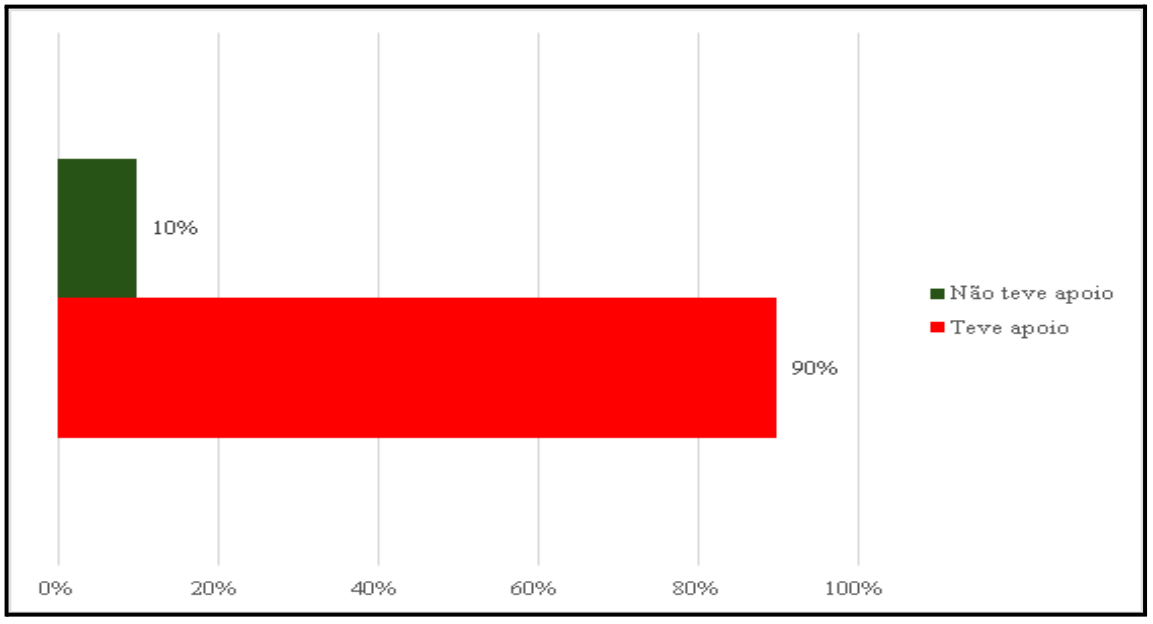
Entrevistada 17: Sim, pois concordavam que eu devia buscar um "futuro".

As outras 10% das entrevistadas disseram não ter recebido nenhum apoio da família e que essa foi uma jornada solitária. Dois motivos orientaram as decisões dos familiares, a baixa remuneração advinda da formação e a não inserção imediata no mercado de trabalho.

Entrevistada 4: Para os meus pais é um tópico sensível um curso, porque não "dá dinheiro" estudar, mesmo eu fazendo estágio o valor não ultrapassa 500, então um apoio dele nunca tive, já minha mãe diz que ficou muito feliz, mas já me disse que tanto estudo às vezes pode dar em nada. Então um apoio e motivação deles não existe.

Entrevistada 20: A prioridade era trabalhar, mesmo que fosse mão de obra barata.

Gráfico 20 – Apoio da família à decisão de cursar o ensino superior

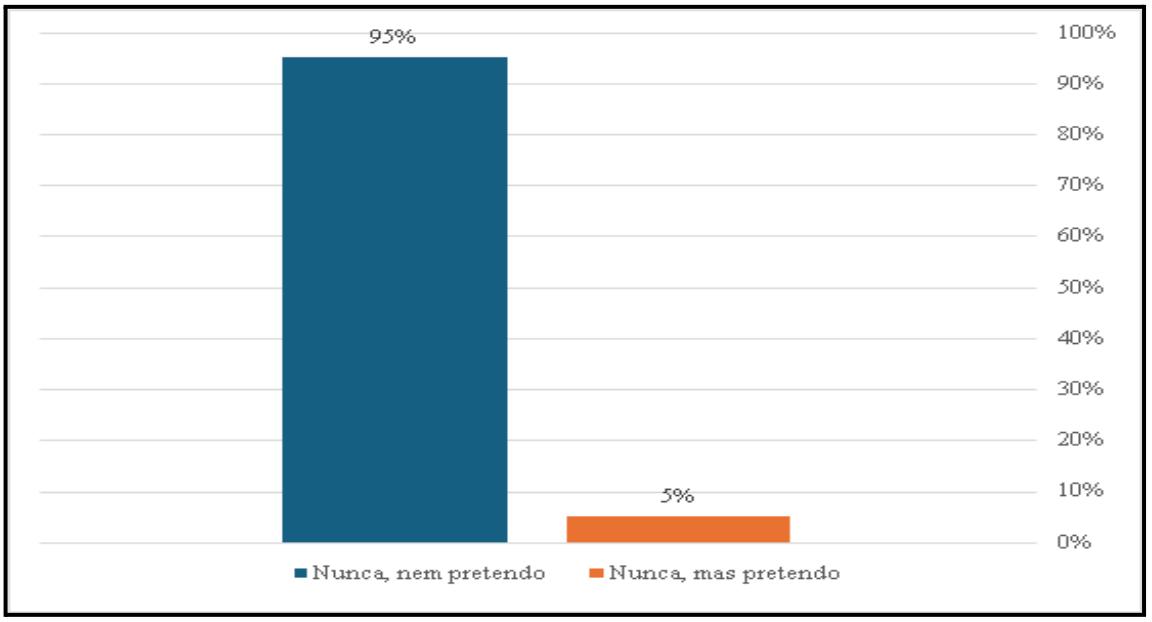


Fonte: Autoria própria, 2024.

Metade das estudantes moram em Maceió, as demais moram em cidades do interior do estado e dependem de transportes oferecidos pelas prefeituras para fazer o percurso intermunicipal diariamente. O fato de residir fora da cidade que estuda, foi um dos motivos dado pela única aluna que cogita trancar o curso (gráfico 21). Além da distância, a tripla jornada enfrentada por ela dificulta seu avanço na graduação.

Entrevistada 20: Não consigo render nos estudos, tendo que conciliar trabalho, casa e faculdade, residindo no interior.

Gráfico 21 – Necessidade de trancar o curso



Fonte: Autoria própria, 2024.

Diferente do gráfico 21, onde 95% das estudantes responderam que não pretendem trancar o curso, o gráfico a seguir (22), explicita o interesse de 60% em desistir do curso em algum momento. Os motivos são variados, como desânimo, insatisfação com o curso e dificuldades acadêmicas no período pandêmico de COVID-19.

Entrevistada 3: Não me identificava com o curso no começo

Entrevistada 4: Por um momento na pandemia sim. Porque estudar online estava sendo um pouco difícil.

Entrevistada 10: Situações de desânimos.

Além dos motivos citados acima, a distância, a falta de auxílio financeiro, as múltiplas jornadas desempenhadas por elas também aparecem como justificativas. Estudar, trabalhar, ser dona de casa e mãe, faz com que as estudantes se encontrem em esgotamento físico e emocional, se sentindo improdutivas na universidade.

Entrevistada 1: A Ufal fica muito longe da minha casa e eu trabalho pela manhã, sou assistente administrativo e a minha rotina fica uma bagunça, uma correria e o cansaço muitas vezes me deu vontade de desistir.

Entrevistada 5: Sim, por conta da rotina de conciliar trabalho e faculdade.

Entrevistada 7: cansaço, porque trabalho, sou dona de casa, tenho uma filha e estudo.

Entrevistada 8: Por motivos que para vir para a Universidade tive que me mudar de cidade, então moro sozinha e não tenho um trabalho e nem recebo bolsa.

Entrevistada 9: Insegurança em relação ao futuro e pela distância.

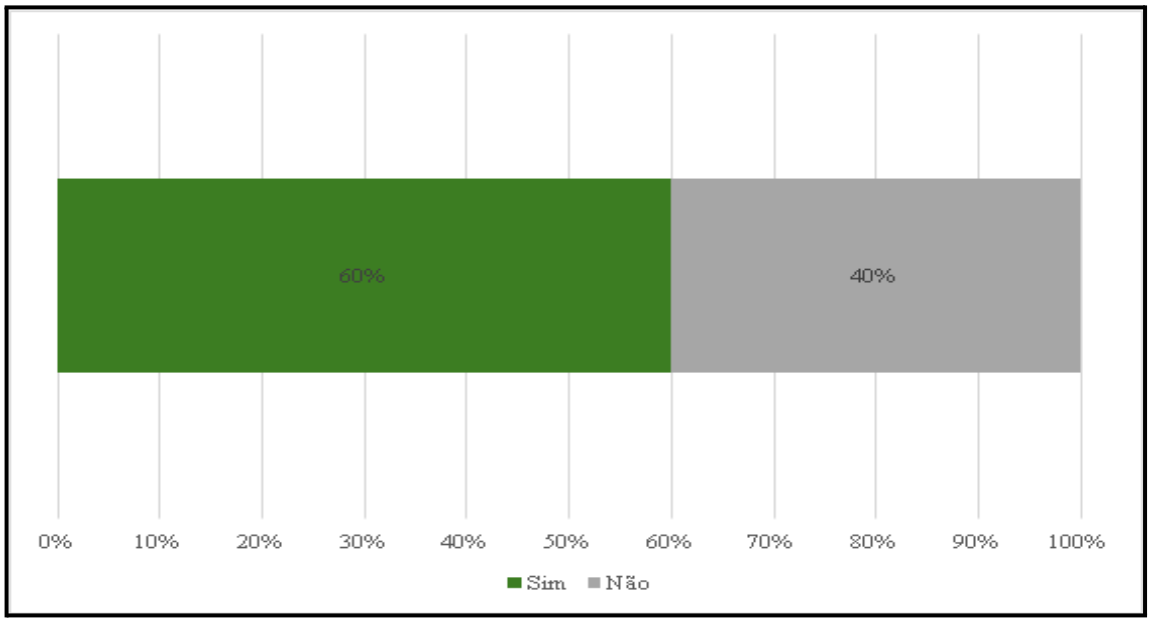
Entrevistada 15: Por vivenciar uma jornada de estudo e trabalho bem intensa.

Entrevistada 16: O cansaço emocional e físico, por conta da "correria" entre a faculdade e o trabalho.

Entrevistada 19: É difícil dar conta de estudar e trabalhar.

Entrevistada 20: Devido ter que trabalhar e por vezes, deixar de frequentar as aulas.

Gráfico 22 – Desejo de desistir do curso



Fonte: Autoria própria, 2024.

O percentual de interesse de desistência do curso é alto, e é superior àquele encontrado a nível nacional, ao considerar os índices do Censo da Educação Superior 2023. A pesquisa estatística aponta uma variável crescente dos demarcadores sobre a taxa de desistência das universidades públicas desde 2014, sendo 2023 o ano com a maior taxa, um total de 55% de desistência acumulada.

O Censo aponta que estudantes cotistas das universidades federais têm índices menores de desistência acumulada, em comparação aos não cotistas. A menor taxa para ambos os ingressantes

é de 2014, sendo 2% para cotistas e 10% para não cotistas. O ano de 2023 possui as maiores taxas, com um total de 41% para cotistas e 56% para não cotistas.

Em concordância, estudantes cotistas têm índices de conclusão acumulada e permanência superior aos não cotistas, sendo assim, alunos cotistas possuem melhores taxas de desempenho, com uma taxa de conclusão 10% a mais que a de estudantes não cotistas. Os dados trazidos pelo Censo da Educação Superior (2023) mostram um otimismo em relação à permanência de estudantes cotistas, mas ao compararmos com a fala das estudantes entrevistadas percebemos a significativa diferença, o que acende um sinal amarelo.

Como vimos no gráfico anterior, que demonstra o interesse das estudantes em desistir do curso, e nas falas das estudantes, parte considerável das entrevistadas pretendem ou, pretenderam, desistir do curso em algum momento pela dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho. Silveira (2012, p.48) defende que ao garantir o acesso de estudantes vulneráveis socialmente, através das políticas afirmativas de cotas, devemos concomitantemente pensar na permanência deles através de políticas de assistência estudantil. A autora preocupa-se que a desassistência dos alunos leve ao abandono da universidade, em outras palavras:

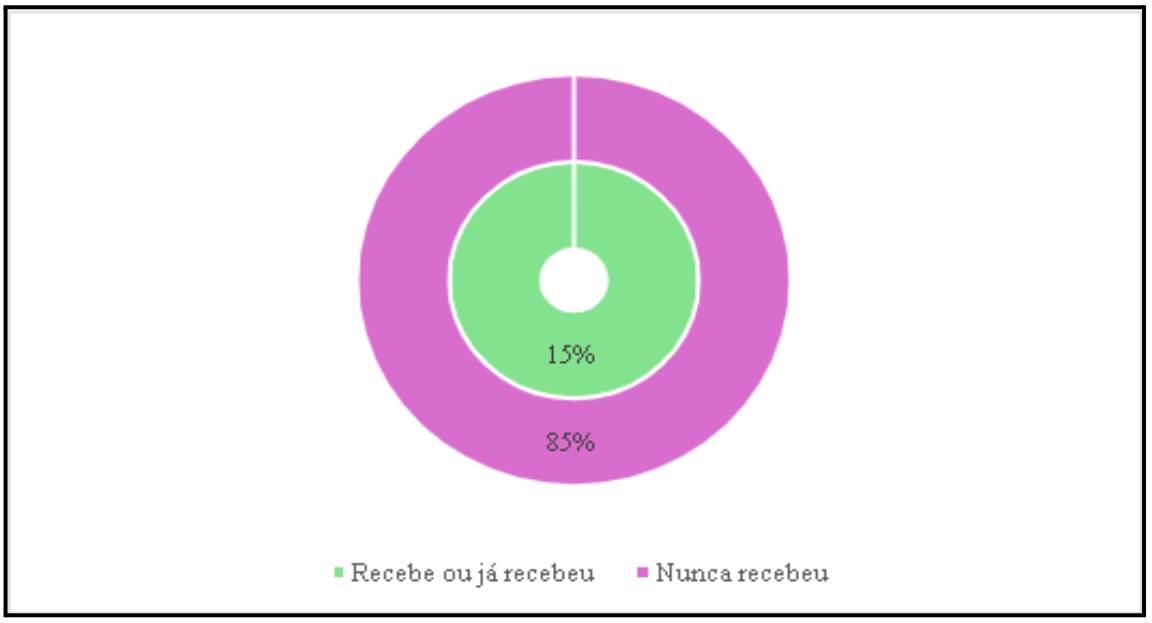
> [...] é importante termos clareza que apenas a oferta da vaga não é suficiente para alunos oriundos de famílias pertencentes às camadas economicamente baixas da sociedade conseguirem cursar uma instituição escolar, pois essa nova situação acaba gerando gastos com os quais a família não tem condições financeiras de arcar e que se não houver uma política social efetivada, provavelmente poderá acarretar o abandono por parte do aluno.

Dá garantias ao direito à vaga no ensino superior é importante, mas é indispensável que sejam oferecidas condições para que essas estudantes cheguem ao fim do processo, sem interrompê-lo no caminho. A não garantia de permanência tira o sentido de políticas afirmativas que visam garantir o acesso pois, um não deve existir sem o outro.

O gráfico 23 expõe que as assistências estudantis, por mais que tenham avançado, ainda não conseguiram chegar à parte considerável das estudantes, que continuam desassistidas. Apenas 15% afirmam receber ou já ter recebido algum tipo de bolsa na universidade, 85% nunca foram beneficiadas em nenhum dos programas de bolsas oferecidas na instituição. Das estudantes bolsistas, 2 disseram receber BPG[21] e 1 aluna recebe bolsa PIBID[22] (gráfico 24).

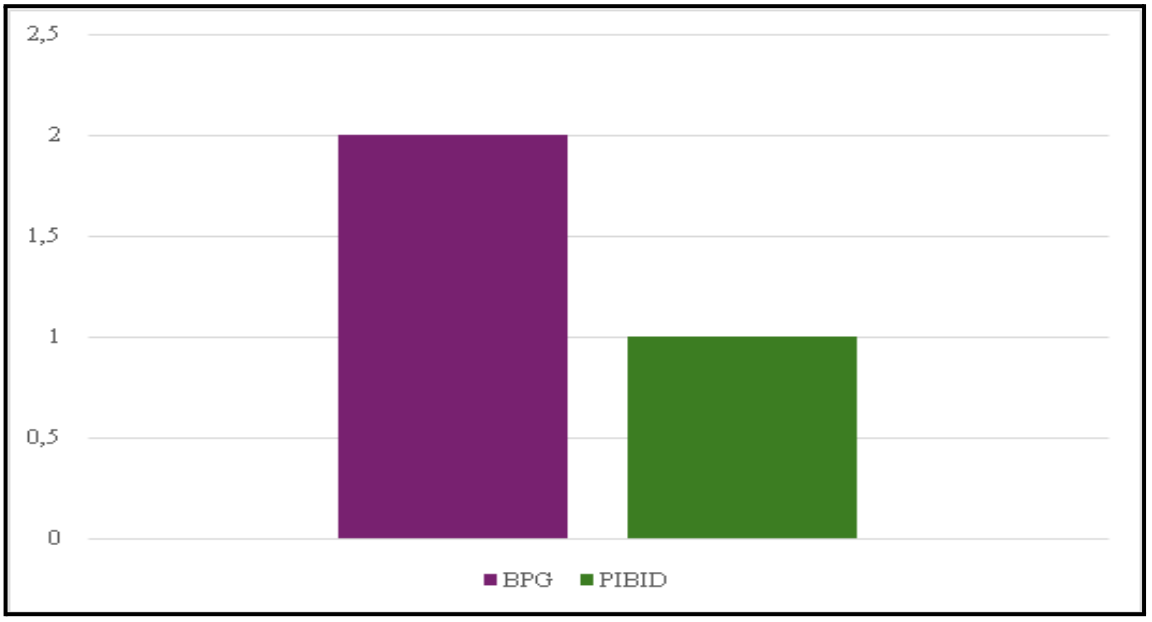
[21] Bolsa Pró-Graduando.
[22] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Gráfico 23 – Recebimento de bolsa na Universidade



Fonte: Autoria própria, 2024.

Gráfico 24 – Tipo de bolsa recebida pelas estudantes



Fonte: Autoria própria, 2024

Em busca de compreendermos a importância de estarem no ensino superior, ao questionarmos com a seguinte pergunta: “Era importante para você acessar o ensino superior? Por quê?”, 19 das 20 estudantes responderam que sim, enquanto 1 aluna respondeu “não tanto”, no entanto, esta aluna não desenvolveu a sua resposta.

As que reconheceram a importância de acessarem o ensino superior, trouxeram alguns pontos que demonstram que, para elas, acessarem a universidade é como percorrer uma estrada que pode direcioná-las a uma realidade diferente da que possuem atualmente. Entre as justificativas estão a realização do sonho, a possibilidade de ter melhores condições no mercado de trabalho, atuar na área que gosta, quebra do ciclo familiar, adquirir novos conhecimentos, trazer novas contribuições à sociedade e evolução pessoal.

Entrevistada 1: Sim, para mim o estudo sempre foi a base de tudo e eu não quero ter a vida dos meus pais, eu não quero me matar trabalhando. Eu quero construir minha própria história e com isso se orgulhar de mim mesma.

Entrevistada 2: Sim, era. Por motivos de dar total orgulho a família e uma grande pressão social também.

Entrevistada 3: Por ser um sonho de infância.

Entrevistada 4: Não digo importante, mas essencial saber que posso fazer e querer mais. No caso de a aprendizagem entender que tenho condições de saber mais e poder me apropriar de muitos conhecimentos. Para que eu possa também estar contribuindo com algo na sociedade.

Entrevistada 5: Sim, porque já é difícil conseguir emprego com estudos, e sem ele mais ainda.

Entrevistada 6: Sim, além do conhecimento e evolução pessoal, o ensino superior pode mudar a minha situação financeira.

Entrevistada 7: Porque preciso me profissionalizar para trabalhar.

Entrevistada 8: Sim, para atuar na área que eu quero.

Entrevistada 9: Sim, eu almejava muito o diploma e o aprendizado que eu adquiri.

Entrevistada 11: Sim, pois sempre sonhei em cursar o que gostava.

Entrevistada 12: Sim, para ter mais oportunidades no futuro e uma vida boa.

Entrevistada 13: Sim, conhecimento, evolução pessoal e para melhorar a condição financeira.

Entrevistada 14: Sim, para obter um certificado e conhecimento para conseguir um trabalho melhor.

Entrevistada 15: Sim, conhecimento, evolução pessoal e para melhorar a condição financeira.

Entrevistada 16: Sim, pois sempre foi o sonho da minha mãe e sempre busco mais conhecimento, independente do que venha de "bagagem".

Entrevistada 17: Sim, para tentar alcançar algo melhor.

Entrevistada 18: Sim, dá uma vida melhor a família.

Entrevistada 19: Sim, para conseguir um trabalho melhor.

Entrevistada 20: Sim, precisava mostrar para a família outras perspectivas de vida.

Bello (2013) interpreta que as políticas de ações afirmativas podem contribuir na concretização dos sonhos e na ascensão social, não apenas para os (as) estudantes, mas também para seus familiares. Bello (2013) ao citar Santos (2007) traz o pensamento sobre corrente fria e corrente quente, o autor explica que corrente fria é a consciência sobre as dificuldades e a corrente quente, é o desejo que alimentamos em superá-las. Bello (2013, p. 222) elucida:

> Percebemos a necessidade de termos as duas. Corrente fria é necessária para que não nos enganemos e a quente, para não desistirmos facilmente. Podemos relacionar esse movimento com a capacidade que os estudantes cotistas têm de superar as dificuldades, se esforçarem e também da necessidade das instituições se reestruturarem para dar contar das novas demandas e desafios.

Mesmo com os encalços enfrentados pelas estudantes durante o processo de escolarização e os poucos recursos durante a preparação para o ENEM[23], 50% das estudantes acreditam que seria possível acessar a universidade sem o uso das cotas raciais. Contudo, algumas reconhecem a desigualdade no processo seletivo ao destacarem a baixa qualidade de ensino que tiveram na educação básica. Outras trazem exclusivamente para si a responsabilidade, afirmando que poderiam ter se dedicado mais aos estudos. As respostas a seguir foram obtidas depois de perguntarmos as estudantes:" você acredita que seria possível acessar a universidade sem uso das cotas raciais? Explique sua resposta."

Entrevistada 1: Sim, acredito no meu potencial.

Entrevistada 3: Acho que sim, se eu tivesse me dedicado mais aos estudos para a prova do Enem.

Entrevistada 5: Sim, no entanto as cotas ajudam bastante.

Entrevistada 6: Sim, o curso que escolhi não é tão concorrido, então conseguiria com a nota que obtive.

Entrevistada 9: Sim, mas com maior dificuldade.

Entrevistada 10: Sim, mas as vagas seriam mais limitadas.

Entrevistada 13: Sim, o curso que escolhi não é tão concorrido.

[23] Exame Nacional do Ensino Médio

Entrevistada 15: Sim, se nosso país fosse de fato mais democrático e respeitoso com o próximo.

Entrevistada 19: Sim, mas para isso teria que ter uma educação mais justa.

Algumas estudantes expressaram dúvidas sobre a possibilidade de acessar a universidade sem o uso das cotas raciais, 4 participantes, 20%, responderam que *talvez* pudessem adentrar o ensino superior sem as políticas de ações afirmativas. A falta de certeza advém da análise real das suas condições sociais e educacionais.

Entrevistada 2: Acredito que a acessibilidade à universidade deve ser baseada no mérito e na capacidade dos estudantes, mas, no entanto, é importante reconhecer que existem desigualdades estruturais que podem dificultar o acesso de certos grupos à educação superior.

Entrevistada 12: Talvez, não tive um ensino adequado no ensino médio.

Entrevistada 16: No curso que escolhi, talvez. Mas pensando a curto prazo, pois as cotas trazem mais oportunidades há alguns anos.

Entrevistada 17: Talvez, se levar em consideração que eu não tinha um ambiente tão adequado para estudar.

Se as estudantes de fato conseguiriam ou não acessar a universidade sem as cotas, não é possível afirmar, a não ser explicitar os dados que mostram a ampliação da participação de estudantes negros e negras da escola pública em instituições públicas de ensino superior. Guimarães e Zelaya (2021) trazem dados da Andifes[24] que apontam um aumento de quase 16% sobre o acesso de negros e negras no ensino superior público, de 2003 à 2018.

Os autores aduzem que a melhoria dos índices educacionais entre a população negra, acontece pela garantia de acesso e permanência dos/das cotistas nas universidades. Além do aumento de alunos (as) negros (as), houve substancial diminuição de educandos (as) provenientes de escolas particulares nas universidades federais.

Guimarães e Zelaya (2021) trazem dados do V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduando (as) da IFES[25], desenvolvida pelo FONAPRACE[26] (2018), que pontuam que em meados dos anos 2000, 88% dos estudantes da educação básica eram de escolas públicas, em contrapartida, a maioria dos universitários de instituições federais eram

[24] Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
[25] Instituições Federais de Ensino Superior
[26] Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

de escolas particulares. Com o passar dos anos, esse número foi diminuindo substancialmente. Em 2015, representava 35% do contingente de estudantes da rede privada nas universidades federais.

As demais estudantes, um total de 30%, afirmaram não acreditar ser possível para elas, na situação concreta que se encontravam, concorrer em pé de igualdade com outros alunos na busca por uma vaga no ensino superior.

Entrevistada 4: Sendo sincera, acredito que não, porque a nota de corte conta muito se não estou enganada, e minha nota estava um pouco abaixo do esperado, e quando eu soube das cotas creio que me ajudou a entrar, não sabia desse direito.

Entrevistada 7: Não, como meu ensino foi precário e eu não tinha tantos recursos, a minha nota foi baixa.

Entrevistada 8: Não, pois uma pessoa branca tem mais chances e oportunidades de bons estudos e de se manter em uma boa escola ou cursinho.

Entrevistada 11: Não, penso que sem elas teria bastante dificuldade, pelo fato da "elite" está mais preparada para a vaga.

Entrevistada 18: Não, é bem difícil.

Entrevistada 20: Não, por sempre me achar inferior.

Santos *et. al.* (2022) explica que educar uma pessoa é uma ação que envolve diferentes agentes como, escola, família e comunidade, será a ação de todos esses grupos intercalados que proporcionará uma formação adequada e multidisciplinar. Trazendo a concepção de Santos *et. al.* (2022) e compreendendo a educação enquanto uma prática social, foi perguntado às entrevistadas quais grupos sociais, além da família, participaram do processo educacional delas.

Das estudantes entrevistadas, 5 disseram não ter recebido nenhum apoio; 7 descreveram os amigos como um núcleo social que os impulsionaram educativamente; 2 disseram ter encontrado na igreja um lugar de auxílio no processo; outras 2 disseram que os vizinhos ocuparam esse lugar; enquanto 4 citaram a família e escola como os únicos espaços que contribuíram para formação.

Entrevistada 1: Igreja católica.

Entrevistada 2: Vizinhos. Sempre tive vizinhos que me incentivavam também e que disponibilizavam um pouco de tempo para perguntar ou incentivar.

Entrevistada 3: Não participo muito desses grupos sociais.

Entrevistada 4: Minhas amigas muito apoiadoras, companheiras e conseguiram me fazer enxergar que eu tinha potencial, para fazer o que quiser.

Entrevistada 5: Alguns amigos me incentivaram bastante a não desistir, já que eu não adentrei assim que terminei o ensino médio

Entrevistada 6: No meu processo educacional os mais importantes foram a escola, família e amigos.

Entrevistada 7: Igreja, a fé me dá forças para continuar.

Entrevistada 8: Só os meus amigos que sempre me ajudaram nos estudos e me apoiaram.

Entrevistada 12: Amigos, pois sempre fizemos grupo de estudos.

Entrevistada 15: Somente meus pais.

Entrevistada 19: Os vizinhos foram muito importantes, pois me ajudavam nas atividades para casa.

A nossa vida é norteada pela educação desde que nascemos, ao estarmos inseridos em uma sociedade e cultura, recebemos influências e inspirações destes grupos, que contribuirá para o nosso desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo que nos molda de acordo com as exigências desses grupos. Libâneo (1994) destaca que a educação é um fenômeno social universal, dela depende o funcionamento de toda a sociedade, pois é uma atividade humana necessária à existência.

Para Biesdorf (2011) a educação é o caminho para que o sujeito seja aceito em um grupo, seus costumes e valores devem estar coerentes, de outra forma, será considerado inadequado para integrar o grupo. Sendo assim, a educação acontece de maneiras diversas em espaços diferentes, como família e comunidade. A escola apresenta-se como um espaço central para a educação, mas um tipo específico desta, a educação formal. Biesdorf (2011, p.3-4) acrescenta que a escola é "[...] o local onde acontece a mediação dos conhecimentos científicos [...] sendo o docente o elemento que faz a intermediação entre o conhecimento e o educando."

Ao citar Siqueira (2004), Biesdorf (2011) destaca que a educação formal é importante para a emancipação, a humanização e a construção do cuidado com o outro, ou seja, é indispensável para tornar o ser humano capaz de pensar e agir frente às adversidades da sociedade. Compreendendo a educação formal como o motor da engrenagem do ser humano, investigamos a importância atribuída pelas estudantes à educação institucionalizada. As participantes destacam a importância da educação formal para o desenvolvimento humano, o acesso aos conhecimentos científicos, a preparação para o mercado de trabalho e a socialização de valores.

Das 20 entrevistadas, a entrevistada 8 foi a única a responder que não considera a educação formal tão importante. Ao analisar outras respostas da mesma aluna podemos perceber uma contradição, pois ao ser questionada sobre o acesso ao ensino superior, ela respondeu considerar importante porque permite que ela faça o que gosta. Já na última pergunta do questionário que diz "O que a universidade representa na sua vida?", a estudante responde que é um passo para a sua realização.

Sendo assim, são pretensões que não seria possível alcançar sem a educação formal. Ao explicar por que considera a educação formal algo sem muita importância ela diz "às vezes não condiz com a realidade". A crítica pode ser entendida como um questionamento ao fato de, por vezes, o que é ensinado na sala de aula se afaste das situações sociais vivenciadas pelos educandos. A crítica, mesmo que válida, perde de vista a verdadeira implicação e importância da educação formal, responsável por direcionar essa aluna ao ensino superior, através de um processo seletivo que considera os conhecimentos adquiridos na escola, além de construir na aluna uma percepção crítica sobre a própria educação escolar.

Entrevistada 2: Eu atribuo uma grande importância à educação formal, pois acredito que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional das pessoas.

Entrevistada 3: A educação formal fornece uma base científica de conhecimentos e habilidades necessárias para iniciar uma carreira, e prepara o educando para atuar efetivamente junto à sociedade.

Entrevistada 4: Essa educação formal deveria ser um direito de todas as pessoas sem distinção. Pois ela contribui para uma escolarização significativa.

Entrevistada 5: De extrema importância, já que sem ela não conseguimos muita coisa.

Entrevistada 6: É importante não só para os conhecimentos científicos, mas também para a socialização e valores

Entrevistada 8: Ela não é tão importante assim, às vezes não condiz com a realidade.

Entrevistada 12: Muita! a educação é a chave para o futuro.

Entrevistada 13: É importante não só pelos conhecimentos, mas pela socialização de valores.

Entrevistada 15: É de suma importância para o bom desenvolvimento social de todos nós.

Como já citado, a última pergunta do questionário aplicado pede que descrevam as representações que a universidade tem em suas vidas. Assis (2010) descreve que as representações sociais dos indivíduos estão relacionadas com os grupos ou espaços que eles mais se identificam, pertencem ou pretendem pertencer, pertencem ou pretendem pertencer. As projeções feitas pelas estudantes demonstram que a universidade é percebida como um instrumento de mudança.

Entrevistada 1: Porta aberta para meu futuro.

Entrevistada 2: A Universidade no momento representa uma grande oportunidade para mim, por um bom desenvolvimento social e pessoal.

Entrevistada 3: Possibilidade de crescimento intelectual e experiências únicas.

Entrevistada 4: Representa um lugar de aprendizagem, de escolhas, de afetos, de descobertas.

Entrevistada 5: Mudança, sair da rotina e esforço.

Entrevistada 6: A maior porta de entrada para um bom futuro.

Entrevistada 7: Oportunidade de mudar de vida.

Entrevistada 8: Um passo para a minha realização.

Entrevistada 9: Tem sido uma experiência enriquecedora e de muita aprendizagem.

Entrevistada 10: Um momento de descobertas e oportunidades.

Entrevistada 11: Um sonho, pois vejo que futuramente vou conseguir cursar o que gosto e o que sempre desejei.

Entrevistada 12: Oportunidade de uma vida melhor.

Entrevistada 13: Porta de entrada para um bom futuro.

Entrevistada 14: Uma ótima oportunidade.

Entrevistada 15: No momento é a ferramenta pela qual poderei alcançar meus objetivos.

Entrevistada 16: É um passo enorme no meu caminho à realização docente.

Entrevistada 17: A possibilidade de escapar das estatísticas.

Entrevistada 18: Tudo.

Entrevistada 19: Esperança de algo melhor.

Entrevistada 20: Representa um avanço para minha geração familiar.

As respostas nos levam a compreender o espaço da universidade como um lugar que além de construir epistemologia, promover evolução social, proporcionar descobertas e ser um trampolim para alcançar outras aspirações, também é um ambiente onde sonhos e afetos são construídos. Onde se idealiza a possibilidade de mudança de vida e quebra de ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da pesquisa foi investigar a trajetória das mulheres negras cotistas na Universidade Federal de Alagoas, a fim de identificar táticas que potencializaram seus avanços educacionais e, consequentemente propiciaram suas ascensões na universidade mediante uso das cotas raciais. Para isso, fizemos algumas perguntas a fim de descobrirmos: Como foi o processo de escolarização das estudantes? Como são formados seus núcleos familiares? Qual importância é atribuída por elas à educação formal? O que a Universidade representa nas suas vidas? Entre outras indagações.

O ensino superior é compreendido como uma oportunidade de elevação socioeconômica para as estudantes e suas famílias, é uma forma dos filhos darem mais um passo no caminho da educação, percurso que seus pais não puderam percorrer até o fim. Mesmo não conseguindo acompanhar integralmente os estudos dos filhos, percebe-se, nos relatos que a família buscava acompanhar e instigá-las no processo.

Somos sujeitos sociais e, por isso, precisamos de referências para nos guiar no mundo, é a partir delas que projetamos o que queremos, ou não, na vida. Nesse sentido, a família aparece como a principal referência das estudantes e, junto da escola, constituem os seus principais aliados táticos para superação dos desafios encontrados por elas. As estudantes que não encontraram na família uma referência, buscam através da ascensão social, por meio da educação, ser a referência para os demais integrantes.

As condições nas quais nascemos por vezes nos coloca em lugar de desconfiança e insegurança quando pensamos se devemos ou não ocupar certos espaços. Nos faz questionarmos as nossas capacidades e nos convencer que é muito audacioso nos projetarmos em determinadas posições. As cotas raciais e sociais, possibilitaram que diferentes corpos, de múltiplas origens, se vissem pertencentes a um lugar que durante muito tempo se manteve fechado para essas pessoas.

Por isso, a presença de um público heterogêneo no ensino superior também se torna uma referência, pois permite que pessoas de grupos vulneráveis aspirem adentrar esses espaços. Contudo, possuir referências e construir o desejo de ascender socialmente não basta para ter sucesso no projeto de vida, é necessário condições que viabilizem o objetivo.

Uma das táticas observadas foi o apoio e compreensão da família sobre a importância da continuidade educacional, que moveu a engrenagem e colocou essas estudantes em movimento até a universidade. Elas fizeram do objetivo de entrar na universidade algo coletivo, transformando o

“meu objetivo” em “nosso objetivo”, “a minha conquista” em “nossa conquista”, causando uma mobilização comunitária em torno de alçar-se ao ensino superior, tendo a família, a comunidade, a escola e a religião como seus aliados.

Como já foi dito, desejo de avanço sem as condições para isso, inviabiliza o projeto. Sendo assim, essa dinâmica educacional vivenciada pelas estudantes, que garantiu sucesso na entrada no ensino superior, não advém apenas da compreensão das gerações sobre a importância da educação, mas por avanços de políticas públicas voltadas à democratização da educação, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que previa a universalização da educação básica, assim como a Lei n° 12.711/2012 referente a reserva de vagas nas instituições de ensino superior.

Não podemos dizer com certeza as chances reais que essas estudantes teriam para entrar na universidade sem políticas públicas voltadas a diminuição da desigualdade de acesso ao ensino superior, mas se considerarmos os encalços vivenciados por elas, como vulnerabilidade socioeconômica, ensino precário, condições materiais limitadas para estudar e o pouco acesso a bens culturais, podemos ousar dizer que as chances de sucesso na busca por uma vaga seria ainda mais limitadas, podendo ficar pelo caminho como as outras gerações.

Talvez falte em algumas das estudantes uma análise mais crítica das suas realidades, para compreenderem que acessar a universidade por cotas não é um demérito, onde suas capacidades intelectuais são questionadas, mas uma compensação às ausências do Estado que impactaram as suas vidas escolares e das suas famílias. Entretanto, mesmo com alguns discursos desconexos sobre meritocracia, as táticas de empoderamento que as fizeram acreditar que a universidade também é um espaço que as pertence, as puseram em ação para fazer uma ocupação gradativa desse lugar.

Sobre a educação formal, as estudantes a reconhecem como algo necessário para o desenvolvimento humano, o acesso a conhecimentos e a preparação para o mercado de trabalho. Esse forte viés profissional dado a educação é algo bem frequente nas falas das estudantes, o que de fato é uma das funções da educação formal, mas atribuir exclusivamente essa perspectiva a ela, a reduz a uma produtora de trabalhadores com conhecimentos técnicos mínimos, apenas o suficiente para desenvolver tarefas simples e conseguir baixa remuneração. Essa é uma lógica burguesa do tipo de educação que deve ser oferecida às pessoas das camadas mais pobres da sociedade, reproduzir esse pensamento, enquanto integrantes de grupos vulneráveis, é arriscado.

É importante que nós, classe trabalhadora, rompamos com esse discurso. A educação formal é responsável por oferecer conhecimentos científicos e técnicos, a fim de capacitar pessoas para o mercado de trabalho, mas não apenas isso, pois não somos máquinas que devem saber

apenas códigos de desempenho, mas somos sujeitos sociais. Sendo assim, a educação também deve ser capaz de desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar as relações sociais existentes na nossa sociedade, e assim, poder questionar estruturas socioeconômicas desiguais que nos acometem.

A busca das estudantes por condições melhores de vida, através do acesso ao ensino superior, coincide com a busca de atender as necessidades materiais imediatas. Submetendo as jovens estudantes a duplas e triplas jornadas, tendo que conciliar universidade, trabalho e, às vezes, família. Mas devemos pontuar que mesmo com a rotina cansativa, a perseverança percebida nas suas respostas, com a gerência das múltiplas funções desenvolvidas por elas, representa também uma tática. Apesar das adversidades, elas se mantêm determinadas a alcançar seus objetivos, mesmo com eventuais desânimos. Ressaltamos, que ainda com o explícito interesse em desistir do curso, por causa da rotina exaustiva, essas estudantes permanecem nos seus caminhos para concluir a graduação.

Contudo, há algo mais a considerar, a luta das estudantes por permanência não deve acontecer de modo solitário, é um direito que deve acompanhar o direito ao acesso à universidade. Pois, o sucesso das políticas de ação afirmativas, que ampliou significativamente a participação de pessoas negras e pobres na universidade, pode ser cerceado se políticas de assistência estudantil não forem ampliadas. Mesmo com a equidade na garantia do acesso à universidade, a desassistência faz com que a sua permanência seja atravessada por muitas desigualdades. A vivência universitária é afetada pelas demandas externas que devem ser atendidas, em especial o trabalho.

Muito se discutiu sobre a adoção de cotas nas universidades, um dos argumentos dos que se opunham às políticas de cotas, era da possibilidade de alunos cotistas apresentarem um baixo rendimento, anos se passaram, depois da aprovação da Lei 12.711/2012, e pesquisas mostraram que o rendimento de alunos cotista é igual, ou melhor, que outros estudantes.

Contudo, aqueles que não conseguem estabelecer uma relação ampla com a universidade na construção de epistemologia, esbarram na dificuldade em se dedicar exclusivamente aos estudos. Além de afetar as experiências das estudantes com o ensino superior, a dupla jornada limita as suas participações em atividades extracurriculares de extensão e pesquisa, resultando num afastamento na construção de saberes.

A não garantia de permanência dessas estudantes é injusto, pois torna mais difícil um percurso que se apresentou com inúmeros obstáculos desde o início. O sucateamento do ensino superior, faz com que o trajeto universitário delas sejam mais afetados que o de outros alunos que

não estão submetidos a condições socioeconômicas tão vulneráveis. É impossível não associar o projeto de sucateamento e a desvalorização das Universidades públicas ao aumento da participação de grupos minoritários. Exatamente quando esses sujeitos começam a ocupar o espaço, se contrapondo a hegemonia, as universidades tornam-se alvos de ataques cada vez mais ofensivos.

Dessa forma, a assistência estudantil é um direito que deve ser ampliado a fim de atender estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Pensar na garantia de acesso ao ensino superior sem oferecer garantias de permanência, inviabiliza o objetivo central da criação de políticas de ação afirmativas, a diminuição da desigualdade social.

É importante analisar que mesmo com os contratempos e as dificuldades, essas estudantes foram as que obtiveram sucesso na jornada de dar continuidade a educação, muitas outras ficaram para trás, às vezes sem chance de concluir a etapa anterior. Para o sucesso do projeto que busca a justiça social nesse país através da educação, é importante melhorar a qualidade da educação básica, com melhorias curriculares, mas, sobretudo, oferecendo condições materiais e valorização dos profissionais da educação. Além disso, ampliar políticas sociais que combatam a pobreza e desigualdade, para que diminua o número de jovens que não conseguem concluir essa etapa tão importante da educação.

Por fim, pensar na ampliação do acesso de grupos historicamente discriminados nas universidades, requer investimentos que garanta a oferta de assistência estudantil que atenda a demanda das (os) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Inteiro dizendo, são muitas as aspirações das estudantes, se a universidade dará conta de atender todas elas, não sabemos, mas ouvir as estudantes projetando seus futuros a partir desse espaço, demonstra que a universidade contribui para que perspectivas sejam criadas, permitindo assim, que elas continuem em movimento em uma sociedade marcada por desigualdade e discriminação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASSIS, D. A. R. Escolhas de vida e representações sociais da universidade pública entre jovens ex-alunos da escola pública. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2019. Disponível em:<DAVID ANDERSON ROMEROS DE ASSIS.pdf (ufsj.edu.br)> Acesoo em: 12 de set. 2024.

BARROS, S. P. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos:** negros nas legislações educacionais do XIX. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605. Jul./set. 2016. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em: 09 de agosto de 2024.

BELLO, L. **Jovens negros e ensino superior no brasil:** desvantagens no acesso e o processo de resiliência. Identidade!, *18*(2), 214–228, 2022. Disponível em:< https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1847> Acesso em 8 de out. 2024.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J.E.D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39, n. 136, p. 125-156. Jan./abr. 2009. Disponível em: <**https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>.** Acesso em: 16 de fevereiro de 2024.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, P. (25-58).

BERNARDINO, J. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, n°2, p.247-273, 2002. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002>. Acesso em 18 de mar. De 2024.

BIESDORF, R. K. **Papel da educação formal e informal**: educação na escola e na sociedade. Itinerarius Reflections, Goiânia, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rir.v1i10.1148. Acesso em: 22 de jun. de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior - 2021 - Divulgação dos resultados.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <PowerPoint Presentation (inep.gov.br)> Acesso em: 02 de out. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior - 2023 - Divulgação dos resultados.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em:<PowerPoint Presentation (inep.gov.br)> Acesso em: 02 de out. 2024

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº45, de 20 de novembro de 2013.** Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar

adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <Resolução/CD/FNDE nº 45, de 20 de novembro de 2013 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (www.gov.br)> Acesso em: 2 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento, a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003; e revoga dispositivos das Leis nº14.284, de 29 de dezembro de 2021, e 14.342, de 18 de maio de 2022, e a Medida Provisória nº 1.155, de 1º de janeiro de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em:<L14601 (planalto.gov.br)> Acesso em 2 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em:<L13005 (planalto.gov.br)> Acesso em: 16 de set. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <Emenda Constitucional nº 59 (planalto.gov.br)> Acesso em: 05 de set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:<Constituição (planalto.gov.br)>. Acesso em: 05 de set. 2024.

CALBO, A. S. ***Bullying* na escola:** comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. Contextos Clínicos, vol. 2, n. 2, julho-dezembro 2009. Disponível em: ART01_calbo et al[rev_OK].indd (bvsalud.org) Acesso em: 5 de abril de 2024.

CARVALHO, D.M. S.; FRANÇA, D. X. **Estratégias de enfrentamento do racismo na escola:** uma revisão integrativa. Revista Educação & Formação, vol. 4, núm. 3, p. 148-168, 2019. Disponível em: 585861585008.pdf (redalyc.org). Acesso em: 8 de junho de 2024.

CARVALHO, M. E. P. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?** O dever de casa e as relações família-escola. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 9° edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CREPALDI, H. S. **O primeiro da família:** os percursos e percepções dos estudantes do CEJA sobre o ingresso no Ensino Superior. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências

Sociais, Florianópolis, 2021. Disponível em:< https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230810> Acesso em: 28 de set. 2024.

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016.
CHALHOUB, S. **Precariedade estrutural:** o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). História social, n.19, p. 33-62, 2023. Disponível em: <Precariedade estrutural | História Social (unicamp.br). Acesso em: 5 de fev. De 2024.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERES JÚNIOR, J. et. al. **Ação afirmativa:** conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERRARO, A. R. **Escolarização no Brasil:** articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago., 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200006. Acesso em: 10 de jan. De 2024.

FERREIRA, N. T. **Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 476-498, jul./set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701553 Acesso em: 12 de março de 2024.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. "A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio". Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, set. 2016, pp. 773-86. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609149965> acesso em: 12 de set. 2024.

GONZÁLEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano.*in:* HOLLANDA, H.B. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial. Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EDUFF, 2002. Disponível em: Democracia racial . Acesso em: 14 de set. 2024.

GUIMARÃES, E. D. F.; ZELAYA, M. **A política de cotas raciais nas universidades públicas do brasil duas décadas depois**: uma análise. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 133–148, 2021. Disponível em:<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26556. Acesso em: 14 out. 2024.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua de 2019**. Brasília, DF: IBGE, 2019.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua Anual**. Brasília, DF: IBGE, 2021.
IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2023. Disponível em: <liv102052.pdf (ibge.gov.br)> Acesso em: 3 de out. 2024.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em:< http://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 28 de julh. De 2024.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n.17, p. 153-176. 2001. Disponível em: *Artigo 10.pdf (fcc.org.br) Acesso em 6 de jun. De 2024.

LIMA, L. M. C. et al. **Análise das ações afirmativas adotadas pela universidade federal de Alagoas no processo de implementação da política pública de cotas raciais.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.17, nº 3, p.65-85. TRI III 2023. Disponível em: ANÁLISE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS ADOTADAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS RACIAIS | Revista Interdisciplinar Científica Aplicada (animaeducacao.com.br) Acesso em: 25 de maio de 2024.

MACEIO. Gabinete do Prefeito. **Decreto 9. 101, de 13 de setembro de 2021.** Dispõe sobre o passe-livre estudantil para os estudantes do município de Maceió, regulamenta a expedição e a utilização do cartão Vá de Mobilidade Urbana – VAMU dá outras providências. Diário Oficial de Maceió, AL: Prefeitura de Maceió, ano XXIV, n. 6282, p. 1-3, 2021. Disponível em: < Diário Oficial dos Municípios SIGPub - Sistema Gerenciador de Publicações Legais (diariomunicipal.com.br)> Acesso em: 1 de set. 2024.

MARCINIK, G. G.; MATTOS, A. R. **Sobre branquitude e privilégio:** analisando movimentos feministas brancos. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, Florianópolis, 2017. Disponível em: wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499450800_ARQUIVO_Marcinik,GeMattos,A_Texto_completo_MM_FG.pdf Acesso em: 26 de maio de 2024.

MARIUZZO, P. Novas cores e contornos na universidade – o perfil do estudante universitário brasileiro: país avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas políticas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência. Cienc. Cult. vol. 75. no. 1. São Paulo. Jan./mar. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230012> Acesso em 15 de setembro de 2014.

MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. R.; RISSETI, G. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Anais [...]. Santa Cruz do Sul: UNISC. Disponível em: <A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESCOLAS TÉCNICAS | Miranda | Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (unisc.br)> Acesso em: 15 de set. 2024.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. **O negro na Universidade:** o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil - UNIC Rio, 2015. 49 p. Adotada pela Resolução 70/1 da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova Iorque, em 25 de setembro de 2015. Disponível em:<agenda2030-pt-br.pdf (un.org)> Acesso em: 3 de out. 2024.

OLIVA, L. M. C. R. **Sistema de cotas na universidade pública brasileira:** avaliação da experiência da UNB após a Lei 12.711/2012. 2020. 91p. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia - Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/38224 Acesso em: 8 de junho de 2024.

OLIVEIRA, A. M. L. **Ler e escrever na Província de Alagoas:** uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/6662 Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

PONCE, B. J.; FERRARI, A. R. S. **Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e2219390, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19390.005. Acesso em: 8 de junho de 2024.

RIBEIRO, N. L. **A escola e o jovem aluno-trabalhador**. Paraná, 2019. Disponível em: TITULO (diaadiaeducacao.pr.gov.br) Acesso em: 10 de junho de 2024.

SA, J. S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar**:** condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas , v. 24, n. 3, p. 651-670, jul. 2022. Disponível em: <INFRAESTRUTURA ESCOLAR: CONDIÇÕES MATERIAIS DAS ESCOLAS E O RENDIMENTO DOS ALUNOS (fcc.org.br)> Acesso em: 15 de set..2024.

SANTOS, A. F. et. al. **Influência social:** a participação da família na aprendizagem dos filhos. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 3, p. 132-152, 2022. Disponível em: Vista do Influência Social (emnuvens.com.br) Acesso em: 16 de maio de 2024.

SANTOS, S. A. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula**: um Balanço. In Tomo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFS, n. 24, jan.-jul., p.37-84, 2014. Disponível em https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3185 Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

SILVA, L. T. A. **Transporte Universitários como política de acesso e permanência no ensino superior:** análise situacional sobre o programa passe livre universitário implementado no município de Itaocara – Rio de Janeiro (2013-2020). Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022. Disponível em: <LAIRA-THAMYS-DE-ARAUJO-SILVA.pdf (uenf.br)> Acesso em: 2 de out. 2024.

SILVÉRIO, V. R. **Ação Afirmativa:** uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. **O negro na Universidade:** o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SOARES, C. et. al. **A permanência escolar importa:** indicador de trajetórias educacionais. São Paulo: Observatório da Fundação Itaú, 2024. Disponível em: FI-EstudoTrajetorias-Resultado.pdf (itausocial.org.br) Acesso em: 16 de maio de 2024.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010. Disponível em: Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social (fcc.org.br) Acesso em: 23 de maio de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. PROGRAD. Edital nº 01/2024, de 18 de janeiro de 2024. **Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação presenciais da UFAL 2024.1 – SISU/MEC-2024.1**. PROGRAD: UFAL, Maceió, n. 01, p. 35, 18 jan. 2024. Disponível em: Edital De Abertura 012024 - Progradufal.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2024.

WEISSHEIMER, M. A. **Bolsa Família:** avanços, Limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu curso?

2. Quantos anos você tem?
   ( ) Até 18 anos
   ( ) Entre 18 e 23 anos
   ( ) Entre 24 e 30 anos
   ( ) Entre 31 e 40 anos
   ( ) Entre 41 e 54 anos
   ( ) Acima de 55 anos

3. Qual Cidade você reside?

4. Considerando o salário de todas as pessoas que moram com você atualmente, qual a renda familiar mensal?

   ( ) Menos de 1 salário-mínimo (até 1.320,00 reais)
   ( ) Entre 1 e 3 salários-mínimos (de 1.321 a 3.960,00 reais)
   ( ) Entre 3 e 5 salários-mínimos (de 3.961,00 a 6.600,00 reais)
   ( ) Mais de 5 salários-mínimos (acima de 6.601,00 reais)

5. Sua família já recebeu ou recebe auxílio de algum programa social do Governo?

   ( ) Sim
   ( ) Não

   Se a resposta anterior foi sim, especifique o programa.

6. Como foi sua experiência escolar?

   ( ) Ótima
   ( ) Boa
   ( ) Razoável
   ( ) Ruim
   ( ) Péssima

   Explique a resposta na linha abaixo.

7. Você residia próximo à escola que estudava?

( ) Sim
( ) Não

8. No seu período escolar você morava na zona urbana ou rural?

9. Qual o maior grau de escolarização dos seus pais ou responsável legal?

( ) Ensino fundamental incompleto
( ) Ensino fundamental completo
( ) Ensino médio incompleto
( ) Ensino médio completo
( ) Ensino superior incompleto
( ) Ensino superior incompleto

10. Você tinha um lugar adequado para estudar?

( ) Sim
( ) Não

11. Você tinha acesso a livros paradidáticos fora da escola?

( ) Sim
( ) Não

12. Você tinha acesso à internet em casa para ajudar nos estudos?

( ) Sim
( ) Não

13. A sua família participava ativamente do seu processo escolar com incentivos e ajuda nas atividades?

( ) Sim, sempre
( ) Sim, às vezes
( ) Nunca

Se a resposta anterior foi sim, explique na linha abaixo.

14. Já vivenciou situações de bullying na escola?

( ) Sim, sempre
( ) Sim, às vezes
( ) Nunca

Se a resposta anterior foi sim, explique na linha abaixo.

15. Já sofreu racismo no ambiente escolar?

( ) Sim, sempre
( ) Sim, às vezes
( ) Nunca

Se a resposta anterior foi sim, explique na linha abaixo.

16. Você já estudou em escola particular?

( ) Sim
( ) Não

17. Durante o período escolar você teve que conciliar trabalho e estudo em algum momento?

( ) Sim
( ) Não

18. Você já passou por situação de evasão escolar?

( ) Sim, 1 vez
( ) Sim, 2 ou mais vezes
( ) Nunca

Se a resposta anterior foi sim, explique o motivo na linha abaixo.

19. Concluiu o ensino médio com quantos anos?

20. Algum familiar próximo acessou a universidade antes de você?

( ) Sim
( ) Não, sou a primeira

Se a resposta anterior foi sim, especifique seu grau de parentesco.

21. Atualmente você mora na mesma cidade que frequenta a universidade?

( ) Sim

( ) Não

22. Era importante para você acessar o ensino superior? Por quê?

23. Sua família apoiou a sua decisão de cursar o ensino superior?

( ) Sim
( ) Não

Explique a sua resposta.

24. Você acredita que seria possível acessar a Universidade sem uso das cotas? Explique sua resposta.

25. Com quantos anos você foi aprovada no vestibular?

26. Fez algum cursinho pré-vestibular?

( ) Sim, particular
( ) Sim, gratuito
( ) Não
Se a resposta foi não, explique como você se preparou para o vestibular.

27. Essa é a sua primeira graduação?

( ) Sim
( ) Não

28. Teve que trancar o curso em algum momento?

( ) Sim, 1 vez
( ) Sim, 2 ou mais vezes
( ) Nunca, mas pretendo
( ) Nunca, nem pretendo

Se a resposta foi uma das três primeiras opções, explique o motivo na linha abaixo.

29. Já pensou em desistir da graduação?

( ) Sim
( ) Não

Se a resposta foi sim, explique o motivo na linha abaixo.

30. Você recebe ou já recebeu algum tipo de bolsa na universidade?

( ) Sim
( ) Não
Se a resposta foi sim, especifique a bolsa na linha abaixo.

31. Além da escola e da sua família, quais outros grupos sociais (centro comunitário, vizinhos, igreja, terreiro e outros) foram importantes no seu processo educacional? Explique.

32. Qual importância você atribui à educação formal?

33. O que a Universidade representa na sua vida?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a Sra. para participar da Pesquisa "MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS EM ALAGOAS: narrativas das alunas cotistas da Universidade Federal de Alagoas", sob a responsabilidade da pesquisadora Erichelly Gonçalves da Silva, a qual pretende identificar nas narrativas sobre o processo de escolarização as táticas e mecanismos que potencializaram o seu processo educacional e o acesso ao ensino superior. Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário semiestruturado com 33 perguntas. Não há riscos previsíveis de sua participação. Caso ocorra algum constrangimento ou desconforto durante a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, para buscar minimizar os encalços ou pedir o cancelamento da sua participação. Se a Sra. aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para construir discussões sobre a mulher negra e sua mobilidade na sociedade, tal como identificar e debater as mazelas que trespassam a existência dessas mulheres. Se depois de consentir a sua participação a Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, a Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: AV. Menino Marcelo,1391, CEP: 57046350, Bairro: Cidade Universitária, pelo telefone (82) 99194-1484, e-mail: erichelly.silva@cedu.ufal.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

_____

Assinatura da participante da pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador responsável

Data: _____/ _____/ _____