



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Natalia Conceição Viana


Aprendendo a transgredir: experiências de mulheres negras no acesso
a pós-graduação *stricto sensu* no estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2022

Natalia Conceição Viana

Aprendendo a transgredir: experiências de mulheres negras no acesso a pós-graduação *stricto sensu* no estado do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Beatriz dos Santos

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

V614
Tese

Viana, Nathalia Conceição

Aprendendo a transgredir: experiências de mulheres negras no acesso a pós-graduação stricto sensu no estado do Rio de Janeiro. / Nathalia Conceição Viana - 2022.
173 f.

Orientador(a): Sônia Beatriz dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Pós-Graduação - Teses. 2. Mulheres negras - Teses. 3. Percurso educacional – Teses. 4. Oportunidade educacional – Teses. I. Santos, Sônia Beatriz dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.017.4:(=013)-055.2

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Natalia Conceição Viana

Aprendendo a transgredir: experiências de mulheres negras no acesso a pós-graduação *stricto sensu* no estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em: 27 de abril de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Sônia Beatriz dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Pâmela Suéllen da Motta Esteves
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Rosana Rodrigues Heringer
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2022

DEDICATÓRIA

“Sonhar é sobrevivência”. Às mulheres negras que pavimentaram o passado por nós. Às mulheres negras que lutam ao nosso lado no presente. Às mulheres negras que nos seguirão no futuro.

AGRADECIMENTOS

Não seria ninguém sozinha. Não sei como concretizar sonhos sozinha. Ainda bem.

Agradeço à minha família, que foi e sempre será minha fortaleza. À Lorena, Fernando, Isadora e Arthur. Não existe um passo dado que não tenha vocês, que não seja por vocês. Eu celebro ter vocês na minha vida, e celebro que essa escrita foi impulsionada pelo apoio de vocês.

Às minhas avós Francisca e Penha pelas orações, ao meu avô Ivô (*in memoriam*) pelo amor e afeto. Às minhas tias Katia, Claudia e Valesca e meu tio Cleber por me ensinarem pela ação e pela fé. Nada disso faria sentido sem vocês porque sou resultado das preces e cuidados de vocês.

À Lucas, meu parceiro desta e de outras muitas vidas. Caminhar juntos tem sido uma escolha diária, e que bom que temos acertado. Obrigada pelo milkshake no sábado à tarde.

À melhor orientadora e amiga que poderia encontrar na academia. Sônia Beatriz dos Santos é meu laço com tudo aquilo que acredito na academia e a inspiração para a pessoa que um dia pretendo me formar.

Às mestras negras interlocutoras da pesquisa que cederam seu tempo e consideração para conversar por algumas horas sobre os seus percursos de vida. Entre momentos de muita emoção e generosidade, vocês abriram caminhos para mim e estiveram presentes em cada linha que escrevi.

Ao grupo de pesquisa, coordenado por Sônia Beatriz dos Santos e que pertence ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UERJ), que me nutriu de referências e de força para concluir esse período desafiador. Agradeço a todas e todos que passaram pelo grupo e, em especial Vanja, Larissa, Juliana, Érica, Ainá, Handressa, Edson, Margareth e Samantha.

Aos amigos de coração que acompanharam os altos e baixos de uma mestranda em período pandêmico com muita paciência e carinho. Entre muitos, agradeço de todo meu coração a Andressa O., Mariana, Douglas, Izabela, Kaique, Thais, Vanja, Jéssica, Rafael, Felipe e Andressa M. Entre bolos, reclamações e vinhos, obrigada.

A minha equipe de trabalho, Thais e Raquel, que me acolheu e me impulsou entre as partilhas e as responsabilidades do cotidiano.

A todas as mulheres negras na academia e na militância que passaram pelo meu caminho e me ensinaram muito do que hoje compartilho.

À Dra. Rosana Heringer e Dra. Pamela Esteves, que integram a banca de qualificação e defesa, por suscitar reflexões fundamentais para a continuidade e aprofundamento do trabalho de pesquisa.

À Universidade Pública, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aos coordenadores, coordenadores, docentes, discentes e técnicos do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas (PPGECC).

*Quem sonha junto, sobe junto
Ninguém sonha sozinho nesse mundo
Se você vencer sozinho, a vitória é do
sistema
Quem sonha junto, sobe junto*

(Emicida part. Drik Barbosa e Matuê)

RESUMO

VIANA, Natalia C. **Aprendendo a transgredir**: experiências de mulheres negras no acesso a pós-graduação *stricto sensu* no estado do Rio de Janeiro. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Este estudo tem como objetivo investigar o percurso educacional de mulheres negras e os fatores que podem limitar as suas oportunidades de acesso à programas de pós-graduação *stricto sensu*, a nível de mestrado, em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Com essa finalidade, buscamos caracterizar e analisar o percurso educacional de quatro mulheres negras egressas de dois programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir de suas percepções. O nosso *corpus* de análise foi o material das entrevistas semiestruturadas realizadas com as mulheres negras egressas do mestrado acadêmico na UERJ entre 2016 e 2020. De modo geral, os dados indicam que apesar dos avanços, a pós-graduação persiste sendo um espaço de acesso restrito, com predominância de homens e mulheres brancas. Entre as conclusões do estudo, observamos que as desvantagens sistemáticas que se aliam a persistência de problemáticas com raízes mais profundas e estruturais do país são refletidas sob mulheres negras na produção de não-acessos no sistema de ensino. Portanto, as barreiras que limitam o acesso de mulheres negras a programas de pós-graduação *stricto sensu* não estão restritas à esfera do processo de seleção voltados para a admissão de novos discentes aos quadros universitários. Os resultados demonstram, no entanto, que os fatores que limitam as oportunidades educacionais, entre não acessos, acessos precarizados e possíveis não acessos, em diferentes níveis, foram permanentemente atravessados no percurso educacional das interlocutoras por estratégias, mobilizadas desde a educação básica até o ensino superior, por elas e suas redes de apoio.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Mulheres negras. Percurso educacional. Oportunidade educacional.

ABSTRACT

VIANA, Natalia C. **Learning to transgress:** experiences of Black women in accessing graduate studies in the state of Rio de Janeiro. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

This study aims to investigate the educational path of Black Women and the factors that may limit their opportunities to access graduate programs, at master's level, in public universities in the State of Rio de Janeiro. For this purpose, we look for to characterize and analyze the educational path of four Black Women graduating from two postgraduate programs in Education at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), based on their perceptions. Our *corpus* of analysis was the material of semi-structured interviews carried out with Black Women graduating from the academic master's degree at UERJ between 2016 and 2020. In general, the data indicate that despite advances, postgraduate studies persist as a space of restricted access, with a predominance of white men and women. Among the conclusions of the study, we observed that the systematic disadvantages that are combined with the persistence of problems with deeper and more structural roots in the country are reflected under black women in the production of non-access in the education system. Therefore, the barriers that limit the access of Black Women to graduate programs are not restricted to the sphere of the selection process aimed at admitting new students to university staff. The results demonstrate, however, that the factors that limit educational opportunities, including non-access, precarious access and potential non-access, at different levels, were permanently crossed in the educational path of the interlocutors by strategies, mobilized from basic education to higher education, for them and their support networks.

Keywords: Postgraduate studies. Black women. Educational path. Educational opportunity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 “SE ATÉ PRA SONHAR TEM ENTRAVE”: APORTES TEÓRICOS SOBRE/POR MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR	15
1.1 Mulheres negras brasileiras: “na condição de protagonistas”	18
1.2 Feminismo negro e interseccionalidade: “eu sou mulher, mas eu sou negra”	28
1.3 Desigualdade educacional e mulheres negras no ensino superior: “não partiremos da dúvida”	40
2 “NÃO VAI NO DE SERVIÇO”: SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	51
2.1 Breve histórico sobre a pós-graduação brasileira: “uma ameaça a autoridade”	52
2.2 Pós-graduação <i>stricto sensu</i> e o “funil” de seleção: “os eleitos”	63
3 “ATRAVESSEI O MAR”: PERCEPÇÕES SOBRE O PERCURSO EDUCACIONAL DE MESTRAS NEGRAS NO RIO DE JANEIRO	75
3.1 Apresentação e Educação básica: “vocês têm que estudar”	81
3.1.1 <u>Iolanda: “eu vou fazer de tudo para que vocês tenham a melhor educação, porque eu não tive”</u>	83
3.1.2 <u>Joselina: “eu acho que ela queria muito encaminhar a gente”</u>	89
3.1.3 <u>Leda: “quando eu chegava da escola, eu já tinha essa responsabilidade”</u>	96
3.1.4 <u>Thereza: “eu não tive privilégios, eu tive acesso a direitos”</u>	103
3.2 Ensino superior: “um corpo visto como operário em um curso de formação intelectual”	108
3.2.1 <u>Acesso ao ensino superior (graduação e especialização): “a gente ia chegar à universidade”</u>	112
3.2.2 <u>Permanência no ensino superior (graduação e especialização): “opa, eu quero viver isso aqui de verdade”</u>	117
3.2.3 <u>Acesso à pós-graduação stricto sensu: “Vou fazer mestrado? A filha da merendeira, acorda favela!”</u>	125
3.3 Análise de fatores no percurso educacional de mulheres negras: “e agora eu estou aqui”	133
3.3.1 <u>Assimilação de códigos do sistema educacional</u>	135
3.3.2 <u>Condições materiais, estruturais e financeiras</u>	143
3.3.3 <u>Experiências formativas no sistema educacional</u>	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	162
ANEXO A - Roteiro de entrevista	171

INTRODUÇÃO

Estudos apresentados nas últimas décadas que discutem sobre a presença de mulheres negras (pretas e pardas) no ensino superior têm demonstrado discrepâncias contundentes na distribuição e representatividade deste grupo no corpo discente das instituições de ensino superior, especialmente em cursos de alto prestígio social (SANTOS, 2017). Um dado que se agrava no âmbito da pós-graduação, um dos níveis mais privilegiados do sistema educacional brasileiro (ARTES, 2016; PINTO, 2007). Nos dados do último Censo Demográfico de 2010, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mulheres negras representavam 20,7% das pessoas que frequentavam a graduação, e 13,3% que frequentavam a pós-graduação (ARTES, 2016).

Desde o Censo de 2010, esse cenário tem se modificado com a expansão das oportunidades educacionais no ensino superior, impulsionado por uma série de iniciativas que visam o enfrentamento a desigualdades pautadas por profundas assimetrias de raça, gênero, classe, sexualidade, e outros marcadores. Ainda assim, estudos e pesquisas sobre as desigualdades educacionais e o acesso ao ensino superior têm enfatizado que apesar do importante crescimento acompanhado ao longo dos últimos anos, observado principalmente no crescimento das taxas de acesso de mulheres (BARRETO, 2014) e negros (ARTES, 2016) no ensino superior, persistem obstáculos significativos que marcam essas trajetórias educacionais quanto as possibilidades de acesso e permanência nesse espaço.

O baixo percentual que marca as taxas de acesso desse grupo à pós-graduação *stricto sensu*, foco de análise deste estudo, tem por impacto não somente a formação de pesquisadoras negras em diferentes campos do conhecimento, como também na circulação do conhecimento produzido por elas, na qualificação profissional deste grupo e, mais adiante, na presença de professoras negras no quadro de docentes das universidades públicas e privadas.

Considerando esse cenário, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o acesso de mulheres negras à programas de pós-graduação *stricto sensu*. Como objetivo central, vislumbramos investigar o percurso educacional de mulheres negras e os fatores que podem limitar as suas oportunidades de acesso à programas de

pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Como objetivos específicos, buscamos: 1) analisar a literatura sobre a presença de mulheres negras no ensino superior, com foco nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; 2) caracterizar o percurso educacional de mulheres negras egressas da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Estado do Rio de Janeiro; 3) mapear e analisar os fatores que implicam na limitação de oportunidades de mulheres negras no acesso à programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Estado do Rio de Janeiro, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o próprio percurso educacional.

A universidade pública, que se configura como campo desta pesquisa, marca as minhas primeiras experiências de pesquisa e produção do conhecimento. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em especial a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB/UERJ)¹, fui movida a compreender e investigar os marcadores de raça, gênero, classe, sexualidade, e seus múltiplos atravessamentos sobre a vida de mulheres negras.

Esse caminho me levou a reconhecer não somente a relevância do pensamento, ativismo e história intelectual de mulheres negras situadas em diferentes localizações da Diáspora Africana, como a relevância de não se perder de vista o ato de teorizar a vida como uma pesquisadora em formação (hooks, 1995; 2013). Foi acessando uma vasta bibliografia sobre a questão racial e de gênero na Iniciação Científica (IC) que dois pontos de encontro me despertaram com aquilo que mobiliza hoje a minha escrita.

A primeira obra, *Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*, por Ricardo Henriques (2002), me permitiu despertar reflexões iniciais sobre as condições de acesso e permanência de jovens negras e negros no sistema educacional. A segunda obra, *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, por Neusa Santos Souza (1983, p.17), me permitiu despertar para o que introduz a autora em sua obra: “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que

¹ Desde 2014 passei a integrar o grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Sônia Beatriz dos Santos, pertencente ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma instituição.

se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

Conectar o meu percurso intelectual com o discurso sobre minhas vivências pessoais, afetivas e familiares foi um investimento feito nesse movimento que me possibilitou, a princípio, desatar alguns dos “**nós**” que o racismo amarrou como armadilha na minha trajetória. Entre a teoria e a prática, fui movida a compreender, por exemplo, de que modo a minha vivência como uma mulher negra de pele não retinta, filha de casal interracial, permitia (e ainda permite) que em determinados espaços o meu corpo fosse uma presença “aceitável”, e que em outros eu fosse alvo de episódios de discriminação racial, em um contexto onde a ambivalência do discurso racial do “mestiço” projeta nos pardos a baixa percepção das discriminações raciais de que são vítimas (DAFLON, 2017).

No entanto, dentre os muitos “**nós**” que não se soltaram, amadureci alguns questionamentos que passaram a orientar meu interesse de pesquisa. Questionava como **nós**, mulheres negras, que carregamos suposições racistas e sexistas ao investirmos na atividade intelectual (HOOKS, 1995), temos ocupado um espaço que não foi feito por **nós** e para **nós**? Mais adiante, como mesmo diante de todas as “armadilhas” que foram costuradas na vida dos meus ancestrais, dos meus familiares, na minha própria trajetória e na de outras mulheres negras, temos conseguido disputar o acesso ao ensino superior e a outros espaços?

Assim como sinaliza a literatura, as “mulheres negras lidam histórica e cotidianamente com uma realidade onde se vêm forçadas a criar estratégias que assegurem a visibilidade e sustentabilidade de seu trabalho intelectual” (SANTOS, 2017, p. 109). Então afinal, quem somos **nós** para pensar que poderíamos escrever, produzir, pesquisar e criar² em estruturas do conhecimento ocidentalizadas fundadas no racismo e no sexismo (GROSFOGUEL, 2016)?

Parte destas perguntas foram mobilizadas como parte da investigação desenvolvida na monografia de conclusão do curso de Pedagogia, defendida em 2018, sobre o tema *Escolarização e inserção no mercado de trabalho de mulheres negras ex-cotistas do curso de pedagogia da UERJ*. Dentre os resultados, destaco os obstáculos para mulheres negras no envolvimento com atividades de pesquisa e

² Adaptação do trecho original retirado de *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*: “Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?” (ANZALDÚA, 2000).

iniciação científica, seja pela impossibilidade de dedicação exclusiva a atividades de pesquisa diante do desafio da conciliação das atividades de trabalho com os estudos e/ou maternidade, seja por situações de discriminação vivenciadas na relação discente-discente e discente-docente em grupos de pesquisa.

Desde então, atualizei esses questionamentos em diálogo com as estratégias mobilizadas por mulheres negras no percurso educacional para o enfrentamento destes e outros desafios, e com as limitações que estas enfrentam no acesso à educação de ensino superior. Estes se tornaram então parte da investigação que passei a desenvolver a partir da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa foi realizada a partir do aprofundamento teórico e empírico sobre a presença de mulheres negras egressas de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O esforço de análise teórica sobre o tema proposto ocorreu de forma simultânea à pesquisa empírica por meio de entrevistas semiestruturadas, objetivando estruturar as hipóteses e questões que seriam levadas para o campo, bem como na análise dos resultados alcançados a partir desta etapa.

O estudo encontra-se dividido em 3 capítulos, sendo eles:

- **“Se até para sonhar tem entrave’: Aportes teóricos sobre/por mulheres negras no ensino superior”**, que tem por proposta anunciar e analisar os aportes teóricos que contribuem para a leitura do fenômeno a ser estudado nesta pesquisa: o acesso de mulheres negras ao ensino superior, mais especificamente à pós-graduação *stricto sensu* brasileira;
- **“Não vai no de serviço’: Sobre a pós-graduação brasileira”**, que tem por proposta compreender o histórico e as características do sistema de pós-graduação no Brasil, com ênfase nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das instituições públicas e privadas de ensino superior do país;
- **“Atravessei o mar’: Percepções sobre o percurso educacional de mestras negras do Rio de Janeiro”**, que tem por proposta discutir os resultados da pesquisa diante do objetivo de investigar os fatores que podem limitar as suas oportunidades de acesso à programas de pós-

graduação *stricto sensu* a nível de mestrado em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

O presente estudo pretende contribuir para a literatura sobre o ensino superior e sua interface com raça, gênero e classe, desvelando a persistente desigualdade educacional nas condições de acesso de mulheres negras aos cursos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, e as estratégias movimentadas por mulheres negras egressas de programas de pós-graduação do Estado do Rio de Janeiro e suas redes de apoio para o acesso qualificado deste grupo.

1 “SE ATÉ PRA SONHAR TEM ENTRAVE”: APORTES TEÓRICOS SOBRE/POR MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

Com a fé de quem olha do banco a cena
 Do gol que nós mais precisava, na trave
 A felicidade do branco é plena
 A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
 A felicidade do branco é plena
 A felicidade do preto é quase
 Olhei no espelho, Ícaro me encarou
 "Cuidado, não voa tão perto do sol
 Eles num 'guenta te ver livre, imagina te ver rei"
 O abutre quer te ver de algema pra dizer
 "Ó, num falei?"

(Emicida - Ismália part. Larissa Luz & Fernanda Montenegro)

Quantas oportunidades são necessárias para amadurecer um sonho? Para algumas pessoas, gestar um sonho vem desde as primeiras palavras, do primeiro contato com um mundo de possibilidades, no lugar onde oportunidade é cotidiana. Para outras, sonhar tem um preço alto a se pagar, é gestado entre as urgências e a sobrevivência, no lugar onde oportunidade concorre com o cotidiano.

O presente capítulo tem por proposta anunciar e analisar os aportes teóricos que contribuem para a leitura do fenômeno a ser estudado nesta pesquisa: o acesso de mulheres negras ao ensino superior, mais especificamente à pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Diante do universo de contribuições teóricas que dialogam com o campo de estudo das relações raciais, de gênero e de classe, centrais na temática abordada, situo neste capítulo uma revisão de literatura que embasa a leitura das dinâmicas de opressão que atravessam (e complexificam) as experiências de mulheres negras na sociedade brasileira e em instituições de ensino superior e, em especial, as experiências daquelas que se tornaram interlocutoras desta pesquisa. Esse percurso inicial também nos alimenta, portanto, para o aprofundamento nas leituras tecidas mais adiante sobre os fatores que influenciam a entrada deste grupo na pós-graduação *stricto sensu*.

Compreendendo a abrangência da literatura que acompanha o objeto da pesquisa, a realização do levantamento bibliográfico buscou concentrar esforços em

dois eixos temáticos principais. No primeiro eixo, buscamos literaturas que dialogassem com trajetórias educacionais de mulheres negras no ensino superior, com foco no nível da pós-graduação *stricto sensu*. No segundo eixo, buscamos literaturas sobre a produção do conhecimento de mulheres negras, com foco nos debates do feminismo negro sobre intelectualidade e interseccionalidade. Também foram incorporadas literaturas que discutem temas transversais, como: as políticas de ação afirmativa, cursos de formação pré-acadêmica, seletividade de cursos superiores, e perfil discente e docente do ensino superior.

Adotamos como procedimento para o levantamento bibliográfico a busca de artigos científicos, dissertações e teses em quatro bases de dados, sendo elas: Scielo (Scientific Electronic Library Online); Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Google Acadêmico; e o Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Nestas bases, os descritores de busca elegidos, articulados aos dois eixos temáticos citados acima, foram: (1) trajetória educacional AND mulher negra; (2) mulher negra AND pós-graduação; (3) intelectualidade negra; (4) interseccionalidade; (5) raça AND gênero AND ensino superior.

A partir do levantamento³, foi possível sinalizar a recorrência de 3 (três) temáticas centrais, sendo elas: (I) disparidade na distribuição do acesso aos cursos de graduação e pós-graduação por sexo e cor/raça (ARTES, 2013, 2016, 2018; BARRETO, 2014; BELTRÃO, TEIXEIRA, 2004; RISTOFF *et al.*, 2007; SOTERO, 2013); (II) aspectos da trajetória educacional e/ou profissional de docentes (mestres e doutores) e discentes negros na educação básica e no ensino superior, com foco nas estratégias para o enfrentamento ao racismo institucional e das condições que produzem desigualdades educacionais (CRISOSTOMO, REIGOTA, 2010; PINTO, 2006, 2007; SOUZA, 2018; SANTOS, 2017; SILVA, 2015, 2016; SILVA, 2010; TOBIAS, 2014); (III) transformações decorrentes da adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior (BEÚ, 2015; VANILI, SILVA, 2019; VENTURINI, 2019).

Consideramos que as três temáticas sinalizadas na revisão são relevantes para compreender como opera a negação da "oportunidade de seguir uma vida da

³ Os materiais mapeados neste processo inicialmente foram filtrados a partir da leitura inspeccional do título, resumo e palavras-chaves, sendo posteriormente revisados e selecionados com base na leitura analítica dos materiais. Além desse procedimento, as referências bibliográficas de alguns materiais foram analisadas e incorporadas ao levantamento, de acordo com a sua relevância para a discussão do tema.

mente", como é destacado por bell hooks (1995), na realidade de mulheres negras, especialmente quando essa discussão se encontra refletida na disparidade do acesso de mulheres negras que almejam a progressão educacional no ensino superior até a pós-graduação.

Essas e outras leituras agregadas ao longo da pesquisa subsidiaram o processo de planejamento teórico do trabalho, alimentaram as escritas tecidas ao longo do estudo, bem como contribuíram com as delimitações necessárias à pesquisa empírica - especialmente no universo da pesquisa de campo e nos critérios de seleção das egressas entrevistadas.

Como ponto de partida é importante sinalizar que a literatura sobre as relações raciais no Brasil, presente desde a primeira seção do capítulo, é anunciada aqui enquanto foco principal para compreender outros fenômenos a serem estudado, sendo gênero, classe e outras categorias assumidas aqui em diálogo, ou seja, enquanto elementos que informam mutuamente a complexidade da experiência de ser negro neste país e, mais especificamente, ser mulher negra no âmbito da pós-graduação brasileira. Esse caminho não objetiva hierarquizar as categorias no debate ou, tampouco, os campos de estudos correspondentes, mas sinalizar que os aportes teóricos sobre raça e racismo são compreendidos como alicerces da argumentação que fomentam a presente proposta de pesquisa.

Outra sinalização a ser explicitada é que na medida em que a leitura interseccional se incorpora como uma ferramenta teórica de análise relevante para o debate, a escrita tecida neste capítulo resgata também um olhar para outros marcadores sociais da diferença que, de algum modo, vão dialogar com experiências de opressão e violação de direitos de mulheres negras na sociedade brasileira.

Etarismo, capacitismo, LGBTfobia, por exemplo, integram transversalmente os debates, apesar de não se encontrarem em destaque na leitura proposta. Neste sentido, dialogam com raça, gênero e classe, entendendo que "as assimetrias que se definem no entrecruzamento e constituição recíproca desses três eixos são incontornáveis" (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 29).

Isso demonstra que, assim como em toda proposta de pesquisa, nos encontraremos com limitações teórico-metodológicas mediante as escolhas que orientaram a pesquisa. Esse é não apenas o reconhecimento de uma limitação,

como também de uma lacuna importante para o campo em que a pesquisa se insere, abrindo caminhos para outras possibilidades de investigação.

O debate neste capítulo encontra-se organizado em três subtópicos: (1.1) *Mulheres negras brasileiras: “na condição de protagonistas”*; (1.2) *Feminismo negro e interseccionalidade: “eu sou mulher, mas eu sou negra”*; (1.3) *Desigualdade educacional e mulheres negras no ensino superior: “não partiremos da dúvida”*.

1.1 Mulheres negras brasileiras: “na condição de protagonistas”

Nós, mulheres negras do Brasil, irmanadas com as mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, estamos em marcha. Inspiradas em nossa ancestralidade, somos portadoras de um legado que afirma um novo pacto civilizatório. [...] **Na condição de protagonistas**, oferecemos ao Estado e à sociedade brasileira nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros. Declaramos que a construção desse processo se inicia aqui e agora (Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, 2015, grifo nosso).

Em 18 de novembro de 2015, mais de 50 mil mulheres negras de diferentes lugares do país e do mundo marcaram presença na *Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver*, ocupando as ruas de Brasília (DF). O trecho destacado acima é parte da *Carta das Mulheres Negras* publicada no e-book lançado pela Articulação das Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB), onde a história e a memória fotográfica do processo de organização e realização do evento encontram-se sistematizadas.

Essa carta e a própria realização do evento ao longo dos anos colocam luz sob algumas das muitas reivindicações de mulheres negras que trabalham, de forma direta ou indireta, pela superação das desigualdades e de todas as formas de discriminação. Mulheres negras que acreditam que no fazer político todas (os) somos capazes de construir uma sociedade mais justa em oportunidades e igualdade de direitos.

Corroborando com a afirmação de que mulheres negras são protagonistas, como adjetivado no fragmento grifado, começamos este subtópico partindo da constatação de que mulheres negras exerceram e exercem um papel central na constituição da sociedade brasileira, bem como em outras sociedades pelo mundo.

Para alcançar esse entendimento, é fundamental compreender o que a fala de Angela Davis pretendeu sinalizar, em uma das suas passagens pelo Brasil, ao afirmar que “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade” (FIGUEIREDO, 2018).

Assimilar a centralidade política e social das mulheres negras nas análises sobre as desigualdades estruturais e as relações de poder no sistema capitalista, assim como propõe Davis, significa reconhecer que sem a movimentação das mulheres negras, marcadamente presentes na base da pirâmide social, não teria sido possível concretizar qualquer projeto de desenvolvimento nacional colocado em curso até hoje. Assim como também não será possível estruturar mudanças futuras sem que elas estejam ativamente presentes no que se pretende projetar.

Contudo, mesmo estando na condição de protagonistas da construção da sociedade brasileira, o prestígio e as benesses direcionadas a esse grupo estão muito distantes de serem proporcionais à contribuição que ofereceram ao desenvolvimento do país. Não foram colhidos os louros, não foram elas devidamente reconhecidas nos registros históricos, não acumularam privilégios geracionais. Como concluía Lélia Gonzalez:

Desde a independência aos dias atuais, todo um pensamento e uma prática político-social preocupados com a chamada questão nacional, têm procurado excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira (GONZALEZ, 2018).

Essa exclusão, ao qual Lélia Gonzalez denunciava ainda em 1984, segue sendo atualizada. Ser mulher negra brasileira é ser alvo da dupla ou tripla discriminação produzida no entrecruzamento de sistemas de opressão que “as colocam no mais alto nível de opressão” (GONZALEZ, 2016, p. 409). São as mulheres negras as que “arcam com todo ônus da discriminação de cor e gênero”, posicionadas na intersecção de uma estrutura social profundamente desigual, sustentada por ideias, pensamentos e práticas discriminatórias (SOARES, 2000, p. 25).

Quando pertencentes a classes sociais economicamente desfavorecidas, pertencentes a territórios periféricos, e/ou limitadas na garantia do seu bem-estar e dos direitos sociais, estas podem enfrentar camadas de vulnerabilidade que agravam o modo desigual com o qual elas se inserem na sociedade brasileira. Neste

sentido, não é difícil supor que no país onde Cláudias⁴ são arrastadas pela polícia e juventudes de Ágathas⁵ são interrompidas, a violência que atinge as mulheres negras no Brasil se estrutura fundamentalmente sob os parâmetros destes três marcadores: raça, gênero e classe.

Entretanto, as desigualdades sociais que afetam esse grupo não são propriamente uma novidade. A disparidade em condições de vida e a exclusão vivenciada por mulheres negras na sociedade brasileira encontram-se explicitadas e analisadas em diferentes estudos, embasadas em dados divulgados pelos principais institutos de pesquisa do país. Sob o atravessamento desses e de outros marcadores sociais da diferença, esses estudos conferem visibilidade ao modo como as oportunidades de acesso a condições de existência se configuram de forma dispare para os determinados grupos sociais.

Na quarta edição do *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (IPEA, 2011), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em que são divulgados dados relevantes sobre as condições de vida de mulheres e de pessoas negras no país, a então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial⁶, Luiza Helena de Bairros, destacava a relevância dos esforços empreendidos dentro dessa Secretaria, em articulação com outras instituições, no “desenvolvimento de metodologias de produção de dados e indicadores que permitem desmontar o mito da democracia racial brasileira” (BAIRROS, 2011, p. 13).

Especificamente no que se refere ao desmantelamento do mito da democracia racial brasileira, como sinalizado por Bairros, a persistência de estruturas pautadas na ideologia de hierarquização das raças e a atualização constante dos sofisticados mecanismos de dominação demandou e ainda têm

⁴ Cláudia Silva Ferreira foi uma mulher negra, mãe de quatro filhos, atingida em março de 2014 por uma bala de origem não identificada no Morro da Congonha (Madureira-RJ), jogada no porta-malas de uma viatura da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e arrastada por 350 metros, presa ao carro com o corpo para fora. Ver mais em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/arrastada-por-carro-da-pm-do-rio-foi-morta-por-tiro-diz-atestado.html>>.

⁵ Ágatha Vitória Sales Felix foi uma criança negra de 8 anos, moradora do Complexo do Alemão (Fazendinha), atingida em setembro de 2019 por uma bala disparada pela Polícia Militar, em local público e movimentado, quando voltada para casa de Kombi (transporte público) com a mãe. Ver mais em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>>.

⁶ A SEPPIR, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, foi criada pelo governo federal durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 21 de março de 2003, e representou uma conquista significativa do movimento negro ao viabilizar uma via para a institucionalidade de suas demandas. Em 2 de outubro de 2015, a SEPPIR foi extinta durante o governo de Dilma Rousseff e incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

demandado das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, a elaboração de estratégias de incidência política que viabilizem a denúncia do racismo no país.

A produção de dados, indicadores e pesquisas relevantes sobre a população negra e sobre outros grupos vulneráveis é também, portanto, subsídio fundamental para o fomento do ciclo de políticas públicas, sendo este um dos pontos estratégicos ao qual os movimentos sociais têm investido nas últimas décadas. Juliana Borges (2019), na obra *Encarceramento em massa*, destaca a pertinência desse argumento a partir da seguinte afirmação:

Pode parecer fora de lugar falar em racismo, machismo, capitalismo e estruturas de poder em um país que tem em seu imaginário a mestiçagem e a defesa como povo amistoso celebrada internacionalmente. Contudo, parece absolutamente pertinente refletir, escrever, falar e lutar por essas pautas **quando os dados estatísticos nacionais provam o contrário do discurso comemorado e largamente difundido**. Se a luta e as denúncias históricas dos movimentos negros do país sobre as desigualdades baseadas em raça não são suficientes, **é preciso apelar aos dados e retomar as produções acadêmicas e intelectuais históricas e atuais**, de pensadores negros e negras, e também não negros, mas absolutamente comprometidos com esse tema (BORGES, 2019, p. 18, grifo nosso).

É ao “apelar aos dados e retomar as produções acadêmicas e intelectuais históricas e atuais”, como Borges propõe, que passamos compreender com mais profundidade os efeitos da execução de um projeto bem estruturado de extermínio e dominação de africanos e afrodescendentes no solo brasileiro na escravidão, a não integração da população negra no pós-abolição, as políticas de branqueamento, a defesa do mito da democracia racial, e muitos outros processos de segregação da população negra. Como sinaliza Rosana Heringer (2002), “embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico vigente”.

A falha integração dos negros na sociedade permaneceu (e em larga medida, permanece) por décadas desmantelada e inoperante no que se refere a viabilização concreta de oportunidades justas de ascensão social deste grupo. E é importante enfatizar, no entanto, que essa falha integração não decorre da constituição de um sistema quebrado ou falho no tratamento da população negra. Ela é parte do projeto racista de desenvolvimento que sustentou a formação da própria sociedade brasileira, e que segue sendo atualizado. Como enfatiza Joaze Bernardino-Costa (2015):

[...] quando mais nos aproximamos historicamente da abolição da escravidão, isto não significava uma superação da hierarquia racial e de gênero constituída no período colonial. Em outras palavras, se homens negros e mulheres negras abandonavam a condição legal de escravos, isto não significava que suas imagens e corpos não estivessem sob controle do padrão de dominação que estamos nomeando colonialidade do poder. Este padrão de poder foi decisivo no período pós-abolição, quando as oportunidades de formação de um mercado livre de trabalho foram aproveitadas principalmente pelo imigrante recém-chegado em solo brasileiro. **Salvo algumas exceções, o homem negro e a mulher negra ficaram presos a determinadas posições dentro do sistema de estratificação social brasileiro** (BERNADINO-COSTA, 2015, p. 150-151, grifo nosso).

É também a partir desse movimento, de “apelar aos dados e retomar as produções acadêmicas e intelectuais históricas e atuais” (BORGES, 2019), que acionamos os mecanismos que nos possibilitam visualizar quais realidades estamos nos referindo quando denunciemos as sistemáticas desvantagens e violações que atingem a população negra no país no cenário atual. Os esforços empreendidos até aqui já nos sinalizam a acentuada disparidade presente nas condições sociais e econômicas da população negra no país. Como reforça Petrônio Domingues (2005), “o Brasil é o país da segregação racial não declarada, onde todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo”.

Sobre esses números, são extensas as pesquisas que vão atestar o impacto do fator racial nas desigualdades sociais e a sobreposição da população negra em maior situação de vulnerabilidade econômica e social, como destaca o trecho do relatório *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (IBGE, 2019) produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País. Como consequência, **há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena**, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (IBGE, 2019, p. 1, grifo nosso).

No Brasil, constituído por uma população majoritariamente negra (9,3% de pretos e 46,5% de pardos), estes são ainda os mais afetados pela desigualdade social, os alvos prioritários da necropolítica e do “fazer morrer”, operado pelo Estado

(MBEMBE, 2016). São os corpos negros os mais suscetíveis a se tornarem vítimas de homicídio⁷, de integrarem o contingente de desempregados ou de indivíduos em ocupações informais⁸, e de terem agravadas as condições de vulnerabilidade diante da desigual distribuição de renda⁹.

Assim como apontado anteriormente que a persistência desse cenário não é acaso ou meramente uma falha, do mesmo modo os avanços e as transformações ocorridas nas últimas décadas não foram também decorrentes da benevolência de uma branquitude, assim como destaca Werneck (2001, p. 6), “que goza privilégios como se direitos fossem, que se orgulha de ter e ser o que nos foi expropriado, que repousa em um lugar confortável de onde, então, pode ser generosa”.

É no seio da atuação política organizada de diferentes grupos afetados profundamente pela desigualdade - negros, mulheres, indígenas, quilombolas, LGBTQI+, pessoas com deficiência, e muitos outros - que tem se tornado possível vislumbrar, ainda que muito lentamente, a construção de uma sociedade menos desigual.

No caso do Brasil, em específico, chama a atenção na cena pública a movimentação política e social das mulheres negras, “ocupantes permanentes da base da hierarquia social” (SILVA, 2013, p. 109). Como destaca Sueli Carneiro em *Mulheres em Movimento* (CARNEIRO, 2003a), é notório o seu engajamento nas lutas dos movimentos populares, dos Movimentos Negros, e Movimentos de Mulheres, nacional e internacionalmente, “buscando assegurar neles a agenda específica das mulheres negras”. Ainda de acordo com a autora, “podemos afirmar que o protagonismo político das mulheres negras tem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e o reposicionamento político feminista no Brasil” (idem).

Ou seja, mesmo sendo alvo de múltiplos eixos de opressão que se interseccionam, a mulher negra “constrói uma experiência vívida que desafia

⁷ Dados do Atlas da Violência 2019 apontam que “em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros”, indicando a piora nos índices de letalidade racial no período de dez anos, entre 2007 e 2017, com o aumento de 33,1% na taxa de mortes (IPEA, 2019c, p. 49).

⁸ No estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça”, produzido pelo IBGE em 2019, dados apontam que os negros, entre pretos e pardos, correspondem a 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada, compondo também 47,3% da população em ocupações informais (IBGE, 2019).

⁹ De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2014 sobre a renda da população brasileira sob o recorte racial, “entre os 10% da população mais pobre do país, 76% são negros” e “entre o 1% mais rico, apenas 17,4% são negros” (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

diretamente a estrutura social vigente e sua ideologia sexista, racista e classista” (hooks, 2019, p. 46). E ao desafiar essa estrutura, como veremos mais adiante, elas têm desenvolvido tecnologias e ferramentas práticas e teóricas que buscam subverter experiências cotidianas, individuais e coletivas, que as conservam em um lugar de subalternidade, apagamento e exploração.

Ao centralizar o olhar sobre as vulnerabilidades e violências que afetam os corpos de meninas e mulheres negras, nos mais diversos setores da sociedade, os dados informam o que o ativismo e a produção de conhecimento acerca das relações raciais no Brasil denunciam historicamente acerca do “lugar” da mulher negra na sociedade brasileira.

Em 2010, no último Censo Populacional produzido pelo IBGE, as mulheres negras correspondiam a 50 milhões de habitantes, corresponde 27,8% do total da população que, na época, atingia a marca de 191,7 milhões de habitantes¹⁰. Dentre os dados que interseccionam as categorias de raça/cor e sexo, destaco alguns dos indicadores que nos auxiliam a desenhar o cenário de vulnerabilidade social que acompanha esse grupo e delimita o acesso a direitos e bens sociais fundamentais para a vida.

Em 2018, 63% das casas com arranjos domiciliares onde mulheres negras sem cônjuge e com filhos de até 14 anos eram as responsáveis estavam abaixo da linha da pobreza, com rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 5,00 PPC (paridade do poder de compra) diários (IBGE, 2019b, p. 62).

Da população feminina negra, 24,3% do total de mulheres pretas e 33% das mulheres pardas não possuíam acesso à rede de coleta de esgoto, enquanto o percentual de brancas apontava um déficit de 17,9% de adequação do esgotamento sanitário (BRK AMBIENTAL, 2019, p. 23). Essa discrepância se mantém nos dados sobre o acesso à rede geral de distribuição de água, onde mulheres negras e indígenas também apresentam déficits relativamente maiores.

Mulheres negras representaram 61,8% das vítimas por feminicídio em 2020 no país (FBSP, 2021), e 68% do total de mulheres assassinadas no Brasil em 2018 (IPEA, 2020, p. 47). Além disso, se destaca a diferença na redução dos homicídios de mulheres negras e não negras entre 2017 e 2018: enquanto entre mulheres não

¹⁰ Em 2020, a estimativa da população apontava para 211,8 milhões de habitantes (AGÊNCIA IBGE, 2020).

negras a queda foi de 12,3%, a redução entre as mulheres negras foi de 7,2% (*idem*).

Combinadas raça e sexo quando comparadas as razões de rendimento, as mulheres negras são as que mais se distanciam do grupo populacional com maior rendimento, os homens brancos. Mais especificamente, mulheres negras recebem 44% dos rendimentos recebidos por homens brancos (IBGE, 2019a). Nesse cenário, é importante ainda sinalizar que o diferencial de rendimento por sexo, que afeta desfavoravelmente mulheres ao receberem 78,7% do valor dos rendimentos dos homens, é menor que o diferencial por raça ou cor, onde pessoas negras recebem 57,5% do valor dos rendimentos de pessoas brancas. Esses dados reafirmam o que destaca Tatiana Silva em *Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda* (2013):

[...] é inquestionável a imensa desigualdade vivenciada no país, que tem no racismo e no sexismo alguns de seus elementos estruturantes. **As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe** e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação (SILVA, 2013, p. 109, grifo nosso).

Em um país tão marcado pelas expressões do racismo, sexismo e classismo, como sinalizado anteriormente, não é de causar espanto que no mercado de trabalho, onde a maior parte da força de trabalho do país é constituída por pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2019a), as mulheres negras sejam também profundamente afetadas pelas iniquidades de gênero e raça.

Assim como também não causa espanto que 21,8% das mulheres negras brasileiras sejam trabalhadoras domésticas remuneradas (PINHEIRO; MADSEN, 2011) e menos 3% do corpo docente que ocupa os programas de pós-graduação no Brasil (FERREIRA, 2018). São as mulheres negras as que aglutinam as dimensões da divisão racial e sexual do mercado de trabalho, sendo incorporadas em atividades e condições de trabalho que reproduzem as desigualdades que já são interpostas sobre elas na sociedade e reforçam o seu “lugar” no sistema de exploração capitalista. Sobre a associação entre raça, sexo/gênero e trabalho, Bernadino-Costa (2015) destaca que:

No processo de constituição do sistema-mundo moderno/colonial, raça e trabalho foram associados, constituindo e mantendo uma divisão racial do trabalho desde os tempos coloniais até o presente. Raça e trabalho foram acrescentados às já existentes divisões sexuais do trabalho. Assim, no contexto do capitalismo moderno/colonial eurocentrado, passou-se a constituir uma divisão racial e sexual do trabalho, em que inicialmente os europeus e seus descendentes recebiam salários, enquanto o colonizado – participe da divisão do trabalho como escravo ou servo – não era digno de salário. Obviamente algumas concessões foram feitas aos sujeitos colonizados. **De qualquer forma, raça, trabalho e sexo apresentaram-se como naturalmente associados, o que tem sido até o momento excepcionalmente bem-sucedido** (Quijano, 2005: 106). [...] São justamente estes aspectos da colonialidade do poder – que fixam atores sociais em determinadas posições: a divisão sexual e racial do trabalho (BERNADINO-COSTA, 2015, p. 150-151, grifo nosso).

Essa lógica colonial que permanece na estrutura da divisão racial e sexual do trabalho no Brasil posiciona mulheres negras em um entrecruzamento que as distancia da valorização em ocupações e atividades ocupadas majoritariamente por pessoas brancas e homens. Sendo negada a ótica da fragilidade feminina imputada a mulheres brancas (CARNEIRO, 2003b), e os espaços de liderança e prestígio delegado a homens brancos, mulheres negras são super-representadas em atividades marcadas por uma intensa desvalorização salarial e social, e informalidade empregatícia, bem como predominantemente vinculadas ao cuidado e assistência (efeito da desigualdade de gênero) ou ao exercício de funções braçais (efeito da desigualdade racial).

Um exemplo dessa divisão racial e sexual do trabalho aparece nos dados de 2018 sobre a população ocupada segundo os grupos de atividades por raça e sexo, onde o número de trabalhadores em serviços domésticos do sexo feminino era aproximadamente 12 vezes maior do que do sexo masculino e, em simultâneo, 65,1% das pessoas ocupadas na mesma atividade eram negras (IBGE, 2019b, p. 25-26).

A intersecção desses marcadores fomenta reflexões necessárias sobre a persistência de um cenário de desigualdade social que apenas se agrava diante das diferentes dinâmicas de opressão empreendidas sob mulheres negras. Lélia Gonzalez (2016), citada anteriormente, é uma dentre as muitas teóricas que vão ampliar as contribuições sobre a realidade da mulher negra na sociedade brasileira, colocando em destaque, por exemplo, a recorrente inserção profissional de mulheres negras na prestação de serviços domésticos ou de baixa remuneração, e seus efeitos. De acordo com a autora:

[...] ela [mulher negra] volta-se para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares [...] Quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração (“refúgios”), nos mercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de “servente” (que se atente para as significações que tal significante nos remete). (GONZALEZ, 2016, p. 409).

Em *E a trabalhadora negra, cumé que fica?* Lélia Gonzalez (2020) reforça o olhar sob a tríplice discriminação (social, racial e sexual) sofrida por mulheres negras no mercado de trabalho, ocupando massivamente lugares sociais que as situam como trabalhadoras em ocupações de baixa remuneração e prestígio. Em um dos trechos, a autora descreve brevemente alguns dos aspectos que configuram esse lugar:

Aquele papo do "exige-se boa aparência", dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: "negra não serve". Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de boutique elegante, comissária de bordo etc. e tal são profissões que exigem contato com o tal do público "exigente" (leia-se: racista). Afinal de contas, para a cabeça desse "público", a trabalhadora negra tem que ficar no "seu lugar": ocultada, invisível, "na cozinha". Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões "mais elevadas", "mais dignas" (**ou seja: profissões para as quais só as mulheres brancas são capazes**). E estamos falando de profissões consideradas "femininas" por esse mesmo "público" (**o que também revela seu machismo**). (GONZALEZ, 2020, p. 218-219, grifo nosso).

Ao expor as disparidades de raça e gênero no acesso ao mercado de trabalho, a autora é capaz de traduzir de forma ampliada como se configura o lugar outro que essa intersecção produz. Lugar esse que não é o da mulher branca, apesar do gênero, e nem do homem negro, apesar da raça. Lugar esse que também não é o ocupado pelas classes mais altas na divisão de classes do sistema capitalista, sendo a mulher negra super-representada na classe trabalhadora em “trabalhos improdutivos” e com os mais baixos salários (ALMEIDA, 2018, p. 145).

O destaque conferido ao mercado de trabalho nos estudos sobre mulheres negras e neste debate proposto não é arbitrário. Ao longo de décadas, a relação raça, gênero e trabalho tem sido historicamente discutida e disputada politicamente pelos movimentos sociais brasileiros, onde a denúncia das desigualdades que obstaculizam o avanço da mulher negra nessa esfera se configura como um dos

“principais vetores que nortearam as propostas do movimento” de mulheres negras no Brasil (CARNEIRO, 2003b, p. 120).

Esse é um dos muitos espaços que nos possibilitam visualizar como as experiências de vida de mulheres negras, em especial as mais pobres, as distanciam de um discurso universal de opressão sexista e de classe social. Distanciamento esse necessário para que a “condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre” e suas agendas sejam visibilizadas e politizadas pelo movimento de mulheres negras e feministas negras (CARNEIRO, 2003b, p. 118).

Diversas teóricas e ativistas não-brancas foram fundamentais neste sentido para o reconhecimento e análise das diferenças raciais e de classe social na estrutura do patriarcado e as suas intersecções (CARNEIRO, 2003a; HOOKS, 2015, 2019; COLLINS, 2019). Como destaca Sônia Santos (2007):

A luta contra o racismo, o sexismo, o classismo e o heterossexismo é um legado histórico e contínuo para mulheres negras em todo o mundo. O desenvolvimento de estratégias políticas e análises sociais que compreendam tal impacto tem sido uma das lutas cruciais para a sobrevivência das mulheres negras e de suas famílias (SANTOS, 2007, p. 15).

Neste sentido, discutiremos no subtópico a seguir sobre alguns desses esforços para expor a intersecção das múltiplas formas de opressão na experiência de mulheres negras que, assim como aponta Santos (2007), tem sido motor para a criação de estratégias e análises de feministas negras em articulação a outras agendas - inclusive a do acesso ao ensino superior.

1.2 Feminismo negro e interseccionalidade: “eu sou mulher, mas eu sou negra”

Você pega o movimento feminista, e as maiores discriminadas dentro do movimento feminista são as mulheres negras. É aquela coisa de ir pra lá e encher quando tem uma manifestação. Eu tenho um exemplo assim, que eu sofro essa coisa todo dia enquanto representante das mulheres negras no Conselho Estadual da Condição Feminina, em que eu sou discriminada a cada segundo. Porque **eu sou mulher, mas eu sou negra**. Porque a partir do momento em que o movimento feminista passa por uma postura bastante burguesa, com reivindicações também bastante burguesas, que não é da realidade da mulher negra, quando se coloca a realidade e os objetivos de luta da mulher negra dentro do movimento feminista, então começa a entrar em choque porque as feministas na realidade nos enxergam como um objeto da sua cozinha. A mulher negra é sempre a sua empregada doméstica. Ela não tem nenhuma condição dentro do movimento feminista, cortado pelo movimento feminista, de discutir numa postura de igual pra igual. Nós não temos direito de ter uma postura política.

Nós temos direito de ir pra cozinha, sempre (CULTNE.TV, 2007, grifo nosso).

Thereza Santos (1930-2012), nascida na cidade do Rio de Janeiro, foi uma mulher negra militante do Partido Comunista e do Movimento Negro, carnavalesca, professora, teatróloga e atriz. O trecho acima destacado se origina de uma entrevista concedida por ela em 1985, onde reflete sobre a presença de mulheres negras na sociedade brasileira e os seus espaços políticos de atuação e de denúncia. Neste fragmento em específico, Santos expõe algumas das contradições pontuadas por mulheres negras frente a sua participação dentro do movimento feminista, e a mudança de postura necessária para o avanço da luta feminista no Brasil.

A fala de Santos coloca no centro do debate o que mulheres não brancas têm buscado reivindicar em movimentações plurais: quando afirmadas como universais as experiências que afetam mulheres brancas cisgênero e de classe média/alta que dominam o discurso feminista, especificidades e demandas de outros grupos de mulheres são invisibilizadas. Através dos esforços empreendidos por elas em movimentos de resistência e contestação transnacionais ao longo dos séculos, mulheres não brancas que têm pavimentado caminhos que não apenas contestam o sistema vigente, como buscam viabilizar alternativas de libertação individual e coletiva.

Esse esforço tem permitido romper com o silenciamento histórico produzido pela perspectiva universal de mulher que foi alimentada, dentro e fora do feminismo, por mulheres brancas, como situava Thereza Santos. Mulheres brancas que, assim como destaca bell hooks (2015, p. 196), “têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista”.

Na obra *Eu não sou uma mulher?* (2019), a mesma autora levanta um debate acerca das representações, modos de tratamento e narrativas projetados sobre as mulheres negras, e as contradições presentes na solidariedade política de feministas brancas aliadas - ou pactuadas - com a branquitude. De acordo com a autora:

[...] Apesar de ambos estarem sujeitos à vitimização sexista, como vítimas de racismo, as mulheres negras eram submetidas a formas de opressão que nenhuma mulher branca precisou aguentar. [...] A discriminação sexista impediu mulheres brancas de assumirem o papel dominante na disseminação do imperialismo racial branco, mas não impediu mulheres brancas de absorver, apoiar e defender a ideologia racista ou agir

individualmente como opressoras racistas em várias esferas da vida estadunidense. (hooks, 2019, p. 198-200)

As reflexões que movem hooks na escrita deste debate destacado e da própria obra se originam, em parte, do relato de Sojourner Truth (1917-1883), ativista dos direitos das mulheres e abolicionista afro-americana, que em maio de 1851 discursou para um grupo de pessoas na Convenção pelos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio (EUA). Em seu discurso, Sojourner desafia o olhar ambíguo que aportavam sobre a feminilidade da mulher, quando de encontro com o racismo vivenciado por mulheres negras:

Aquele homem ali diz que as mulheres precisam ser ajudadas em carruagens, erguidas sobre valas e ter o melhor lugar em todo lugar. Ninguém me ajuda em carruagens, ou em poças de lama, ou me dá o melhor lugar! E eu não sou mulher? Olhe para mim! Olhe meu braço! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente (GELEDÉS, 2014).

Esse lugar ocupado por mulheres negras, denunciado no discurso de Santos e de Truth, evidencia a persistência no afastamento das demandas do feminismo branco e liberal da realidade destas e de outras tantas mulheres em diferentes localizações da Diáspora Negra. Afinal, muitas das reivindicações de mulheres brancas de classe média-alta, que se originaram das assimetrias de gênero enfrentadas por elas dentro do contexto de classes bem assistidas economicamente, estiveram em grande parte destoantes da vivência de mulheres não brancas. Fundamentalmente, isso demonstra que estas sempre partiram não apenas do debate sobre gênero, mas também sobre raça/etnia e classe.

Patricia Hill Collins (2019), em *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento*, reconhece essa omissão, presente nas “teorias apresentadas como universalmente aplicáveis às mulheres como grupo” por pesquisadoras feministas brancas no Estados Unidos, como um dos padrões de supressão que tem corroborado com um sistema de opressão que “que suprime as ideias das intelectuais negras e protege os interesses e as visões de mundo da elite masculina branca” (COLLINS, 2019, p. 37). Segundo a autora, isso tem feito com que mulheres negras não tenham sido historicamente participantes plenas de organizações feministas criadas por mulheres brancas, por exemplo.

Em *Idade, raça, classe e sexo: as mulheres redefinem a diferença*, Audre Lorde (2019) produz reflexão semelhante ao reforçar que o apagamento das

diferenças entre as experiências de “mulheres de cor” e mulheres brancas “representa uma seríssima ameaça à mobilização do poder coletivo das mulheres”.

Ainda segundo a autora:

Quando as mulheres brancas ignoram os privilégios inerentes à sua branquitude e definem *mulher* apenas de acordo com suas experiências, as mulheres de cor se tornam “outras”, *outsiders* cujas experiência e tradição são “alheias” demais para serem compreendidas (LORDE, 2019, p. 145).

No Brasil, esta percepção também esteve próxima das discussões levantadas por mulheres negras e feministas negras do país. Em uma crítica direcionada ao movimento feminista brasileiro, Lélia Gonzalez alertava nos anos 80 para a forma como mulheres brancas excluía o fator racial das contribuições que produziam no campo das relações de gênero:

Para finalizar, **gostaríamos de chamar atenção para a maneira como a mulher negra é praticamente excluída dos textos e do discurso do movimento feminino em nosso país**. A maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social e econômica a que a mulher está submetida, assim como da situação das mulheres das camadas mais pobres etc., não atenta para o fato da opressão racial. As categorias utilizadas são exatamente aquelas que neutralizam o problema da discriminação racial e, conseqüentemente, o do confinamento a que a comunidade negra está reduzida. (GONZALEZ, 2016, p. 411, grifo nosso).

Como destaca Cláudia Cardoso (2012, p. 135) em *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*, Gonzalez enfatizava em suas críticas a invisibilidade da raça/etnia nos estudos feministas. As contradições e os incômodos de feministas brancas relatadas por Gonzalez (2020) em *Mulher negra*, por exemplo, situam como o diálogo e a colaboração entre as lutas antirracistas e feministas estiveram continuamente marcadas pelo apagamento oportuno do racismo nas pautas feministas:

[...] nossas experiências com o movimento de mulheres se caracterizavam como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, **muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas**, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão e exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar [...]. Se denunciávamos a violência policial contra homens negros, ouvíamos como resposta que violência era a da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (GONZALEZ, 2020, p. 105, grifo nosso)

Ainda que a própria intelectual reconheça na sequência a existência de alguns avanços positivos, Gonzalez (2020, p. 105) não deixa de enfatizar que “as contradições e ambiguidades permanecem, uma vez que, enquanto originário do movimento de mulheres ocidental, o movimento de mulheres brasileiro não deixa de reproduzir o “imperialismo cultural” daquele [movimento de mulheres ocidental]”.

Sueli Carneiro (2003b) também confere especial atenção a essa problemática quando sinaliza, em *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, o modo como as hierarquias de raça e gênero projetam sobre as mulheres negras um distanciamento das experiências reivindicadas por feministas brancas no “discurso clássico sobre a opressão da mulher” na sociedade patriarcal (CARNEIRO, 2003b, p. 1).

É preciso questionar, assim como o faz Carneiro, “pra que tipo de mulher” e “de que mulheres” (CARNEIRO, 2003b, p. 1-2) estamos falando sempre que nos encontramos com discursos clássico e místicos que intencionam a criação de um “elo comum entre todas as mulheres”, sem serem visibilizadas as diferenças de raça e classe que imperam “sobre todas as experiências comuns partilhadas pelas mulheres” (HOOKS, 2019, p. 31).

A recusa da participação plena de mulheres negras no movimento feminista e a reprodução de discursos dominantes sob a perspectiva de mulheres brancas, destacadas por Thereza Santos (CULTNE.TV, 1985), Gonzalez (2016; 2020), Carneiro (2003b), Collins (2019) e Lorde (2019), tem desafiado essas e outras muitas intelectuais afrodescendentes em diversas partes do mundo que, assim como aponta Sônia Santos (2007) em *Feminismo Negro Diaspórico*:

[...] têm não só teorizado e conceitualizado a respeito das experiências das mulheres negras em relação às múltiplas formas de opressão a que este grupo está sujeito, como têm criticado a histórica ausência de uma abordagem teórica e metodológica - sobretudo dentro dos estudos feministas, das relações raciais, e disciplinas tradicionais das ciências humanas em geral - que enfoque as “múltiplas posições sociais” ocupadas pelas mulheres negras (SANTOS, 2007, p. 13).

Nesse movimento, ainda segundo Santos (2007, p. 13), a compreensão e o desenvolvimento de estratégias políticas e análises sociais “em relação ao modo como a raça, a classe, o gênero e a sexualidade delineiam e impactam suas vidas” tem sido uma das temáticas cruciais de mulheres afrodescendentes e feministas

negras na Diáspora, e produzido efeito sobre a atuação política dessas mulheres dentro e fora dos movimentos de luta. Como expõe Carneiro (2003):

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

A assimilação do impacto destes e outros entrecruzamentos por mulheres negras têm posicionado este grupo de mulheres não apenas como protagonistas na construção de diferentes sociedades, como também na organização política em prol do enfrentamento às desigualdades. Como enfatiza Marilise dos Reis (2011, p. 3), mulheres afrodescendentes têm constituído “cada vez mais um movimento transnacional glocalizado”, especialmente na América Latina e Caribe, ocupado espaços de liderança em movimentos negros, protagonizado espaços preparatórios e encontros nacionais e internacionais (a exemplo da *Marcha das Mulheres Negras* e da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*), e elaborado críticas envolvendo problemáticas das mais diversas. Segundo a autora:

Ao demonstrarem o caráter mundial e transnacional das situações de conflito, invisibilidade e exclusão vivenciadas por todas elas na região, construíram novos caminhos na luta pela igualdade e justiça, assim como a consciência da sua inserção em fronteiras cada vez mais fluídas (REIS, 2011, p. 3).

Ao enegrecerem as reivindicações e exporem na “cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero”, movimentos de mulheres negras e feministas negras não se limitaram a desenhar novos contornos apenas aos movimentos feministas. Outras dimensões relevantes para pensar as experiências das mulheres negras diante das múltiplas formas de opressão vivenciadas, como a questão de classe, também estiveram nesse horizonte.

Colocar em xeque as análises que tomavam a noção de classe sem considerar as especificidades de outras posições relacionados a raça e gênero na sociedade capitalista foi crucial para que acadêmicos e ativistas dos movimentos de feministas socialistas e marxistas, bem como do movimento negro e de mulheres negras como apontado anteriormente, ampliassem a percepção e análise sobre a exploração de mulheres e negros na sociedade brasileira.

Centralizando a análise a experiência do ser negra e do ser mulher a partir do debate sobre a divisão de classes, por exemplo, intelectuais negras reconheceram o modo como estes marcadores se imbricam no sistema capitalista e nos seus mecanismos institucionais. Apesar dos efeitos da exploração das classes dominantes no capitalismo afetarem toda a classe trabalhadora, está longe de ser realidade que esse fenômeno seja um processo universal, onde outros fatores como raça e gênero não sejam também elementos determinantes na subordinação do conjunto de trabalhadores.

Gonzalez (2020), em *Por um feminismo afro-latino-americano*, destaca como a dupla discriminação de mulheres não-brancas, racial e/ou sexual, “as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente (GONZALEZ, 2020, p. 145). A autora também coloca em destaque, em *Mulher negra* (2020), o papel do racismo na manutenção do equilíbrio do sistema capitalista, sendo este um dos principais critérios (junto ao sexismo)” na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (GONZALEZ, 2020, p. 96).

Tecendo considerações sobre o debate sobre as desigualdades sociais e o apagamento da intersecção de raça no contexto brasileiro, Carneiro (2011) apresenta críticas contundentes às análises sobre as desigualdades na sociedade brasileira que:

[...] ao privilegiar a perspectiva analítica da luta de classes para a compreensão de nossas contradições sociais, põe as desigualdades raciais de lado, obscurecendo o fato de a raça social e culturalmente construída ser determinante na configuração da estrutura de classes em nosso país (CARNEIRO, 2011, p. 17-18).

Partindo da realidade norte-americana, bell hooks (2015) resgata a relevância da ideologia supremacista branca para a forma como a sociedade norte-americana estruturou as classes sociais e o próprio funcionamento do sistema capitalista. E por

essa configuração, a autora acredita que “apenas se analisando o racismo e sua função na sociedade capitalista é que pode surgir uma compreensão profunda das relações de classe” (hooks, 2015, p. 195).

No Brasil, falar de raça é também falar de classe. Neste sentido, é tanto incompleta quanto improdutiva a interpelação dos debates a partir das classes sociais sem considerar o impacto do fator racial na caracterização das “contradições que formam a sociabilidade capitalista” (ALMEIDA, 2018, p. 145).

Almeida (2018) coloca também em destaque a limitação teórica e conceitual que acompanha as perspectivas sobre a luta de classes que desconsideram “que a lógica do racismo é inseparável da lógica da constituição das sociedades de classes no Brasil (ALMEIDA, 2018, p. 146). Como sinaliza o autor, “não existe ‘consciência de classe’ sem consciência do problema racial”. Negar o efeito do racismo, e também do sexismo, como fator de divisão entre as classes e no interior das classes no capitalismo é fragilizar aquelas/aqueles que já são penalizados por sua cor de pele, gênero e condição socioeconômica para que se tornem “presas fáceis do sistema” (ALMEIDA, 2018, p. 148).

Tratando especificamente sobre a formação do Estado brasileiro moderno e as marcas da manutenção da exclusão social da população negra no pós-abolição, Genivalda Santos (2009) explicita como a relação raça e classe são elementos explicativos da realidade brasileira:

[...] o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, longe de eliminar as desigualdades sociorraciais, a recompôs na ótica da racionalidade da acumulação do capital. É por isso que a relação entre raça e classe é o elemento explicativo das desigualdades raciais. Essa relação não é dicotômica, mas integrada, e caracteriza a exploração capitalista. Ela constitui a sutileza do racismo brasileiro, determina a exploração da força de trabalho e o grau de consciência racial do trabalhador negro (SANTOS, 2009, p. 30).

Apesar de Almeida (2018, p. 145) apontar que o dilema entre raça e classe é um “falso dilema”, visto que o racismo é veículo importante da sociabilidade capitalista, é inegável que concretamente este é um debate que permeia a arena pública, podendo alcançar contradições e problemáticas que envolvem o dilema entre raça e classe, por exemplo, na aplicabilidade de políticas que possam promover igualdade social. Esse tem sido o exemplo da discussão sobre a ampliação do ensino superior e a adoção de políticas de ações afirmativas.

Buscar compreender e visibilizar as diferenças entre grupos sociais e intragrupo permanece nesse sentido enquanto desafio, sendo fundamental o reconhecimento de categorias analíticas como raça, gênero e classe que, longe de se propor a esgotar o debate, nos permite avançar sobre uma abordagem interseccional, assim como propôs o feminismo negro. Como destaca Edilza Sotero sobre as contribuições desse movimento:

Para perceber as desigualdades, a tarefa de reunir essas variáveis em um único modelo de análise é desafiadora. Valiosas contribuições neste sentido foram e estão sendo dadas por intelectuais do feminismo negro, na proposição de como pensar raça, gênero e classe social. A análise da intersecção destas múltiplas dimensões, para estas autoras, é uma superação no interior do próprio pensamento feminista, que tendia a invisibilizar os diversos eixos de opressão sexista, racista e classista por se basear em uma abordagem universalizante da experiência de ser mulher ou homem, independentemente da raça ou classe social. (SOTERO, 2013, p. 35).

O conceito de interseccionalidade evidenciado e desenvolvido por intelectuais afrodescendentes nos aproxima da “análise da dinâmica das relações identitárias em sociedade” (AKOTIRENE, 2019), bem como favorece “a elaboração de ferramentas conceituais e metodológicas mais adequadas às diferentes singularidades existentes” (WERNECK, 2016, p. 543).

Essa “ferramenta útil” (idem) tem na sua empregabilidade a denúncia das estruturas opressoras do racismo, do capitalismo, do sexismo, do cisheteropatriarcado, e experiências outras de subordinação que se interseccionam, deslocando a ótica da universalização e possibilitando o combate aos desafios concretos e simbólicos que acompanham mulheres negras, que “seja na questão de gênero, seja no conjunto das políticas públicas, vem determinando a permanência ou a expansão dos padrões de desigualdades presentes entre as mulheres” (CARNEIRO, 2004, p. 71).

Ao permitir que seja aprofundado o olhar nas fissuras produzidas na articulação entre as categorias políticas e os sistemas de opressão, esse debate passa a ser construído estrategicamente sob a perspectiva teórico-epistemológica do pensamento feminista negro diaspórico por intelectuais afrodescendentes que “tem apresentado como ponto em comum em suas análises políticas e teóricas a questão das múltiplas dimensões das experiências das mulheres negras com a opressão” (SANTOS, 2007, p. 12).

Estas pautam as suas reivindicações no reconhecimento das lacunas do movimento negro, do feminismo sob a perspectiva de mulheres brancas e dos movimentos sociais de esquerda pautados sob luta de classes, quando estes são incapazes de enxergar as especificidades que operacionalizam e articulam as opressões raciais, de gênero e classe em movimentos sofisticados e de profunda complexidade. Essa caminhada, caracterizada fortemente pelo ativismo de mulheres negras, apresenta manifestações diversas que direcionam a luta política do feminismo negro para o enfrentamento das múltiplas opressões sob o prisma de outras epistemologias forjadas sob essa ótica.

A perspectiva interseccional adotada pelo movimento de mulheres negras na diáspora no desvelar dos sistemas de poder assume implicações significativas para a produção intelectual das feministas negras afro-americanas, “num esforço de compreensão e análise das experiências de opressão vivenciadas por este grupo de mulheres nos EUA” (SANTOS, 2017, p. 108). Como salienta Werneck (2010, p. 06), este conceito:

[...] permite a visibilização das diferenças – desigualdades e privilégios – entre mulheres e no interior da população negra e, desse modo, possibilita que se produzam respostas individualizadas, diretamente ligadas às vivências e necessidade de grupos específicos. O que as torna capazes de confrontar as desigualdades que se estabelecem tanto no plano geral da sociedade quanto intra-grupos, permitindo também maior eficiência e eficácia na execução – e na avaliação – de políticas públicas (WERNECK, 2010 *apud* SANTOS, 2017, p. 108).

Como ponto de origem, é necessário localizar as ideias que buscam evocar a centralidade da intersecção dos sistemas de opressão como anteriores a teoria desenvolvida por Kimberlé Crenshaw em *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color* (CRENSHAW, 1991). No contexto norte-americano, e até mesmo no Brasil, a convergência de produções que direcionaram a pertinência das diferentes categorias políticas de raça, gênero, classe e sexualidade para a análise das matrizes de opressão são anteriores ao reconhecimento institucional e acadêmico do conceito visibilizado na escrita de Crenshaw (COLLINS, 2017, p. 10).

Isso significa apontar que, antes mesmo do reconhecimento conceitual do termo nas instituições acadêmicas, análises anteriores registram e informam a matriz da interseccionalidade.

Sobre essa teoria ancestral, Kimberlé Crenshaw (1989) aponta que “qualquer análise que não leve em consideração a interseccionalidade não pode abordar suficientemente a maneira particular pela qual as mulheres negras estão subordinadas” (CRENSHAW, 1989, p. 140, tradução nossa). Para a autora, a interseccionalidade é comparada analogamente ao cruzamento de um tráfego, formando uma encruzilhada onde as discriminações podem fluir de todas as direções, em movimentos isolados e/ou complementares.

Portanto, podendo a mulher negra “experienciar a discriminação de várias maneiras” (idem, p. 149) neste cruzamento, seria um equívoco epistemológico se pautar por apenas uma única lente analítica das opressões, seja de raça, gênero ou classe. Quando essas intersecções não são incorporadas a análise das desigualdades sociais no Brasil, acabamos por “invisibilizar os diversos eixos de opressão sexista, racista e classista por se basear em uma abordagem universalizante da experiência de ser mulher ou homem, independentemente da raça ou classe social” (SOTERO, 2013, p. 35).

Assim como defende Davis (2016), refletir sobre as interseções das categorias de raça, classe e gênero nos permite perceber relações que ora são mútuas e ora cruzadas, não podendo, portanto, “assumir a primazia de uma categoria sobre as outras”. Isso significa dizer que, como a autora sinaliza, uma categoria é capaz de informar a outra, quando articulada sob a perspectiva interseccional.

A interseccionalidade, portanto, desafia as limitações que convergem para uma análise unívoca sobre as experiências e trajetórias de vida das mulheres negras que se posicionam em diferentes marcações identitárias, sendo atingidas mutuamente por sistemas de poder que produzem “distintos lugares sociais para indivíduos e grupos dentro deles” (COLLINS, 2017, p. 11).

Ao posicionar as mulheres negras em condições desiguais e desfavoráveis de existência, essas estruturas deslocam as suas experiências para a marginalização, sendo necessário apontar “os significados da experiência de ser uma mulher negra, e demonstrar que as condições e status deste grupo não podem ser simplesmente compreendidas em termos do ser negra e do ser mulher” (SANTOS, 2017, p. 112).

É urgente que as particularidades que moldam o tempo presente de mulheres negras no mercado de trabalho, no sistema educacional, no acesso ao sistema de

saúde, nos relacionamentos interpessoais, entre outras áreas, sejam evidenciadas. Como dispõe Werneck (2010):

Compreender os diferentes fatores que agem sobre cada mulher negra - as interseccionalidades - ajuda a enxergar melhor sua realidade, o que têm em comum. Permitindo também avaliar as diferenças e desigualdades que também existem entre nós. Além de ajudar a visibilizar as potencialidades, as vantagens, as capacidades que cada mulher ou grupo de mulheres negras têm, para podermos criar soluções singulares, individualizadas, para o fim das desigualdades, para enfrentar o racismo e para avaliar os resultados do que está sendo feito (WERNECK, 2010).

Ainda que este seja um debate acompanhado de disputas, o fato é que matrizes de opressão não agem independentemente e podem incidir nos corpos de formas diferentes. Na vivência de pessoas negras a raça sempre será elemento estruturante, pautando o modo com que as outras matrizes de opressão se interseccionam. No entanto, esse ainda é um debate vivo e em movimento.

Como observado, os esforços empreendidos por correntes teóricas e a emergência dos movimentos sociais a partir de frentes diversas, em especial o feminismo negro, foram cruciais para o reconhecimento na atualidade da articulação dos eixos das opressões raciais, de gênero e classe como matrizes de hierarquização, desigualdade social e subordinação que informam as experiências e suas implicações (SARDENBERG, 2015, p. 58), e principalmente que esse reconhecimento marcasse discursos, escritos e políticas públicas.

Os dados apresentados sobre as condições de vida das mulheres negras brasileiras, apresentados anteriormente, não deixam dúvidas sobre a estreita relação dos múltiplos sistemas de opressão com a reprodução das desigualdades que incidem com forte disparidade (e com frequência nesta ordem) mulheres negras, homens negros, mulheres brancas e homens brancos. Assim como evidenciam a importância da investigação dos seus fatores. Como destacam Tânia Gebara e Nilma Lino Gomes (2011):

A situação de dupla discriminação – de gênero e raça – vivida pela mulher negra frequentemente se agrava pela discriminação derivada da sua origem social. **Essa situação não pode, portanto, ser analisada como uma simples somatória – mulher, negra e trabalhadora.** Assim referida, ela não expressa a complexidade do fenômeno, que resulta do entrelaçamento entre classe social, gênero e raça. **É importante analisar sistematicamente as desvantagens das mulheres negras** no mercado de trabalho, **na escolarização** e na sociedade, tanto em comparação com os

trabalhadores em geral quanto com as mulheres brancas e os homens negros em particular (GOMES; GEBARA, 2011, p. 122, grifo nosso).

Buscando aprofundar a análise sobre as desvantagens de mulheres negras no sistema educacional brasileiro a partir da lente interseccional, nos deteremos a seguir sobre a presença de mulheres negras no ensino superior e os desafios impostos à sua intelectualidade, refletindo mais diretamente sobre as análises e dados acerca do percurso educacional anterior ao campo da pós-graduação *stricto sensu*, que é o foco do presente estudo.

1.3 Desigualdade educacional e mulheres negras no ensino superior: “não partiremos da dúvida”

O estudo que apresentaremos é sobre o Racismo no Cotidiano Escolar, note-se bem, o RACISMO. Neste sentido **não partiremos da dúvida, questionamento quanto a sua existência ou não, quer na escola, quer na sociedade brasileira.** [...] Acreditamos ser oportuno destacar que o racismo é o eixo do nosso trabalho, na medida em que ele atravessa todos os lugares, inclusive a escola - foco da nossa investigação, bem como todas as pessoas independentemente de sexo, etnia, classe social, religião, opção política... (TRINDADE, 1994, p. 10-11).

Azoilda Loretto da Trindade foi uma mulher negra, educadora, intelectual e ativista antirracista, falecida em 2015. Neste trecho, retirado da Dissertação defendida por ela no Mestrado em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a autora expõe *O racismo no cotidiano escolar* como o tema central que mobiliza sua pesquisa, ressaltando também a urgência de estudos que fortaleçam este debate.

Assim como Trindade, o debate proposto neste capítulo não partirá do questionamento ou da dúvida sobre a existência ou não do racismo - ou até mesmo de qualquer outro sistema de opressão - no campo da educação, nas instituições de ensino ou em outras esferas da sociedade brasileira. Diferentes estudos e pesquisas, assim como também aponta a autora, têm sido capazes de constatar desigualdades raciais desde a educação básica (CARVALHO, 2005; CRUZ, 2015; HENRIQUES, 2002; ROSEMBERG, 2014) até o ensino superior (ARTES, 2016; PINTO, 2007).

Sob o peso acumulativo dos estigmas raciais, sexuais e de classe, o sistema educacional tem sido, por um lado, um espaço onde mulheres negras enfrentam

obstáculos no acesso, permanência, conclusão e qualidade de ensino em todos os níveis de escolarização, por diferentes motivações. E, por outro lado, o espaço que as tem permitido pavimentar horizontes possíveis de mobilidade social. Como aponta Ricardo Henriques (2002) em *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*:

As oportunidades educacionais contribuem, de forma decisiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, dessa forma, **o avanço no sistema educacional influencia diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social**. A educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças (HENRIQUES, 2002, p. 15, grifo nosso).

Ainda neste tópico, Naercio Menezes Filho e Alison de Oliveira (2014, p. 28), em *A Contribuição da educação para a queda na desigualdade de renda per capita no Brasil*, também apontam como o aumento da escolaridade dos grupos mais pobres da população tem contribuído para a redução da desigualdade. Conseqüentemente, esse aumento tem contribuído para a mobilidade social de mulheres negras, que se encontram super-representadas na base da pirâmide social no país.

No entanto, é importante considerar que essas chances de integração e de mobilidade social, apontadas por esses autores, são afetadas estruturalmente por sistemas de opressão que forjam não apenas condições desfavoráveis no sistema de ensino, como também na inserção profissional deste grupo. Como reconhece Márcia Lima (1995, p. 489), em importante estudo sobre o investimento educacional e a realização ocupacional de mulheres negras, “a educação é uma variável determinante no processo de ascensão social e obtenção de status ocupacional. No entanto, o retorno do investimento em educação tem se demonstrado altamente discriminatório”.

Diretamente impactadas nas chances de progressão educacional e na própria percepção do potencial que estas possuem de alcançarem os níveis mais disputados de inserção acadêmica, os efeitos das desigualdades educacionais têm acompanhado este grupo, em larga medida, ao longo de toda a trajetória educacional. Neste sentido, torna-se fundamental no primeiro momento dar alguns “passos” para trás, antes de avançar propriamente no debate sobre a pós-

graduação, e analisar como essas limitações se interpõem sobre as suas oportunidades educacionais, projetando obstáculos para a ascensão social.

De acordo com Sampaio e Oliveira (2016), a desigualdade educacional é um conceito polissêmico que se expressa sob diversas dimensões inter-relacionadas¹¹, cada qual com suas causas e implicações. Dimensões essas que se expressam na desigual distribuição de oportunidades de acesso ao sistema de ensino, de recursos e condições de oferta do ensino, e nas disparidades produzidas entre grupos na aquisição de conhecimento ao longo do sistema educacional.

São nos dados e nos estudos produzidos sobre o processo de escolarização das(os) negras(os) brasileiras(os) que somos instrumentalizados a enxergar essas disparidades. Como observa Amélia Artes (2016), “independentemente do indicador educacional selecionado - taxa de analfabetismo, média de anos de estudo, adequação idade-série, acesso ao ensino superior -, os indicadores para negros estão, aquém dos observados por brancos”.

De acordo com o informativo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*¹² (IBGE, 2019), entre 2016 e 2018 é possível observar uma trajetória de melhora em alguns dos indicadores educacionais da população preta ou parda (negra) devido, em especial, a escolaridade acumulada entre gerações e as políticas públicas direcionadas desde os anos 90, como as ações afirmativas. Apesar dessa melhora, persiste a desigualdade evidente entre a população branca e negra, configurando um cenário onde “não se pode dizer que esses dois grupos têm as mesmas oportunidades educacionais” (LOUZANO, 2013, p. 112).

Os dados apresentados a partir desses indicadores reforçam a percepção de que “o racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição” (GOMES, 2005), onde convivemos em uma sociedade em que se nega sistematicamente a existência do fenômeno do racismo por um lado, ao mesmo tempo em que se expandem as pesquisas que comprovam como as desigualdades são (re)produzidas sob este parâmetro.

¹¹ Os autores examinam as dimensões da desigualdade educacional e as concepções de igualdade atreladas, à luz das contribuições de Marcel Crahay (2000), e destacam três dimensões desse fenômeno, sendo elas: desigualdade de acesso, de tratamento e de resultados. (SAMPAIO, OLIVEIRA, 2016)

¹² Produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018 (PNAD Contínua).

Nos indicadores sobre o analfabetismo (IBGE, 2019), por exemplo, 9,1% das pessoas analfabetas de 15 anos ou mais do país em 2018 eram negras, enquanto 3,9% eram brancas, sendo agravada a situação para negros residentes em domicílios rurais (20,7% em comparação a 6,8% em domicílios urbanos).

Já nos indicadores sobre a frequência escolar líquida (pessoas que concluíram o nível de ensino adequado à faixa etária), praticamente não havia diferença entre crianças de 6 a 10 anos nesse nível de ensino. A disparidade entre brancos e negros, entretanto esteve marcada nos níveis de ensino mais elevados, corresponde respectivamente a 90,4% e 84,4%, entre 11 e 14 anos nos anos finais do ensino fundamental; a 76,4% e 64,8%, entre 15 a 17 anos no ensino médio; e a 36,1% e 18,3%, entre 18 e 24 anos no ensino superior. (IBGE, 2019).

Isso significa afirmar que apesar das políticas educacionais de expansão das ofertas de vagas e de democratização da educação básica das últimas décadas apresentarem resultados expressivos no acesso à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, quanto mais disputado o nível de escolarização, mais se agrava a desigualdade racial no percurso escolar.

Essa disparidade, como exposto nos dados, se torna ainda mais perceptível a partir dos finais do ensino fundamental e sinaliza para um funil racial no qual pretos e pardos são ainda mais suscetíveis ao “não alcance de níveis de ensino mais elevados, à medida que motivadores do atraso e da evasão escolar vão se acumulando” (IBGE, 2019, p. 7).

Sobre o atraso escolar, fator que impacta diretamente nas taxas de evasão escolar, os dados apontam que entre o grupo de 18 e 24 anos¹³ que estudavam, 78,8% dos brancos estavam na etapa adequada da escolarização, contrapondo os 56,6% entre as pessoas negras. Ou seja, mesmo com as oportunidades de acesso ampliadas, o processo de escolarização permanece desigual e excludente para jovens negros, se tornando um caminho mais tortuoso para uns do que para outros (LOUZANO, 2013, p. 112).

Entre os 18 e 24 anos com menos de 11 anos de estudo, negros também compõem o maior contingente populacional fora das instituições de ensino (28,8%). Na interface com outro marcador social, 42,6% dos jovens negros com o menor

¹³ De acordo com o IBGE, “as pessoas de 18 a 24 anos de idade são aquelas que idealmente estariam frequentando o ensino superior, caso completassem a educação escolar básica na idade adequada”.

rendimento mensal familiar per capita (1º quinto) nesta mesma faixa etária estavam fora da escola, sendo esse diferencial observado em todas as faixas de rendimento.

Esse dado dialoga com os resultados apresentados na *Síntese de Indicadores Sociais* de 2019, onde a renda foi apontada como um dos fatores determinantes sob os percentuais de abandono e atraso escolar entre 15 e 17 anos, sendo o abandono escolar oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres (Agência IBGE, 2019). Assim como discutido na seção anterior, observa-se através destes dados que a intersecção entre marcadores sociais pode resultar em clivagens ainda mais profundas entre grupos sociais, como aparece refletido no entrecruzamento de classe social e raça/cor.

Essa constatação aparece refletida também no diferencial presente na taxa de conclusão do ensino médio entre homens e mulheres, onde mulheres são as que apresentam melhores indicadores educacionais em relação aos homens. Contudo, quando interseccionado com o marcador racial, duas bifurcações estratificam esse diferencial. Por um lado, mulheres negras (67,6%) e homens negros (56,2%) apresentam uma taxa inferior aos seus respectivos pares - 81,6% para mulheres brancas e 72% para homens brancos. Por outro lado, negros apresentam uma taxa menor de conclusão do Ensino Médio do que comparado a da população branca - 61,8% e 76,8%, respectivamente. Como destacado no informativo, ambas as clivagens resultam em uma proporção menor de pessoas negras aptas a cursar o ensino superior (IBGE, 2019, p. 8).

Ou seja, atraso e abandono (ou expulsão) escolar nos ciclos da educação básica, especialmente no Ensino Médio, tem sido significativo para a inserção dos negros no ensino superior. Sobre a proporção de jovens da mesma faixa etária matriculados no ensino superior, a disparidade entre brancos de 18 e 24 anos que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior era quase duas vezes superior ao de negros - 36,1% e 18,3%, respectivamente. Nesse cenário, o informativo ainda ressalta que enquanto a população branca já havia atingido nos anos anteriores a Meta 12 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴, a população negra

¹⁴ A Meta 12 do PNE trata sobre “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

ainda está bem distante do ideal estabelecido para a taxa bruta de matrícula no ensino superior.

Os dados apontados até aqui demonstram que mesmo com os avanços nos últimos anos, onde se percebe a melhora nos indicadores educacionais para a população negra da educação básica ao ensino superior, persistem *status* desiguais de acesso e permanência deste grupo ao sistema de ensino. Situação agravada na medida em que avançam nos anos de escolaridade para níveis de escolarização mais elevados, como no ensino superior, nível de ensino que está no foco da presente pesquisa.

Embora seja perceptível os efeitos da gradual conquista de direitos no campo da educação nas últimas décadas - ainda que não universais - e o modo como a participação de diferentes atores tem se ampliado e diversificado, a persistência de iniquidades profundas nas oportunidades de acesso e condições de permanência nos permite perder de vista os investimentos que ainda se tornam necessários para a atenuação desse cenário.

Se observadas as mudanças significativas alcançadas no perfil dos estudantes que têm adentrado aos níveis de escolarização mais altos, como na graduação e na pós-graduação, é imprescindível colocar em destaque o efeito do investimento na promoção de políticas que visam a ampliação das oportunidades de acesso e permanência, tanto na combinação de políticas públicas de expansão de vagas, cursos e instituições de ensino, quanto na adoção de políticas de ação afirmativa direcionada a grupos historicamente desfavorecidos e menos presentes no ensino superior (HONORATO & HERINGER, 2015, p. 237). Como destaca Amélia Artes e Sandra Unbehaum (2020):

O início do Século XXI é marcado por mudanças representativas no perfil de estudantes do ensino superior no Brasil. Observa-se desde uma ampliação do número de pessoas que acessam, frequentam e finalizam cursos de graduação e pós-graduação como uma mudança no perfil discente, tanto nos aspectos de origem social como de pertencimento étnico-racial. (ARTES; UNBEHAUM, 2020, p. 2)

Notadamente, a mudança neste perfil, que é resultado da luta de ativistas, organizações sociais e aliados por igualdade, teve forte impacto na democratização do *campus* brasileiro, na formação de ensino superior e no perfil daquelas(es) que passaram a ocupar esses espaços. Como destaca Dilvo Ristoff (2012) no Caderno nº 9 do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA), é possível

identificar modificações significativas na renda familiar, na escolaridade dos pais, na origem escolar e na raça/cor dos estudantes que ingressam nos últimos anos no ensino superior. O autor também reforça como essas modificações foram impulsionadas especialmente a partir de um conjunto de ações que visam a expansão de vagas nas universidades e a inclusão de contingentes historicamente excluídos:

[...] com as políticas de ação afirmativa e os programas de financiamento, a expansão passa a ser complementada pela inclusão, abrindo importantes oportunidades para jovens do interior, pobres, afrodescendentes, indígenas, filhos de pais sem escolaridade superior e estudantes oriundos da escola pública. Trata-se de um processo revolucionário que está em marcha e que, se no presente altera o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, no futuro, naturalizará a demanda por educação superior para contingentes mais expressivos da sociedade brasileira, colocando as energias criativas derivadas deste processo a serviço do desenvolvimento do país (RISTOFF, 2012).

Dentre as muitas iniciativas que marcaram essas mudanças no perfil do ensino superior¹⁵, destacamos a adoção de um conjunto de políticas de ações afirmativas que nos últimos 20 anos tem ampliado a reserva de vagas de grupos específicos em instituições de ensino superior, como os autodeclarados negros e indígenas, pessoas de baixa renda, estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiência. Política essa adotada a princípio nos cursos de graduação, e mais recentemente na pós-graduação.

No entanto, essas políticas não foram capazes de desestabilizar por completo as estruturas hegemônicas do conhecimento que afastam esses grupos desse espaço de intensa disputa. Mesmo quando mulheres negras conseguem acessar o ensino superior, é na desvalorização e desconfiança permanente do “mérito” por ocupar esse espaço, na cobrança sob o lugar da excepcionalidade e na recusa da validação dos conhecimentos produzidos - entre outros muitos exemplos - que mulheres negras são minadas nas condições de permanecerem como sujeitos pensantes no ensino superior, sem que sejam reiteradamente colocadas como sujeitas à margem da intelectualidade. Como aponta Santos (2017, p. 109-110)., este afastamento tem resultado em “um diferencial em termos de reconhecimento da

¹⁵ Dentre outras iniciativas que podem ser citadas, reconhecemos: o Programa Universidade para Todos (Prouni); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

produção mesmo entre autoras (es) e/ou docentes negras e negros, sendo conferido a elas tratamento de menor prestígio”.

Concomitante a esse processo, se forja também uma noção de intelectualidade profundamente imbricada com a representação dominante de intelectual - homem, branco, heterossexual -, no qual mulheres negras assumem um lugar onde são julgadas “incapazes de mobilidade social por serem vistas em termos sexistas, racistas e classistas” (hooks, 1995, p. 469). Analisando a percepção do lugar de mulheres negras no sistema produtivo de trabalho e a sua relação entre o corpo e a mente de mulheres negras, Livia Natalia (2018) discute sobre os lugares e expectativas que perseguem e aprisionam pessoas negras, e que as torna afastadas desse lugar da intelectualidade:

Tendo sido o nosso corpo aquele que prioritariamente definia o nosso lugar e função, a leitura que faziam da cor da nossa pele é que nos colocava em determinado lugar, por isso **é esperável que não se costume pensar no poder que carregamos nas nossas mentes**. A compreensão mais importante que, penso eu, precisamos ter é que nosso corpo não nasceu com a disponibilidade para os serviços domésticos, não há o gene do trabalho braçal no sangue das mulheres negras; ocupamos este lugar por contingência, e aqueles que puderem perceber a gravidade desta condição muito poderá fazer pela quebra dos estereótipos que nos perseguem. Uma vez libertas da opressão escravagista, nós, negras e negros, vimo-nos aprisionados num outro sistema perverso, uma vez que cobra de nós a excepcionalidade, para que possamos contar como cidadãos que importam (NATALIA, 2018, p. 754, grifo nosso).

Esse debate é especialmente importante quando colocamos luz não somente sobre a desigualdade na presença dos negros no ensino superior, como destacado anteriormente, mas também sobre as desigualdades entre as áreas de formação, onde as possibilidades de escolha e percepções sobre as alternativas de carreira são profundamente afetadas pelos estigmas e condições sociais. Dentro dos estudos que investigam as disparidades na distribuição do acesso aos cursos de graduação por sexo e cor/raça, se destaca o estudo de Kaizô Beltrão e Moema Teixeira (2004) que discute sobre o acesso de mulheres e negros nos cursos universitários voltados para carreiras “socialmente menos privilegiadas” (p. 1).

No estudo, os autores evidenciam a discrepante distribuição percentual entre áreas, com ênfase na presença de mulheres e estudantes negros nos cursos de graduação com “um valor de mercado (e social) mais baixo” (idem, p. 2) e, portanto,

com retorno financeiro menor. Assim como apontam, no ensino superior ainda persiste:

[...] o imaginário coletivo das possibilidades abertas para todos os grupos de cor/raça ainda no campo das aspirações individuais, embora existam fatores limitadores dessas possibilidades atuando dentro das escolas, influenciando nessas escolhas pessoais de carreira (BELTRÃO, TEIXEIRA, 2004, p. 2).

Com base nos estudos de Pierre Bourdieu, os autores destacam como as “carreiras femininas”, consideradas como aquelas que possuem menor prestígio social, teriam de forma espelhada uma maior participação de pessoas negras, visto que este também se insere nos moldes da seletividade acadêmica. Especificamente sobre as dinâmicas de gênero, Dilvo Ristoff *et al.* (2007) apontam o que predomínio das mulheres em carreiras acadêmicas “mais femininas” é costurado junto ao debate sobre os papéis de gênero e as possíveis leituras sobre a divisão sexual do trabalho:

[...] as áreas específicas de produção do conhecimento - e que se constituem em áreas de formação profissional mais qualificada, habilitando os concluintes a postos de maior prestígio e remuneração, no mercado de trabalho - guardam estreita relação com os processos de cuidado e de produção, tal como estes termos se colocam, no âmbito da divisão sexual do trabalho. Em decorrência disto, foram se constituindo as clássicas divisões entre o que se convencionou chamar de áreas mais “femininas”, concentradas nas ciências humanas e em vários cursos da área da saúde, e aquelas, ditas “masculinas”, mais presentes nas ciências exatas e nas carreiras tecnológicas (RISTOFF, 2007).

Andreia Barreto (2014) ressalta também que apesar de constituírem mais recentemente a maioria no sistema de ensino superior, as mulheres ainda são acompanhadas de discrepâncias no comparativo entre as distribuições de matrículas por exemplo, nas categorias de educação a distância (EaD) e educação presencial. Para a autora, a presença majoritária de mulheres na modalidade de educação a distância (EaD) suscita possíveis análises sobre a divisão sexual do trabalho, visto que muitas são submetidas a duplas jornadas de trabalho e são responsáveis pela manutenção da ordem da casa e dos cuidados familiares. Neste sentido, a predileção pela metodologia EaD estaria vinculada a percepção de que este é um “processo formativo mais flexível, muitas vezes articulando a presença física com a virtual” (p. 13).

Aprofundando outra dimensão desse debate, a pesquisa de Dyane Santos (2017) torna evidente que não apenas a seletividade desses cursos e modalidades de ensino é marcada pelas dimensões do racismo e do sexismo, como também a

própria permanência. Colocando em foco os “cursos de branco”, considerados cursos de alto prestígio e com forte presença da elite econômica do país, Santos reconhece alguns dos fatores que vão implicar nas condições objetivas e simbólicas de permanência para jovens negros de origem popular, visto que o acesso ao ensino superior não se constituiu como único obstáculo para este grupo. Como aponta a autora:

Para grande parte dos estudantes, o ingresso no ensino superior é marcado pelo estranhamento, pois trata-se de um mundo distante e distinto do seu (lembramos que muitos são os primeiros da família a ingressar na universidade). Esses jovens “estrangeiros” ou *outsiders*, em geral vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico, para o que muito contribuem os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de inferioridade (SANTOS, 2017, p. 43).

O movimento em torno do reconhecimento dos dados e análises que acompanham os estudos já realizados sobre o ensino superior é central para ampliar a percepção sobre o campo da pós-graduação, foco do presente estudo, considerando que os graduados e graduandos dos cursos de formação de ensino superior “são potenciais candidatos à pós-graduação” (ARTES, 2016).

Nesse sentido, no âmbito da pós-graduação, as particularidades que afetam esse cenário não se diferem completamente das destacadas anteriormente sobre o universo da graduação. O estudo produzido por Amélia Artes (2013), com o objetivo de apresentar uma caracterização étnico-racial e de gênero de estudantes de pós-graduação no Brasil a partir do cruzamento dos dados do Censo Demográfico de 2000 e 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), amplia a compreensão acerca da presença das mulheres negras no universo de análise proposto ao questionar “como homens e mulheres, brancos e negros se distribuem nesse seletivo e privilegiado espaço” (p. 1). Como conclui a autora:

[...] **a pós-graduação no Brasil ainda é de acesso restrito**. Quando se avalia esta etapa da educação, a partir das variáveis sexo e cor/raça, as diferenças se intensificam [...]. Os piores indicadores para os negros na educação básica se refletem e aprofundam na baixa representatividade na pós-graduação (ARTES, 2013, p. 14, grifo nosso).

Quando buscamos traçar o perfil dos estudantes dos programas de pós-graduação no Brasil, as pesquisas revelam dados pouco expressivos destas políticas no acesso da população negra nestas instituições. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), o percentual de alunos negros na pós-graduação corresponde a 28,9% do total de alunos matriculados (Agência Brasil, 2015).

O baixo percentual de estudantes negros na pós-graduação resulta na escassa formação de pesquisadoras (es) negras (os), no baixo número de trabalhos científicos produzidos por estes em comparação aos não-brancos e principalmente, impacta na presença de professoras (es) negras (os) no quadro de docentes das universidades públicas e privadas. A partir dos dados coletados no Censo da Educação Superior de 2016, foi possível constatar que menos de 3% do corpo docente dos programas de pós-graduação no Brasil é formado por mulheres negras (Gênero e número, 2018).

Considerando este cenário, nos aprofundaremos no capítulo a seguir sobre as especificidades que acompanham este nível educacional “de acesso restrito” e as implicações da forma como ele foi se configurando ao longo dos anos, especialmente no que se refere ao perfil discente e aos critérios de seleção, para a entrada de mulheres negras na pós-graduação *stricto sensu*.

2 “NÃO VAI NO DE SERVIÇO”: SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

“Elevador é quase um templo
 Exemplo pra minar teu sono
 Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
 Se o social tem dono, não vai
 Quem cede a vez não quer vitória
 Somos herança da memória
 Temos a cor da noite
 Filhos de todo açoite
 Fato real de nossa história”

(Jorge Aragão - Identidade)

No elevador de serviço, nos bastidores, nas janelas, nas portas do fundo da casa. A trajetória de acesso e permanência de mulheres negras em diferentes espaços perpassa o investimento em movimentações estratégicas pelas “brechas”, e que são reflexo de aprendizados ancestrais de resistência e manutenção das condições de vida. No entanto, essas trajetórias não apenas não se resumem a isso, como também se configuram de forma diversa. No compromisso com o enfrentamento a estruturas de opressão, mulheres negras e outros grupos têm tensionado e convocado cada vez mais, e por caminhos ainda mais diversos, que o “elevador social” seja também nosso.

O objetivo central deste capítulo consiste em compreender as características do sistema de pós-graduação no Brasil, com ênfase nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das instituições públicas e privadas de ensino superior do país. O esforço empregado neste capítulo se encontra na expectativa de explicitar algumas das especificidades que estão postas no que tange o acesso a pós-graduação *stricto sensu* e quais dinâmicas essas especificidades assumem quando se aproximam dos principais marcadores sociais da diferença mobilizados neste estudo (raça, classe e gênero), bem como outros pertinentes.

Nesse movimento, não visamos apresentar com minúcias todas as especificidades estruturais de todos os programas de pós-graduação no Brasil, proposta para nós incapaz de ser executada no escopo deste estudo. Contudo, pretendemos destacar no universo da literatura revisada e das observações da pesquisa de campo que elementos são relevantes de serem considerados quando nos referimos ao acesso a pós-graduação *stricto sensu*. Mais especificamente, a

programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, situados no estado do Rio de Janeiro.

Pretendemos, a partir deste capítulo, apontar os subsídios necessários para a apreensão e análise das narrativas das mulheres negras entrevistadas no capítulo seguinte, e também colaborar para a leitura de um quadro geral sobre o cenário atual deste nível educacional. Para tal, o presente capítulo está estruturado em dois subtópicos: (2.1) *Breve histórico sobre a pós-graduação brasileira: “uma ameaça a autoridade”*, e (2.2) *Pós-graduação stricto sensu e o “funil” de seleção: “os eleitos”*.

2.1 Breve histórico sobre a pós-graduação brasileira: “uma ameaça a autoridade”

Na pós-graduação, constatei que eu me entediava com frequência na sala de aula [...]. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como **uma ameaça à autoridade**. Os alunos brancos (homens) considerados “excepcionais” frequentemente tinham permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual, mas dos outros (e particularmente de grupos marginais) só se esperava que se conformassem. **Qualquer falta de conformidade da nossa parte era vista com suspeita**, como um gesto vazio de desafio cujo objetivo era mascarar a inferioridade ou um trabalho abaixo do padrão. Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas (hooks, 2017, p. 14, grifo nosso).

Na introdução da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, origem da citação destacada acima, bell hooks (2017) se propõe a refletir criticamente sobre suas experiências como jovem estudante e pesquisadora afro-americana. Acionando uma escrita que se desloca por diferentes espaços e tempos da sua formação educacional, hooks relata como a sua experiência na pós-graduação, assim como em outros períodos da sua trajetória educacional, esteve embutida de um processo de constante validação da sua capacidade intelectual e de seus semelhantes, frente a colegas e instituições de ensino predominante brancas.

No processo de se “tornar uma intelectual negra insurgente” (hooks. 2017, p. 13), hooks questiona em diferentes momentos a sentença que espaços hegemonicamente brancos colocavam sobre estudantes que, assim como ela, buscavam “reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente” - especialmente aquelas e aqueles que se posicionavam à margem. Ação essa que,

assim como aponta a autora, “era vista como uma ameaça à autoridade” (idem, p. 14).

Para sujeitos não-brancos, desenvolver um pensamento crítico e reflexivo representa mais do que uma ameaça à hegemonia branca. Na subversão às bases epistemológicas que sustentam a academia ou até mesmo na circulação destes corpos na condição de estudantes ou docentes - visto que a ocupação do espaço acadêmico em atividades de serviços gerais, por exemplo, não representa para estes uma ameaça tão grave -, sujeitos não-brancos perpassam por um processo frequentemente doloroso de constante reafirmação de si e de validação entre aqueles que os consideram como o “outro” nesta estrutura. Como destaca Collins (2019, p. 404), sendo esse empreendimento controlado de modo abrangente por homens brancos de elite, tanto os processos de validação de conhecimento refletem os seus interesses, quanto os critérios políticos e epistemológicos refletem os contextos em que esses se encontram.

Essa análise se exemplifica na reflexão mobilizada na escrita de Gloria Anzaldúa (2000), intelectual norte-americana e chicana (de origem mexicana), sobre os fluxos que nos cerceiam dentro do processo de escrita e produção intelectual, assim como os fluxos que nos permitem subverter esse silenciamento violentador imposto sobre corpo, mente, boca e voz de alguns, e não de outros.

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: **Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?** Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? **Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos!** O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 230, grifo nosso).

Tratando especificamente sobre a relação de mulheres negras com a estrutura acadêmica, hooks aponta como “dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente” (hooks, 1995, p. 468). Convocando a uma perspectiva que subverta o quadro no qual se torna difícil “sentir e acreditar que podemos”

escrever e produzir a partir da nossa intelectualidade (Anzaldúa, 2000), hooks considera que:

Para contrabalançar a baixa estima constante e ativamente imposta às negras numa cultura racista/sexista e anti-intelectual, **aquelas entre nós que se tornam intelectuais devem estar sempre vigilantes**. Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mento e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. Muitas vezes temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas (hooks, 1995, p. 474, grifo nosso).

Para alcançar coletivamente o que hooks nos direciona, tendo em vista o foco da pesquisa no “privilegiado nicho” que é o âmbito da pós-graduação (ARTES, 2016, p. 20), consideramos que parte fundamental do desenvolvimento dessa postura de vigilância e de desenvolvimento de estratégias esteja também no questionamento às estruturas ocidentais de validação do conhecimento (GROSFOGUEL, 2016), e fundamentalmente à quem ainda ocupa majoritariamente espaços de poder nestas estruturas.

A pós-graduação, especialmente a nível *stricto sensu*, é um dos níveis mais disputados do sistema de ensino brasileiro e, conseqüente, um dos que mais nos aproxima das disparidades que marcam o campo da educação. Barreto (2012, p. 9) afirma que "a universidade, o ensino e a pesquisa científica têm importante papel educacional e político em diversos âmbitos do projeto de desenvolvimento brasileiro", e, portanto, consideramos relevante questionar que corpos e mentes foram e são atualmente responsáveis por tocar esse projeto.

O caminho para entender a política de implementação do sistema de pós-graduação no Brasil até os dias atuais, uma das propostas do presente subtópico, nos direciona para o resgate de “uma história que pode ser recuperada, lida e recontada a partir das suas diversas facetas” (SOUZA, 2018, p. 44) e que, portanto, pode desenhar um debate mais ou menos aproximado do objetivo central deste estudo.

Esse caminho é marcado na literatura, de modo geral, pelo destaque a marcos e aspectos que indicam o direcionamento ao longo dos anos de políticas que visaram o fomento da formação científica e a institucionalização da pós-graduação no Brasil, como o Decreto nº 19.851/31, o Parecer CFE nº 977/65, o incentivo ao intercâmbio metodológico com a comunidade científica estrangeira, a criação de

instituições de apoio e fomento à pesquisa (como CNPq e CAPES), o desenho das atividades do sistema de pós-graduação a partir dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), entre outros destaques.

Considerando essas diversas facetas do histórico da pós-graduação, buscamos aqui avançar ‘direto ao ponto’, o que significa tecer análises que nos possibilitem compreender como surgiu e ‘a quem’ ou ‘o que’ a construção desse processo efetivamente visou beneficiar, partindo dos documentos oficiais e de estudos relevantes sobre o tema. Mais adiante, nossa ambição neste subcapítulo se encontra fincada em um questionamento pertinente ao que pretendemos investigar: onde estavam e como estavam sendo representadas as mulheres negras brasileiras nos projetos políticos moldados para a formação da elite intelectual do país e modernização da universidade brasileira?

Sob uma perspectiva sucinta, a pós-graduação no Brasil como conhecemos hoje foi estruturada com forte inspiração do modelo norte americano, aliado a um processo crescente e gradual da percepção de que a falta do desenvolvimento qualificado e institucionalizado da investigação científica no país seria um dos fatores que comprometeria a resolução do que seriam considerados problemas nacionais.

O Manifesto da Fundação da Escola de Sociologia Política de São Paulo (FESPSP, 1933), a primeira escola a formar sociólogos e cientistas políticos no Brasil, expressa bem essa percepção. Citado por Augusto Cury (2005) no artigo *Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65*, esse é um dos registros que explicita o pesar pela situação da atividade científica do país à época. Lançado em 1933, o manifesto enfatiza que “a inexistência de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, a partir das instituições e conquistas do mundo civilizado”, representava uma “lacuna na reorganização da vida do país”. Ainda de acordo com este grupo, a ascensão de uma elite intelectual que ensine ao povo “passos firmes e seguros”, ou seja, uma elite tutelar, era também um anseio da própria população:

[...] o povo sente-se mais ou menos às tontas e vacillante. Quer agir, tem vontade de promover algo útil, cogita de uma renovação benéfica, mas não encontra **a mola central de uma elite harmoniosa, que lhe inspire confiança, que lhe ensine passos firmes e seguros** (FESPSP, 1933).

Cabe abrir um parêntese para a curiosa percepção dos que assinam a carta, em nossa análise, sobre as urgências da elite dentro da proposta de “reorganização da vida do país”, que no período deste manifesto já estava nos seus 45 anos como sociedade pós-abolicionista. Evidentemente, em nenhum fragmento da carta este fato é citado, e é importante considerar que ausências também informam. Por isso, não estaríamos muito distantes em supor que o combate às desigualdades sociais vivenciadas pela população negra do país - que neste período já representava parcela considerável da população - e a promoção de políticas de reparação para o povo negro, inclusive no que se refere ao processo de formação dessa “elite harmoniosa”, não esteve no horizonte daqueles que enxergavam a ausência da elite como uma lacuna para a reorganização do país.

Retornando especificamente a reivindicação central da carta, o estudo de Cury (2005) é capaz de demonstrar que essa ânsia pela complexificação do aparato institucional que regia o campo intelectual brasileiro foi cultivada, mesmo antes de 1933, colhendo lentamente avanços no que se refere a criação de escolas e universidades, de cursos de doutorado sob o molde estrangeiro, e da promoção e incentivo a intercâmbios internacionais, em especial com pesquisadores norte-americanos e de países europeus, onde o autor destaca que “a capacidade externa serviu de referência para criar um sistema autônomo de pós-graduação, especialmente para a capacitação de um corpo docente qualificado e titulado” (CURY, 2005, p. 7).

Para Cássio Santos (2003), a forte influência norte-americana na implantação dos primeiros cursos de pós-graduação, no entanto, se estabeleceu sob contradições, em especial no que se refere a dependência cultural das atividades científicas desenvolvidas e o desalinhamento das pesquisas e currículos com interesses que dialogavam com as necessidades do país.

Kelly Souza (2018, p. 46), em diálogo com Kuenzer e Moraes (2005), pondera também nesse sentido que a centralização da perspectiva estrangeira nos estudos na pós-graduação brasileira era um evidente reflexo da escassez de profissionais qualificados no país e, mais adiante, do reforço a “uma noção particular de alinhamento com o que é considerado moderno”.

Analisando a literatura, fica evidente algumas etapas de amadurecimento deste projeto a partir dos primeiros marcos legais, do reconhecimento da nomenclatura, da institucionalização da pós-graduação e da consolidação e

aprimoramento da sua estrutura, inspirada em larga medida no modelo norte-americano. Isso significa que para seu desenvolvimento e institucionalização, seriam necessários esforços sobre o alinhamento dos aspectos particulares da pós-graduação e a demarcação com contornos bem explícitos do perfil que se considerava apto a compor essa elite “numerosa” e “harmoniosa”.

Karla Almeida (2017), na tese “A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada”, destaca que ainda existe certa confusão histórica sobre a origem da pós-graduação no país, ao que a autora se refere como uma “dupla origem” nos marcos legais que estruturaram seu processo de regulação e implementação. O Decreto nº 19.851/1931, proposto pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, é a “primeira origem” ao qual a autora se refere, reconhecida em diferentes pesquisas como um dos marcos embrionários do surgimento da pós-graduação na configuração que conhecemos na atualidade.

Nele se estabelece o vínculo do ensino superior não apenas com as atividades referentes à capacitação profissional, como também com as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa científica. Como aponta Venturini (2019), antes deste decreto, “apesar da multiplicação das universidades, predominava a formação profissional sem preocupação com pesquisa, investigação e produção do conhecimento” (p. 53). Esse foi, como reforça a autora, um importante marco para estimular a dissolução do modelo das escolas isoladas de formação profissional e a aproximação das atividades de investigação e pesquisa neste nível de ensino.

Nesse percurso, também se destaca em 1946 o decreto nº 21.321, com a aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil, que reconhece não somente a finalidade de “especialização profissional” da pós-graduação, como algumas especificidades que acompanhavam os critérios de formação e diplomação nas instituições de ensino superior (CURY, 2005, p. 8).

Já o Parecer CFE nº 977/1965, que teve Newton Sucupira como relator, é apontado por Almeida (2017) como uma “segunda origem”, por ter sido responsável pela conceituação e normatização oficial dos cursos de pós-graduação no Brasil, apresentando explicitamente o direcionamento de diretrizes inspiradas no modelo do

sistema norte-americano¹⁶. Segundo Cury (2005), este Parecer “continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país” (p. 10).

No Parecer, se reconhece a pós-graduação enquanto uma necessidade em vista da complementação da formação do profissional pesquisador, partindo dos conhecimentos apreendidos na graduação, e do treinamento de especialistas altamente qualificados, ao qual a formação à nível de graduação não seria capaz de formar devido a sua configuração estrutural e finalidade.

Ele ainda expõe e qualifica a diferença entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, no qual a primeira se destina a especialização e treinamento em partes limitadas que compõe um ramo profissional ou científico, e o segundo se destina a objetivos essencialmente científicos visando complexificar e aprofundar a formação adquirida na graduação (BRASIL, 1965).

Neste cenário ambíguo sobre os caminhos embrionários da pós-graduação no solo brasileiro, Almeida (2017) defende ainda que a história da constituição da pós-graduação brasileira não pode ser confundida com a história da pesquisa, da universidade ou das experiências dos cursos de doutorado que existiam no Brasil antes de 1965, como aquelas instituídas em 1931. Como aponta a autora:

[...] se a pesquisa e a pós-graduação para nós contemporaneamente são processos que se articulam intimamente, historicamente essa articulação nem sempre ocorreu, não podendo as análises de tais processos serem apresentadas e compreendidas de forma linear numa perspectiva que não contempla suas efetivas relações de semelhanças e contradições (p. 114).

Entre um marco legal e outro, a certeza é a de que a implementação e consolidação do sistema de pós-graduação em território nacional resultou de um longo processo, marcado por alguns investimentos que ajudaram a “preparar o terreno” e outros que explicitamente foram direcionados para a sua criação. Após o Decreto nº 19.851/1931, as condições estruturais do país não favoreceram a efetivação daquilo que havia sido proposto, e o Estado passou então a investir gradativamente entre as décadas de 30 e 50 em atividades de pesquisa através de políticas de governo, especialmente no “desenvolvimento da ciência e a tecnologia

¹⁶ O próprio texto do Parecer torna explícita a inspiração do modelo norte-americano para o sistema brasileiro, onde os cursos se dividem entre *undergraduate* e *graduate*, que respectivamente correspondem a graduação e pós-graduação a nível de mestre ou doutor. (Brasil, 1965, p. 163).

por meio de instituições específicas para o cumprimento desses papéis” (ALMEIDA, 2017, p. 117).

Uma das principais ações foi a criação do Instituto Nacional de Pedagogia – atual Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) –, em 1938, com a finalidade de atuar como “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.”¹⁷.

Em 1951, se destaca a criação de dois órgãos relevantes para a institucionalização do campo da pesquisa no país. O primeiro foi o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) – atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, criado em janeiro de 1951 com o objetivo de “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento”¹⁸, e com autarquia vinculada à Presidência da República.

O segundo órgão foi a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, criada em julho de 1951¹⁹, no início do segundo governo de Getúlio Vargas. Com sua criação, se instituiu uma comissão responsável pela expansão de oportunidades de aperfeiçoamento do nível superior em prol do desenvolvimento do país.

Ao longo dos anos, ambas as instituições passaram por processos de reformulação institucional e assumiram diferentes atribuições, assim como acompanharam a criação de outros órgãos e institutos de pesquisa relevantes pelo país²⁰. Como sublinha Almeida (2017), neste período a pesquisa passa a ser assumida pelo governo como uma necessidade para a modernização da nação e, portanto, induzida “em espaços diversificados aliando formação de pessoal altamente qualificado e desenvolvimento científico e tecnológico” (p. 120).

Já no início da década de 1960, a institucionalização da pós-graduação teve como marco principal a criação da Universidade de Brasília (UnB), onde passaram a ser competências da instituição de ensino superior: “dar cursos de pós-graduação e

¹⁷ Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938.

¹⁸ Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951.

¹⁹ Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951.

²⁰ Almeida (2017, p. 188-120) cita em seu trabalho a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em 1950, do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em 1952, do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) em 1954, do Instituto de Energia Atômica (IEA) - atual Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares - e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) em 1956, e do Instituto de Pesquisa Rodoviárias (IPR) em 1957.

realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades”²¹, e “ministrar cursos de especialização e de pós-graduação”²² (CURY, 2005, p. 9).

Trazer à luz alguns destes marcos, o surgimento da pós-graduação nos permite visualizar a historicidade do investimento realizado pelo Estado, pela comunidade científica nacional e internacional e pelas elites dominantes no país para o desenvolvimento da pesquisa científica no país, em especial aquelas vinculadas ao ensino superior e à pós-graduação, e para a formação de uma elite intelectual na sociedade brasileira, como se ansiava no Manifesto citado anteriormente.

Isso significa que junto ao nascimento da pós-graduação e o desejo pelo desenvolvimento da ciência e da cultura, se reforçou paralelamente a formação de um sujeito ideal: o sujeito da pós-graduação. De acordo com o Parecer nº 977, este nível de ensino seria essencialmente direcionado aqueles interessados e aptos a especialização intensiva e na formação científica avançada, o que segundo o documento não seria uma realidade que se distribuía por igual entre aqueles que cursavam a graduação (BRASIL, 1965, p. 164).

Como destaca Souza (2018, p. 52), este público-alvo a que se destina a pós-graduação coloca em evidência a existência de um sujeito hipotético, que teria exclusivamente seus interesses e aptidões como base para a continuidade dos estudos e a ampliação da formação científica. Ou seja, sujeitos cujo ponto de partida seria universal, o da conclusão da graduação, e o direcionamento para o aperfeiçoamento da formação científica movido exclusivamente pela sua aptidão e vontade de investir tempo e recursos para a formação científica.

Dentro dos investimentos necessários à formação científica, Souza (2018, p. 53) ressalta duas orientações do Parecer sobre as características que seriam essenciais à pós-graduação: a rigorosidade na seleção dos candidatos e o regime de dedicação em tempo integral.

Sobre a primeira orientação, o Parecer é bastante explícito quanto a exigência de uma “rigorosa seleção intelectual dos candidatos” como uma das definições que seriam capazes de assegurar a entrada restrita aos considerados “mais aptos”. Seria então a partir de critérios de seleção e requisitos bem delimitados que seria possível

²¹ Lei nº 3.998/1961, artigo 9, inciso I, alínea c.

²² Lei nº 3.998/1961, artigo 9, inciso II, alínea b.

alcançar o sujeito ideal, moldado para exercer com excelência sua formação como pesquisador. Ação que se justifica, segundo o Parecer, diante da própria natureza da pós-graduação que “implica alta seletividade intelectual” (BRASIL, 1965).

Já sobre a segunda orientação, o Parecer reconhece outro elemento fundamental para além do interesse e da aptidão: a disponibilidade para a dedicação integral ao percurso de aprofundamento científico. O regime de tempo integral, como aconselha o Parecer, portanto, contribuiria para a qualidade de tempo investida na formação. Sob esse horizonte, ambos os destaques ressaltados por Souza (2018) desenham com transparência o sujeito ideal da pós-graduação:

[...] cursos de mestrado e doutorado, que deveriam ser **constituídos pelos mais aptos e por aqueles que dispunham de condições materiais para se manter, em tempo integral, se dedicando aos estudos**. Dessa forma, o sujeito designado por nós como hipotético, um pouco acima, ganha algum contorno, posto que o sujeito da pós-graduação precisaria se identificar e se ajustar com o pressuposto da alta aptidão e da existência de uma fonte de recursos que possibilitasse sua dedicação em regime de tempo integral aos estudos (SOUZA, 2018, p. 53, grifo nosso).

Olhando para esse debate e retornando às questões levantadas anteriormente: ‘a quem’ ou ‘o que’ a construção desse processo efetivamente visou beneficiar? E mais adiante, onde estavam e como estavam sendo representadas as mulheres negras brasileiras neste processo de fortalecimento e consolidação da elite intelectual brasileira?

Supomos que as respostas estejam refletidas nas limitações enfrentadas pela população negra no acesso à educação de ensino superior de qualidade e na baixa presença quantitativa de negros na pós-graduação ao longo das décadas, mesmo após políticas de ações afirmativas. A persistência de uma problemática com raízes tão profundas já nos indica a percepção de que mulheres negras brasileiras, em sua maioria, não estariam bem alinhadas com a delimitação do sujeito ideal da pós-graduação desenhadas nestes documentos. Como elucidada Souza (2018), “um país homogeneizado por uma política reguladora, a mestiçagem, deu origem a uma pós-graduação que trata o seu público-alvo de forma homogênea e idealizada” (p.59).

A ausência do reconhecimento dos múltiplos entraves que criam obstáculos para grupos mais diversos no acesso a pós-graduação coloca o Parecer nº 977 “como um dispositivo camuflador de diferenças”, e exatamente por isso nos chama a

atenção que este seja também um dos principais dispositivos normativos sobre a institucionalização da pós-graduação. Como destaca Souza:

Quando abordamos e analisamos o Parecer de nº 977, de 1965, que institui e formaliza a pós-graduação no Brasil, o interpretamos como uma política pública que trata seu público-alvo de modo universal. Isso quer dizer que uma política universalista toma o público-alvo como uma totalidade, fundida em uma igualdade abstrata que escamoteia todas as diferenças: de sexo, de gênero, de classe, de raça (SOUZA, 2018, p. 142).

Ou seja, sob um funil meritocrático regulado pelo anseio da admissão do sujeito ideal, as oportunidades de acesso de mulheres negras e outros grupos sociais são subtraídas sobre a pretensa compreensão de que somente alcançam o nível mais disputado do ensino superior os que são “aptos” intelectualmente.

Em entrevista ao Valor Econômico, Ricardo Vélez, Ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro entre janeiro e abril de 2019, afirmou que “a ideia de universidade para todos não existe” e que “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”, onde sugere a oferta de cursos técnicos devido ao retorno financeiro mais imediato, diminuindo assim a procura por ensino superior no país.

Aspectos presentes no discurso de Vélez tem vínculos históricos com uma das faces que consolidaram o projeto de modernização científica e de desenvolvimento econômico, político e social do país: a elitização dos espaços de produção do conhecimento para a formação da elite intelectual do Brasil. Como destaca Bernadete Gatti (2001, p. 110), “desde sua origem, mestrados e doutorados foram destinados a uma elite”, seja pela alta seletividade no acesso, seja pelos parâmetros adotados.

Esse discurso, relacionado à perspectiva do sujeito ideal da pós-graduação, nos projeta duas ideias que se complementam. A primeira de que haveriam sujeitos essencialmente aptos para o exercício intelectual e aprofundamento na formação científica, e a segunda de que haveria uma suposta livre escolha entre aqueles que pretendiam formação para o trabalho e aqueles que se interessavam por essa formação científica avançada. As duas se complementam na medida em que ocultam o alto nível de hierarquização social presente na ideia de “escalonamento dos níveis de estudo” (BRASIL, 1965), no qual a “aptidão” e o “interesse” estiveram com frequência forjados na estratificação social, impedindo e/ou impondo obstáculos

para a entrada da diversidade de diferentes grupos sociais no universo da intelectualidade acadêmica.

A suposta neutralidade na seletividade da pós-graduação camufla um universo formado por um corpo docente e discente de majoritariamente homens brancos de classe média alta, ocultando as camadas de desigualdade que orbitam nessa esfera. Como destaca Gonçalves et al. (2019):

A pós-graduação, sobretudo o mestrado e o doutorado, é uma área extremamente disputada. Inúmeras teorias acerca da seletividade social no sistema de ensino apontam diferentes argumentos e destacam variáveis que atuam como **filtros para dificultar a entrada de pessoas nesse universo intelectual**. Tal discussão restringia-se à classe social, mas depois se descobriu que esta camuflava outras categorias com igual poder de seleção excludente: gênero; raça ou etnia; nacionalidade; sexualidade; religiosidade; entre outras (GONÇALVES et al, 2019).

Sob a centralidade da perspectiva interseccional na análise dos filtros que dificultam o acesso a pós-graduação, nos deteremos no subtópico a seguir sobre concepções, finalidades e análises acerca a pós-graduação *stricto sensu*, com foco no mestrado acadêmico e nos processos de seleção de admissão aos programas de pós graduação em Educação selecionados como escopo da pesquisa de campo, a saber: o Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) e o Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC).

2.2. Pós-graduação *stricto sensu* e o “funil” de seleção: “os eleitos”

Um elemento importante que deve ser levado em consideração quanto ao ingresso da população negra na pós-graduação é o processo seletivo. Este pode ser entendido como um “rito de instituição” onde os candidatos devem demonstrar um conjunto de “aptidões socialmente adquiridas” no sistema escolar exigidas para ingressar neste ambiente, garantindo, assim, que **os “eleitos”** mantenham o privilégio deste espaço (BOURDIEU, 1998; 2003). Devido a estes fatores, observo uma “superseleção” dos grupos raciais para ingressar neste ambiente que assim como o vestibular atua com o princípio do mérito. Contudo, na pós-graduação o ingresso é marcado por critérios de preferências combinados com práticas meritocráticas parciais que, em geral, “premiam os melhores dentro do conjunto de preferências elegido” (PINTO, 2007, p. 159, grifo nosso).

Gisele Pinto (2007), em pesquisa sobre o perfil racial e de gênero dos programas de mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF), pontua nas

considerações finais do estudo a importância do processo seletivo como um dos elementos de análise do ingresso da população negra à pós-graduação. Com autonomia para a definição de critérios e formatos diversificados em cada seleção, os programas de diferentes áreas do conhecimento oferecem um conjunto de elementos organizacionais para a admissão de novos candidatos que podem ou não afunilar oportunidades de acesso e contribuir com o aprofundamento das assimetrias de gênero, raça, classe, região, e outros marcadores sociais.

Em estudo sobre a expansão das políticas de ações afirmativas na pós-graduação, Anna Carolina Venturini (2019) expõe como alguns dos entrevistados que compunham os cursos de pós-graduação ressaltavam o discurso da “manutenção do mérito acadêmico”, ou seja, expunham como a resistência na adoção de ações afirmativas nestes programas se detinha na preocupação com a fragilidade do que nomeiam como “mérito” nos processos de seleção e, conseqüentemente, com a queda da qualidade dos programas.

Considerando as análises apontadas nos capítulos anteriores sobre as desigualdades educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, como os critérios de seleção dos programas podem se orientar sob uma base que se supõe meritocrática, sem que o valor agregado a avaliação penalize os candidatos que já são afetados por desigualdades de gênero, de classe e raça?

Como explicitado anteriormente, a pós-graduação se estrutura historicamente sob avanços significativos para o desenvolvimento do conhecimento científico no país, ao mesmo tempo em que contradições que acompanham a sua consolidação criam estreitos laços com a reprodução de desiguais estruturais. Com isso, para compreender com maior profundidade esse cenário, se torna fundamental que o desenho organizacional do modelo brasileiro de pós-graduação seja assimilado e analisado à luz do debate proposto.

Na implantação e consolidação da pós-graduação no Brasil, o Parecer CFE nº 977/1965, como discutido anteriormente, é o que posiciona conceitualmente a definição da pós-graduação, suas especificidades e distinções, com base no modelo norte-americano. Sobre a definição dos objetivos da pós-graduação, o documento dispõe que:

O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no

âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (BRASIL, 1965).

Ainda de acordo com o Parecer pós-graduação se divide em dois níveis: *lato sensu* e *stricto sensu*. A pós-graduação *lato sensu* - equivalente a “sentido amplo” - tem por objetivo a especialização “técnico-profissional sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade” (BRASIL, 1965). Ou seja, uma formação que possui um caráter prático de especialização e atualização de conhecimentos em diálogo com os temas que contribuam para a atuação profissional ou científica após a conclusão da graduação de ensino superior.

Essa modalidade abrange dois tipos de curso: especialização e *MBA* (“mestre em negócios”, em inglês), tem duração mínima de 360 horas e certificação de eficiência ou aproveitamento disponibilizada ao final do curso. Os cursos *lato sensu* podem ser oferecidos por instituições não universitárias credenciadas (CAPES, 2020).

A pós-graduação *stricto sensu* - equivalente a “sentido restrito” -, por outro lado, é compreendida no Parecer como uma etapa “com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural”, onde o grau acadêmico conferido ao final deve “ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento” (BRASIL, 1965). Expondo, em resumo, o conceito de pós-graduação *stricto sensu*, o Parecer a define como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico”. (*idem*).

Nesse sentido, se confere a pós-graduação *stricto sensu* uma natureza imbricada de forma mais objetiva à pesquisa acadêmica e aos próprios fins da universidade como espaço de produção de conhecimento. Diferentemente da pós-graduação *lato sensu*, ao final do curso de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos diplomas e graus acadêmicos com titulação de mestre(a) ou doutor(a).

Dentro da formação *stricto sensu*, a estrutura se subdivide em dois níveis de formação, mestrado e doutorado, e que podem ser cursados em duas modalidades,

acadêmico e profissional²³. Os cursos de mestrado e doutorado constituem níveis de formação que se diferenciam quanto à duração mínima, ao regulamento institucional, aos critérios de seleção e aos trabalhos finais de conclusão.

Apesar do doutorado ser percebido no senso comum como o passo seguinte ao mestrado, o escalonamento entre eles não impede que pessoas formadas na graduação seja consideradas aptas a cursar o doutorado sem a titulação prévia do mestrado, apesar de ser menos frequente.

Entre as duas modalidades - profissional e acadêmica - a de nível profissional²⁴ tem seu objetivo voltado essencialmente para a capacitação técnica ou temática de profissionais e o atendimento a demandas específicas do mercado de trabalho, sociais e econômicas, enquanto a formação de nível acadêmico tem no horizonte a perspectiva do “preparo profissional para a atuação na docência e na pesquisa acadêmica” (CAPES, 2020).

Outra distinção relevante entre os cursos de pós-graduação no Brasil se encontra no caráter público ou privado das instituições de ensino superior (IES) que as oferecem. Como discute Venturini (2019, p. 51), para além da gratuidade que dispõe o ensino público, a qualidade entre os sistemas confere às IES's públicas um destaque no que se refere ao ensino oferecido nos cursos, refletida na sua alta competitividade e seletividade.

A evolução ao longo dos anos do número de programas e cursos de pós-graduação apontam para uma notável expansão dos espaços de produção de conhecimento científico, acompanhada da crescente no número de pessoas formadas nestas modalidades. De acordo com os dados do GEOCAPES, 4.559 programas de pós-graduação foram avaliados e reconhecidos²⁵ em 2020. Como é observado na tabela abaixo (Tabela 1), 1.310 programas deste total são no nível de mestrado acadêmico (ME), 77 no nível de doutorado acadêmico (DO) e 2.361 operam com tanto mestrado quanto doutorado acadêmico (ME/DO).

²³ Diferente dos cursos *lato sensu*, os cursos de mestrado e doutorado profissional devem ser avaliados e reconhecidos pela CAPES e pelo CNE, e homologados pelo MEC (CAPES, 2020).

²⁴ O Mestrado e Doutorado Profissional foram instituídos mais recentemente, através da Portaria nº 389/2017.

²⁵ Os cursos de pós-graduação (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) no Brasil, sejam ou novos ou em funcionamento, são recomendados pela CAPES para que sejam avaliados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (CNE/MEC), e quando superior ou igual a nota 3, Cursos reconhecidos pelo CNE/MEC são autorizados a expedir diplomas de mestrado e doutorado com validade nacional. (CAPES, s. d.)

Tabela 1 - Curso avaliados e reconhecidos pelo MEC - 2020. (Continua)

Região	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Centro-oeste	398	147	7	65	1	176	2
Nordeste	962	385	17	162	1	387	10
Norte	282	127	6	53	0	90	6
Sudeste	1982	372	36	375	1	1175	23
Sul	987	279	11	150	0	533	14
Total	4611	1310	77	805	3	2361	55

Fonte: Plataforma Sucupira/CAPES

Na atualidade, os cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado e doutorado no Brasil se integram ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A organização do SNPG encontra-se vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A CAPES é reconhecidamente um dos órgãos que desempenha um papel central para a consolidação da pós-graduação no país. Nas suas diretrizes, esse órgão tem como atribuição fundamental apoiar as universidades, por meio dos seus programas, e atuar na avaliação, expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Segundo a própria fundação, são desenvolvidas atividades como: (1) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; (2) acesso e divulgação da produção científica; (3) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; (4) promoção da cooperação científica internacional; e (5) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2021a).

Portanto, é através do Sistema de Avaliação do SNPG, realizada através da Diretoria de Avaliação da CAPES, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* novos são validados para atuação e expedição de diplomas (processo de entrada), e

os já existentes são acompanhados periodicamente quanto ao funcionamento regular (processo de permanência) (CAPES, 2020).

No processo de permanência, os cursos são avaliados quadrienalmente em 49 áreas de avaliação, a partir dos critérios estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), sendo distribuídos conceitos entre 1 e 7. Os cursos avaliados com conceito 1 ou 2 são descredenciados, enquanto os cursos nota 6 e 7 são os que atendem melhor os parâmetros internacionais de qualidade (CAPES, 2021b). Segundo a Portaria nº 122/2021 da CAPES, os membros das Comissões de Avaliação são responsáveis por atribuir conceitos - Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F), Insuficiente (I) ou Não Aplicável (NA) - a partir da avaliação de três quesitos:

- Quesito 1 - Programa: destinado a avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação a seu perfil e seus objetivos;
- Quesito 2 - Formação: destinado a avaliar o foco na qualidade dos recursos humanos formados;
- Quesito 3 - Impacto: destinado a avaliar os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa.

Como aponta Venturini (2019, p. 60), a avaliação dos programas está vinculada não somente a manutenção do funcionamento da pós-graduação, mas também a concessão de bolsas e auxílios distribuídos pela própria CAPES e pelo CNPq, responsáveis por 85% das bolsas concedidas neste nível de formação. Isso significa que “quanto maior a nota do programa, maior a quantidade de bolsas e auxílios disponíveis” (idem).

Na última avaliação quadrienal divulgada, do período de 2013-2016, 482 programas foram classificados como programas de excelência (nota 6 e 7), e 1.333 programas se mantiveram ou reduziram para a nota mais baixa de avaliação (nota 3). Cabe sinalizar que dos 482 programas de excelência, 316 estão situados na região Sudeste (CAPES, 2017).

Outro aspecto que nos auxilia a compreender com maior profundidade esse cenário se encontra nos dados sobre o perfil discentes dos programas de pós-graduação. Como sugere Venturini (2019, p. 290):

[...] é fundamental que sejam produzidos e divulgados dados a respeito da composição étnico-racial da pós-graduação brasileira, incluindo dados a respeito do ingresso e conclusão dos cursos, para que seja possível avaliar com maior precisão se a criação de ações afirmativas contribuiu para reduzir as desigualdades de acesso a esse nível educacional (VENTURINI, 2019).

De acordo com Amélia Artes (2016, p. 43), a partir dos Microdados do Censo Demográfico de 2010, apesar do evidente crescimento apresentado no quantitativo de pessoas negras que acessaram os cursos de graduação e os programas de pós-graduação nas últimas décadas, “as desigualdades são marca fundamental do ensino superior no país”.

Sobre a evolução do contingente de pós-graduandos entre 2000 e 2010, a autora sinaliza a transposição de 13,3% para 24,9% em relação a frequência de negros, dado que ainda estava muito aquém da participação de brancos, que apresentaram queda de 84,3% para 73,2% no mesmo período (ARTES, 2018, p. 8).

Mulheres negras são as que apresentaram as maiores taxas de crescimento na pós-graduação (204,2%), o que para autora resulta do incremento que alcançou a taxa de mulheres e de negros que passaram a frequentar a pós-graduação. Em 2010, mulheres negras representaram 9% do contingente de titulados na pós-graduação.

Sobre o quantitativo de negros titulados na pós-graduação, Artes pondera que a apesar do crescimento que é possível de ser observado entre 2000 e 2010 na titulação de pessoas negras na pós-graduação, os indicadores ainda apontam dados “muito distantes da representação no total da população”.

Um dado interessante destacado pela autora é que apesar de mulheres negras terem se constituído como maioria no grupo de pessoas graduadas sob a variável raça/cor, ou seja, em comparação a homens negros, elas não equivalência na titulação da pós-graduação.

Artes destaca também as assimetrias que marcam a concentração de matriculados entre mestrado e doutorado a partir das variáveis de raça/cor e sexo. De acordo com os dados que apresenta, “mulheres brancas predominam tanto nos cursos de mestrado como nos de doutorado” (ARTES, 2018, p. 46), representado respectivamente em 39% e 39,4% de frequência.

Sobre esse quantitativo, duas configurações demarcam a posição das mulheres negras nesse cenário. Por um lado, o percentual de mulheres negras na

pós-graduação é superior ao de homens negros, indicando, como Artes (idem, p. 46) aponta, “que a maior presença feminina é mantida na interface por cor/raça”.

No entanto, as nuances que se sobrepõem a esses dados apontam uma menor presença de mulheres negras nos programas de doutorado (10,5%) em comparação a homens negros (11,8%), o que repercute também no percentual de titulados neste nível de ensino (6,6% para mulheres negras e 8,6% para homens negros).

Em relação as assimetrias raciais, Artes (2018, p. 46) aponta que “no acesso à pós-graduação há três vezes mais homens brancos e mulheres brancas em comparação a homens negros e mulheres negras”. De acordo com os dados, brancos representam 79,8% dos titulados na pós-graduação, contra 18,1% de pessoas negras, disparidade que não se configura de forma tão expressiva na comparação geral entre homens (51,1%) e mulheres (48,9%).

Com base nestes dados, a autora destaca que comparando a participação de cada grupo (por raça/cor e sexo) na população geral em relação ao acesso à pós-graduação, onde a população negra se constituía como 50,9% do percentual populacional, “as desigualdades por cor/raça ficam evidentes” (idem, p. 46). Para a autora, isso é um indicativo de que apesar das mudanças relevantes que aconteceram no acesso as etapas mais elevadas da escolarização, “um longo caminho ainda deve ser percorrido para alcançar equidade na participação dos negros no ensino superior” (idem, p. 53).

O dimensionamento do continuum de disparidade que acompanha os registros da participação entre brancos e negros na pós-graduação, apontado nos dados apresentados, nos aproxima também dos processos de seleção para a admissão de pós-graduandos aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado acadêmico, visto que alguns dos procedimentos tradicionais de seleção “têm alto potencial de exclusão” (VENTURINI, 2019, p. 72) e, portanto, nos aproximar das percepções sobre as assimetrias de raça, gênero e classe na pós-graduação.

Contudo, o estudo da dinâmica dos cursos de programas de pós-graduação e de seus critérios de seleção nos direciona para um obstáculo objetivo: a quantidade de programas que atualmente são reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a ausência de

homogeneidade entre os diferentes editais publicados, cuja periodicidade também se diferem entre si (VENTURINI, 2019, p. 73).

Com autonomia universitária para a definição de critérios de admissão, os formatos e etapas dos processos se diversificam. A partir da análise de editais como parte do estudo sobre a implementação de ações afirmativas na pós-graduação, Venturini (2019) lista as principais etapas dos processos de seleção identificados nos editais, sendo elas:

- A. Aceite do orientador
- B. Arguição do projeto
- C. Avaliação de currículo
- D. Carta de recomendação
- E. Entrevista
- F. Nota de corte:
- G. Proficiência em idiomas estrangeiros
- H. Projeto de pesquisa
- I. Prova dissertativa
- J. Prova oral

Estes critérios foram também citados na pesquisa de campo pelas interlocutoras da pesquisa e, portanto, cabe um olhar mais atento ao seu desenho a partir do edital de seleção mais recente dos dois programas de pós-graduação do universo da pesquisa de campo, ambos da UERJ e da área da Educação: o Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (PPGECC-FEBF), e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPED-FE).

O PPGECC é vinculado a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, credenciado pela CAPES para oferecer curso de Mestrado Acadêmico, e avaliado com o conceito 3. O programa é formado por três linhas de pesquisa: Educação, Comunicação e Cultura (ECC); Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais (EESS); e Educação, Movimentos Sociais e Diferenças (EMSD).

Já o PROPED é vinculado a Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, credenciado pela CAPES para oferecer Mestrado Acadêmico e Doutorado, e avaliado com o conceito 7, a maior conceituação quanto aos parâmetros internacionais de qualidade. O programa é formado por cinco linhas de pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais; Educação

Inclusiva e Processos Educacionais; Infância, Juventude e Educação; Instituições, Práticas Educativas e História; Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Os dois editais selecionados são referentes a processos de seleção de candidatos aos programas abertos em 2021, sendo as inscrições do PROPED abertas em julho e do PPGECC no mês de setembro. Listamos abaixo algumas especificidades do processo de seleção de cada programa para orientar a discussão:

Quadro 1 – Informações gerais do edital de seleção de 2021 do PPGECC e PROPED

Categoria	PPGECC	PROPED
Número de vagas	53	46
Vagas destinadas para o sistema de cotas	15	15
Edital de seleção	Único	Único
Remanejamento de candidatos	Sim	Sim
Distribuição de vagas		
Nota de corte	70 de 100	7,0 de 10

Fonte: A autora, 2021.

Sobre as vagas destinadas para o sistema de cotas, os programas seguem as Leis Estaduais 6.914/2014 e 6.959/2015, que dispõem sobre a reserva de 30% das vagas oferecidas para ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros instituídos no âmbito das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Assim como sinalizam no edital, essas vagas são distribuídas em três grupos de cotas, com suas respectivas porcentagens:

- 12% para estudantes negros e indígenas;
- 12% para graduados da rede pública e privada de ensino superior;

- 6% para pessoas com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

O edital de seleção de ambos os programas é único, o que significa que todos os candidatos são submetidos ao mesmo processo seletivo, sem qualquer tipo de diferenciação. Os dois editais também preveem o remanejamento de candidatos entre linhas de pesquisa, orientadores ou áreas de concentração, desde que candidato e orientadores estejam de acordo.

Devido a pandemia, todas as etapas dos processos estão previstas para serem realizadas remotamente.

Quadro 2 – Etapas obrigatórias e caráter do processo seletivo do PPGECC e PROPED no edital de 2021

Nome das etapas obrigatórias	PPGECC	PROPED
Projeto de pesquisa ou Plano de trabalho	Eliminatório.	Eliminatório.
Currículo ou Curriculum Lattes	Classificatório	Eliminatório
Defesa do projeto de pesquisa ou Arguição oral	Classificatório	Eliminatório
Exame de Suficiência em Língua Estrangeira ou Prova escrita de Língua Estrangeira	-	-

Fonte: A autora, 2021.

Sobre as etapas obrigatórias, ambos os editais seguem as mesmas etapas, com denominações distintas, mas que cumprem o mesmo propósito. O edital do PROPED é mais descritivo em relação ao que se pede para cada etapa.

Em relação a análise do Projeto de pesquisa ou Plano de trabalho, ambos os editais indicam os critérios de avaliação que serão utilizados no processo de caráter eliminatório e, de modo geral, são: (1) adequação do projeto ou plano a linha de pesquisa e aos temas de pesquisa do(a) possível orientador(a); (2) adequação do projeto ou plano à exigência teórica e metodológica; (3) adequação do projeto à

escrita acadêmica quanto a qualidade; (4) exequibilidade do cronograma. Os dois programas oferecem modelos para o projeto de pesquisa ou plano de trabalho, com orientações específicas sobre o formato, sendo o PPGECC detalhado também no que se refere ao conteúdo.

Na análise do currículo ou curriculum lattes os programas se diferem. No PPGECC esta etapa tem caráter classificatório, mediante aprovação na etapa anterior, e o programa disponibiliza uma Ficha de Pontuação do Currículo para que a(o) própria(o) candidata(o) indique a quantidade de atividades a serem avaliadas e os respectivos comprovantes. A pontuação final resulta do somatório das atividades, com valor máximo de 100 pontos. No PROPED essa etapa caráter eliminatório, e se exige que a(o) candidata(o) encaminhe o currículo disponibilizado na Plataforma Lattes atualizado, junto a documentação comprobatório dos últimos cinco anos organizada e sequenciada. Para aprovação nesta etapa, a(o) candidata(o) deverá ser considerada(o) apta(o).

Na Defesa do projeto de pesquisa ou Arguição oral os programas também se diferem. No PPGECC esta etapa é classificatória, mediante aprovação na etapa anterior, e consiste na apresentação do projeto de pesquisa em no máximo 15 minutos, e posterior arguição dos docentes da banca de avaliação. A avaliação tem o valor máximo de 100 (cem) pontos. No PPGECC esta etapa é eliminatória, e consiste na arguição da(o) candidato no que se refere ao plano de trabalho e ao Curriculum Lattes. A nota mínima exigida para a aprovação é 7.

No Exame de Suficiência em Língua Estrangeira ou Prova escrita de Língua Estrangeira, ambos os programas indicam que devido à pandemia, essa etapa será realizada ao longo do curso, exclusivamente para as(os) candidatas(os) aprovadas nas outras etapas do processo seletivo. Como essa etapa não deixou de ser pré-requisito para aprovação, a realização do exame é exigida como condição para a continuidade nos programas após a aprovação.

Como os dois processos seletivos apresentam etapas obrigatórias semelhantes, cabe destacar que nenhum deles exige a apresentação do aceite do orientador e carta de recomendação. Além disso, ambos os editais retiraram do processo seletivo a etapa da prova escrita durante a pandemia por COVID-19.

3 “ATRAVESSEI O MAR”: PERCEPÇÕES SOBRE O PERCURSO EDUCACIONAL DE MESTRAS NEGRAS NO RIO DE JANEIRO

“Atravessei o mar, um sol
Da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração, um adeus
Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
**Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô**”

(Luedji Luna - Um corpo no mundo)

Diante de um mar de experiências tão diversas que caracterizam o acesso de mulheres negras ao sistema de ensino, entender as diferentes formas de navegar e os recursos utilizados para se manter navegando se tornam tão ou mais importantes quanto saber o tamanho do oceano que foi atravessado por elas. Para aquelas que narram essa travessia, é bastante desafiador identificar, no resgate dos longos anos de escolarização, quais os elementos capazes de caracterizar um percurso educacional sem que as narrativas assumidas estejam pautadas apenas pelos títulos que foram conquistados.

Para nós que investigamos essa travessia, é também desafiadora a proposta de indagar interlocutoras sobre um percurso educacional, de marcas e marcos significativos e plurais, em busca de reflexões (mais do que respostas) que nos permitam dimensionar o conjunto de elementos que foram centrais nessa trajetória, com base nas suas percepções.

Quando pessoas compartilham a sua história de vida, observar as escolhas dos marcos temporais, das pessoas citadas, a forma como exemplificam as suas percepções sobre um período, um sentimento, uma ação, é tão importante quanto a observação do modo como aquele corpo percebe e reage ao resgate dessas experiências. E assim como observamos, enquanto pesquisadoras(es), somos também observadas(os) e percebidas(os) quanto ao modo com que nós experienciamos o retrato único que se desenha na presença e na escuta do outro.

Dito isso, não seria possível tecer considerações sobre a pesquisa de campo sem localizar o seu desenvolvimento no mesmo período em que uma pandemia se estabeleceu pelo mundo. Pandemia essa que em 2022 atingiu a marca de mais de 6 milhões de mortes causadas diretamente pelo contágio do novo coronavírus, responsável pela doença COVID-19. Quando em março de 2020 o alerta da

extensão da doença pelo mundo circulou com mais ênfase no Brasil, a pesquisa de campo estava em vista de ser formulada, quanto às questões e delimitações teórico-metodológicas que acompanhariam esse processo, e empreendida.

Diante dos graves atravessamentos físicos, emocionais e sociais deste período e que se estendem até os dias atuais, este processo foi pausado e reformulado a princípio para que atendesse às recomendações preventivas da Organização Mundial de Saúde (OMS), em especial o distanciamento físico e isolamento social. A complexidade desse período também demandou um tempo de maior amadurecimento deste processo de reformulação.

Com o início da pesquisa de campo em agosto de 2021, a única possibilidade segura e responsável de aproximação se deu com entrevistas realizadas virtualmente, via recurso de videoconferência. Essa adaptação implicou diretamente no tempo de duração das entrevistas, diante do cansaço gerado pela exposição a telas, e no próprio processo de interação social que decorre da realização de entrevistas, que comumente acontecem presencialmente com as interlocutoras.

Portanto, para além de tecer escolhas metodológicas que possibilitassem ecoar vozes coletivas a partir das narrativas individuais, sem que as experiências narradas por elas fossem apagadas sob o véu de uma suposta homogeneidade, se tornou imprescindível a realização de adaptações importantes na proposta metodológica, como no conteúdo do roteiro de entrevista e o número de encontros estabelecidos²⁶.

Com base nessas considerações citadas, a pesquisa empírica se desenvolveu sob uma abordagem qualitativa descritiva e de cunho exploratório, e teve por objetivo compreender com mais profundidade a história de vida de mulheres negras egressas da pós-graduação que “representem o universo sociocultural objeto da pesquisa”, visualizando a partir de seus relatos de experiência individuais os padrões ou fatores relacionados ao fenômeno estudado (MARCONI, LAKATOS, 2018).

A narrativa dessas mulheres sobre o percurso educacional foi utilizada como fonte de dados qualitativos da pesquisa, sendo realizadas entrevistas

²⁶ Consideramos fundamental reconhecer a importância das contribuições da banca de qualificação para a sugestão de alterações e adequações no desenho da proposta metodológica da pesquisa de campo pensada previamente.

semiestruturadas²⁷ com 4 mulheres negras, a partir dos critérios de seleção que serão explicitados mais adiante. A escolha metodológica por entrevistas foi fruto da compreensão de que esta técnica seria a mais adequada aos objetivos propostos pela pesquisa, considerando que estas:

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 219).

Como instrumento para a condução das entrevistas, utilizamos um roteiro previamente elaborado em conjuntos de perguntas abertas e fechadas, organizados em dois blocos (ANEXO 1). O primeiro bloco foi composto por perguntas fechadas a partir de um tópico, (1) *Informações Gerais*, com a finalidade de obter informações pessoais e socioeconômicas das entrevistadas, como: nome, idade, identificação de gênero, sexualidade, identificação racial, estado civil, filhos, renda familiar, percepção sobre classe social e outros marcadores sociais.

O segundo bloco é formado por perguntas abertas a partir de três tópicos principais: (2) *Família e pessoal: percurso educacional na Educação Básica*; (3) *Ensino superior: transição ensino médio-graduação e percurso educacional na graduação*; (4) *Pós-graduação: processo seletivo e percurso educacional na pós-graduação*; (5) *Aspectos emocionais*. Estes tópicos foram estabelecidos com a finalidade de compreender o percurso educacional das egressas entrevistadas, a partir de questões relacionadas à família e rede de apoio, às experiências na educação básica e superior e ao processo seletivo para o acesso à pós-graduação.

Cabe reconhecer que mesmo com um direcionamento intencional sobre questões-chave da pesquisa a partir do roteiro semiestruturado, as interlocutoras se movimentaram entre as questões de formas díspares. Mesmo não havendo lacunas no que se foi proposto para a pesquisa de campo, algumas interlocutoras vão se estender em reflexões e detalhamentos em pontos mais sensíveis para elas no percurso educacional, e outras vão (intencionalmente ou não) compartilhar

²⁷ Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINÓS, 1987, p. 46).

informações sobre uma etapa específica da formação de forma mais objetiva. Esses movimentos encontram-se refletidos na escrita de cada tópico de análise.

Com base nos objetivos da pesquisa, elegemos como interlocutoras mulheres que se autodeclararam como mulheres negras, pardas ou pretas, e que já concluíram a pós-graduação *stricto sensu* em um dos programas delimitados como universo da pesquisa, como será exposto abaixo. Não foi definido um recorte temporal para o ingresso ou conclusão dos cursos.

Como universo da pesquisa de campo, escolhemos dois cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a considerar: o Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (PPGECC-FEBF), e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPED-FE).

Buscando um equilíbrio entre o número de interlocutoras de cada programa, entrevistamos duas mulheres de cada programa, com o total de 4 egressas participantes. Considerando o esforço necessário para a análise do percurso educacional de cada entrevistada a partir da metodologia escolhida e o prazo para a conclusão da pesquisa, optamos por não estender o número de entrevistadas, apesar de ter sido possível alcançar mais egressas de cada programa no mapeamento realizado.

Cabe explicitar as motivações que orientaram a delimitação da pesquisa de campo. A escolha da UERJ e dos programas de pós-graduação citados levou em consideração a proximidade da rede de contatos da pesquisadora com a instituição, facilitando o mapeamento das possíveis interlocutoras. Também se levou em conta que instituições públicas têm se constituído como os principais espaços de suporte à pesquisa e formação de novas(os) pesquisadoras(es) no Brasil.

A delimitação para cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi considerada devido ao prestígio social e concorrência vinculada a essa modalidade, a ênfase na qualificação para a carreira acadêmica, e a diferença entre os processos de seleção, comparado aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A escolha pelo mestrado foi definida devido a compreensão de que esta etapa se diferencia quanto ao acúmulo de experiência acadêmica comparado ao doutorado, e pelo interesse de pesquisa que se vincula a transição da graduação para o mestrado no percurso educacional.

Em resumo, para a seleção das interlocutoras da pesquisa, delimitamos como critérios que estas fossem mulheres autodeclaradas negras e egressas de mestrados dos programas de pós-graduação em Educação da UERJ (PPGECC e PROPED), a nível de mestrado.

Com base nesse critério, o mapeamento das potenciais entrevistadas foi construído, como citado anteriormente, por proximidade da rede de contatos, ou seja, através da obtenção de indicações da própria pessoa entrevistada e/ou de terceiros relacionados ao campo para o contato com outras possíveis interlocutoras que sejam interessantes à pesquisa.

Os contatos alcançados foram organizados de acordo com o programa de pós-graduação relacionado e a facilidade de contato. Após o mapeamento, consultamos individualmente a disponibilidade e predisposição para a realização de 1 a 3 encontros virtuais, via recurso de videoconferência *Google Meet*²⁸, com duração entre 2 e 3 horas.

Com o aceite das respectivas interlocutoras consultadas, foram detalhados, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de conversas informais, os procedimentos da pesquisa, os objetivos, o anonimato das entrevistadas e a responsabilidade da pesquisadora com o retorno dos resultados.

As entrevistadas receberam via *e-mail* um resumo com tópicos que poderiam ser possivelmente abordados pela pesquisadora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura digital ou física, e o link de acesso ao endereço onde seria realizada videoconferência.

Os dias e horários foram definidos de acordo com a disponibilidade de dia e horário das entrevistadas. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2021, com duração aproximada de 2 horas e 30 minutos. Algumas entrevistas foram concluídas em mais de um encontro.

Os nomes das entrevistadas foram resguardados, apesar desta não ter sido uma expectativa das próprias interlocutoras. Como nomes fictícios, adotamos a representação de mulheres negras de diferentes áreas do conhecimento que na sua história intelectual estiveram/estão em diálogo com o debate das relações raciais a

²⁸ Todas as entrevistas foram realizadas a distância, via internet, em vista a respeitar as orientações da Organização Mundial de Saúde para a prevenção da COVID-19.

partir dos espaços de produção de conhecimento e ativismo em que se localizavam/localizam:

- **Iolanda de Oliveira**, pedagoga, mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense e doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)²⁹.
- **Joselina da Silva**, mestra e doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordena o Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (NBLAC), docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)³⁰.
- **Leda Maria Martins**, mestra em *Master of Arts* pela Indiana University, doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) entre 1981 e 1983, e da Faculdade de Letra da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre 1993 e 2018³¹.
- **Thereza Santos** (1930-2012), teatróloga, escritora, professora, atriz e ativista, integrou a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e partidos comunistas, escreveu e encenou a peça *E agora falamos nós*, foi cofundadora do Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) e assessora de Cultura Afro-Brasileira da Secretaria de Estado da Cultura do Estado de São Paulo³².

Codiname Entrevistada	Programa de Pós-Graduação	Status atual de formação
Iolanda	PROPED	Mestra

²⁹ Ver mais em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24356/17334> (GONÇALVES, MACHADO, 2013).

³⁰ Ver mais em: <http://lattes.cnpq.br/1785433331883652>.

³¹ Ver mais em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/1336-leda-maria-martins> (LITERAFRO, 2021).

³² Ver mais em: <https://www.geledes.org.br/thereza-santos-entre-armas-e-kizombas/> (GELEDÉS, 2013).

Joselina	PPGECC	Mestra
Leda	PROPED	Mestra e Doutoranda
Thereza	PPGECC	Mestra e Doutoranda

Considerando os aspectos e desafios situados, Iolanda, Joselina, Leda e Thereza foram as quatro egressas de dois programas de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC e PROPED) que aceitaram abrir o diálogo proposto como interlocutoras da pesquisa, e são as suas percepções sobre o próprio percurso educacional que orientam as análises construídas neste capítulo.

O debate proposto encontra-se organizado em três subtópicos: (3.1) *Apresentação e Educação básica: “vocês têm que estudar”*; (3.2) *Ensino superior: “um corpo visto como operário em um curso de formação intelectual”*; (3.3) *Mapeamento e análise de fatores no percurso educacional de mulheres negras: “e agora eu estou aqui”*.

3.1 Apresentação e Educação básica: “vocês têm que estudar”

Eu lembro claramente a frase da minha mãe, era sempre a mesma: “**vocês tem que estudar**, vão arrumar a casa de vocês quando tiverem a casa de vocês, a casa aqui é minha, eu que vou arrumar, vou fazer comida, vou fazer tudo, eu quero que vocês estudem, tirem nota boa, só isso, então ela não deixava a gente fazer nada, a gente realmente só estudava [...] **Eu acho que ela queria muito encaminhar a gente** (Entrev. Joselina, 2021).

“Como você se deslocava para ir da sua casa até a escola?”. Essa é a pergunta central que abriu na entrevista o diálogo sobre o percurso educacional. Pretendíamos que no resgate da figura que as acompanhava nos primeiros passos de escolarização, cada interlocutora se movimentasse em direção a costura de um fio mais longo e detalhado de percepções sobre o período inicial da vida escolar através dos seus relatos. Estratégia que ao final foi bem-sucedida.

Foi também a partir dessa ponte de diálogo inicial que as primeiras linhas sobre o percurso educacional se desdobraram elementos que conectam com os seus territórios de origem, situando o contexto espacial do deslocamento casa-escola-casa, até a influência das mães nos processos escolares (como frisado no

trecho destacado acima), os episódios marcantes da escolarização básica, os desafios financeiros e pessoais das famílias, entre outros elementos.

No entanto, a caracterização desse caminho inicial traçado por elas nos informou não apenas as primeiras etapas do percurso educacional das mulheres que foram entrevistadas, como também nos convocou a um olhar mais atento a complexidade da influência de aspectos que atravessam a história de vida das suas redes de apoio, a partir das percepções de cada interlocutora.

O relato de Joselina, destacado acima, põe no centro a figura da sua mãe. Nesse, e em outros momentos, essa é a figura que assume destaque na sua narrativa. No entanto, apesar da figura materna ter centralidade em algumas discussões propostas nesta pesquisa, a forma como cada interlocutora constrói sua percepção sobre o percurso escolar e sobre como essa figura vai circular e incidir sobre esse contexto distancia elas em alguns aspectos, e as aproxima em outros.

No movimento de investigar esses percursos trilhados por cada uma das mulheres negras que foram interlocutoras da pesquisa, bem como o de mapear e analisar os fatores que implicam na limitação de oportunidades no acesso à pós-graduação *stricto sensu*, como se propõe neste estudo, nos pautamos pelo esforço de distanciar a história de vida dessas mulheres negras do enquadramento de uma narrativa única e universal sobre as suas trajetórias.

Ao reconhecer que mesmo sob a marca de múltiplos sistemas de opressão, mulheres negras não somente vivenciam de diferentes formas os efeitos do racismo patriarcal, como também percebem os aspectos que integram a sua trajetória de modos distintos, somos capazes de visualizar nesse universo experiências que, apesar de frequentemente elas acompanharem elementos comuns da história de vida dos sujeitos que pertencem a um mesmo grupo social - neste caso, o de mulheres negras -, estas histórias são singulares do ponto de vista dos sujeitos que as vivenciam. Como destaca Jurema Werneck (2010):

O que nem sempre se sabe ou se nota é que estas diferenças entre mulheres negras podem significar desvantagens e desigualdades também entre nós. Cada uma das diferenças ou combinações de diferenças fazem com que cada mulher negra viva de forma diferente os efeitos do racismo patriarcal (WERNECK, 2010).

Essa perspectiva também se aplica ao reconhecimento de que apesar das mazelas e as dores produzidas por marcas ancestrais e que rebatem ainda hoje em

uma parcela significativa desta população, mulheres negras também carregam em si possibilidades de insurgência, criação e bem-viver como parte do percurso que construíram, e são também fruto de um investimento coletivo muito anterior aos passos que elas trilharam no passado e aos que estão trilhando no presente.

Compreendemos que esse é um percurso que não se iniciou no processo de seleção para o mestrado e, portanto, ao caracterizar o percurso educacional das mulheres negras egressas com quem dialogamos, estamos também interrogando o contexto no qual esses percursos foram traçados, para além do âmbito escolar.

Esses contextos, que não são compreendidos como “plano de fundo” do percurso educacional, envolvem sujeitos, eventos e condições socioeconômicas e emocionais complexas que se entrelaçam na história de vida das interlocutoras e até mesmo na história de vida de gerações da mesma família³³.

Compreender de que modo esse percurso se configurou sob a influência ou em diálogo com as articulações que foram tecidas com as redes de apoio, com os territórios e instituições que transitaram, com as estratégias do cotidiano, entre outros elementos, é parte do que pretendemos alcançar com esse estudo.

Nesse sentido, nos propomos apresentar nos tópicos a seguir não apenas uma apresentação geral de elementos que informam quem é cada entrevistada, como também informações relevantes sobre a rede de apoio e familiar e eventos que marcaram essas histórias de vida e suas articulações marcadores sociais como raça, gênero, território e classe social.

O debate proposto segue como sequência a interlocução com o percurso educacional de Iolanda, Joselina, Leda e Thereza.

3.1.1 Iolanda: “eu vou fazer de tudo para que vocês tenham a melhor educação, porque eu não tive”

Iolanda tem 30 anos, se reconhece como “mulher cis”, “hétero”, “preta”, e é casada há mais de 5 anos. Desde 2017 é formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra pela mesma instituição desde 2019.

³³ Remontar um histórico da vida de famílias com origem negra ou majoritariamente foi um aspecto desafiador para algumas interlocutoras. Isso ocorre, dentre muitos fatores, devido tanto aos obstáculos materiais para o registro e manutenção da memória, quanto pela frequência com que mortes precoces pela violência e violações ao direito à vida atingem corpos de pessoas negras.

Além da pós-graduação *stricto sensu*, concluiu durante o mestrado acadêmico uma pós-graduação *lato sensu* (especialização) em uma instituição federal.

Quadro 3 - Marcos da formação educacional e de titulações de Iolanda, 2021

Ensino Fundamental I	Escola particular (1996 - 2002)
Ensino Fundamental II	Colégio particular (2002 - 2004)
Ensino Médio	Técnico profissionalizante no mesmo colégio particular anterior (2005 - 2007)
Graduação Tecnólogo	Marketing em universidade particular (2009 - 2012)
Graduação	Pedagogia em universidade pública (2013 – 2017)
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico em universidade pública (2018 – 2019)
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Mestrado em Educação em universidade pública (2018 – 2020)

Fonte: A autora, 2021.

Sobre ser uma mulher negra, Iolanda reconhece que construiu percepções diferentes sobre a própria identificação racial ao longo da sua trajetória, influenciada em especial pelas transformações que se sucederam no percurso educacional. Sendo “uma das mais escuras da família”, relata que seu reconhecimento racial não partia da dúvida sobre a sua identidade como mulher negra - apesar de se identificar exclusivamente como “morena”.

Contudo, apesar de saber que era uma mulher negra, Iolanda relata que não refletiu com profundidade até a vida adulta sobre seu pertencimento racial.

Experiência essa que, segundo ela, é também uma marca na realidade de pessoas negras com quem convivia do seu lugar de origem.

Iolanda nasceu em um município populoso³⁴ e de grande extensão territorial da Baixada Fluminense³⁵. O município onde Iolanda nasceu se constitui como uma periferia majoritariamente negra – assim como se configura parte considerável da Baixada Fluminense – e, de acordo com Iolanda, muitos que convivem neste território “tem uma dificuldade de se identificarem como negro” até que se desloquem para outros espaços e ampliem a percepção construída sobre a própria identificação racial. Para ela, a universidade pública se tornou esse espaço:

Entender como negra, eu diria que desde sempre, até por eu ser uma das mais escuras da família, de pele mais escura, da família, então isso para mim sempre entendi que era negra, apesar de não gostar. Na verdade, eu era morena, vale dizer que eu era morena. E aí assim, **o tornar-se negra de fato, e de consciência racial, isso se deu a partir do ingresso na universidade**, na UERJ, que aí: “opa, não, não sou morena, eu sou negra” isso se deu a partir da universidade, antes disso eu era morena. (Entrev. Iolanda, 2021).

Sobre sua condição socioeconômica, Iolanda se reconhece como “pobre, talvez em ascensão”. Para ela, a relação entre o tipo de moradia, a renda familiar e o território onde reside desde a infância demarca sua percepção sobre seu pertencimento de classe social. Para explicar sua compreensão, Iolanda relata que reside no terreno da família em uma casa cedida e, portanto, não precisa custear o aluguel. Também ressalta na época da entrevista que tanto ela quanto o marido encontravam-se empregados, com renda individual superior a um salário-mínimo. Junto a esses dois elementos considerados favoráveis por ela, Iolanda coloca em perspectiva o território onde o imóvel está situado, já que “ainda é na Baixada Fluminense”. Ou seja, mesmo que sua habitação seja de sua propriedade ou de sua família, o atravessamento do território é também considerado por ela como um fator relevante na análise sobre seu status e bem-estar social.

Iolanda sempre morou no mesmo lugar, onde seus familiares compartilham um quintal em um mesmo terreno. Já morou brevemente nas proximidades de uma favela em um bairro da Zona Norte no primeiro ano de casada, mas devido a

³⁴ Com mais de 400 mil habitantes, de acordo com a estimativa populacional do IBGE de 2018.

³⁵ A região geográfica conhecida como Baixada Fluminense qualifica um conjunto de municípios que ficam localizados na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RJ). Cabe contextualizar que essa região é reconhecida como uma das mais vulneráveis e expostas a problemas sociais como violência urbana, precariedade na infraestrutura sanitária e no acesso a serviços públicos.

conflitos constantes na região mora atualmente nesse quintal da família junto ao marido. É também a partir deste quintal de família que Iolanda é capaz de resgatar a história de gerações da sua família materna.

Durante a maior parte da educação básica, a família nuclear de Iolanda era formada pela mãe, pela irmã mais velha e pelo padrasto – falecido há três anos. A mãe de Iolanda tem o ensino médio completo, e trabalhou durante anos como secretária de um escritório de confecção de roupas. Sua irmã é três anos mais velha, atua como Enfermeira, é mãe e casada. Já seu padrasto era bombeiro, e precisou se afastar após um acidente de trabalho.

O pai de Iolanda era carteiro concursado, formado até o primeiro ciclo do ensino fundamental. Ele faleceu quando ela tinha apenas oito meses de idade e, por isso, sua mãe pôde contar com uma pensão que auxiliava nas despesas da casa. Esse recurso era direcionado, no entanto, para o investimento feito pela mãe na educação das filhas, custeando a mensalidade das escolas particulares que ela e sua irmã estudaram na educação básica. Iolanda conta que a família do pai, com quem ela atualmente não tem muito contato, é “a parte negra” da sua família.

Já a família por parte de mãe, com que Iolanda tem mais proximidade, é majoritariamente composta por pessoas brancas e negras de pele mais clara – algumas que inclusive não se consideram negras. Além de Iolanda como uma das pessoas negras de pele mais retinta da família, ela cita a bisavó materna com quem conviveu até os 12 anos de idade:

A parte negra da minha família, é da família do meu pai, que a gente não tem tanto contato assim, a minha mãe é um pouco mais clara, mas meu pai também acho que era mais claro que eu pouca coisa. Aí assim, tem essa questão, os meus avós por parte de mãe, que foram quem me criaram, [...] é o que a gente chama de pardo, mas nenhum dos dois se identificariam como negro. Mas a mãe da minha avó, minha bisa, que eu conheci, **ela era da minha cor**. Então assim, eu convivi com a minha bisa, até mais ou menos os meus 12 anos de idade, ela faleceu com 101 anos, e **ela era minha referência negra, oficialmente** (Entrev. Iolanda, 2021).

Sobre a família materna, Iolanda cita com frequência a presença de tios e tias, os avós maternos e outros parentes com quem ela tem proximidade no convívio familiar. Com sua mãe se tornando a principal responsável pela criação dela e de sua irmã logo após o falecimento do pai, essa rede familiar foi importante para o percurso educacional constituído ao longo do seu crescimento.

É também a partir do quintal de família que Iolanda descreve com detalhes a história de migração dos seus avós maternos para o Rio de Janeiro, as pessoas que integram sua família e a relação de proximidade entre eles:

Então assim, **vou falar do quintal, é um quintal de família**. Meus avós por parte de mãe são do Rio Grande do Norte, e aí não sei bem da história, mas meu avô conseguiu um emprego no Rio, se não me falha a memória foi na construção da ponte Rio-Niterói. Não tenho certeza, porque eu sempre esqueço as histórias, são muitas histórias. Mas aí eles vieram para o Rio, e meu avô conseguiu comprar esse terreno, que são na verdade quatro terrenos, então é um terreno bem grande, e aí ele dividiu o terreno para os filhos. São sete filhos, 12 netos, e cinco bisnetos. Meus avós, se não me falha a memória, tem 65 anos de casado. E os dois são vivos, graças a Deus, são bem lúcidos. **É um quintal com muitas casas**: a casa da minha mãe, atrás a minha irmã construiu, depois a minha irmã comprou a casa de um tio na frente e foi para lá, e eu estou na casa que era da minha irmã. Tem os primos que moram aqui, os tios, mora todo mundo... É "a grande família" ... Apesar de ter só uma irmã, eu cresci com os primos por parte de mãe, são todos como se fossem irmãos porque a gente cresceu todo mundo muito junto. E por o quintal ser muito grande, a gente quase não brincava na rua, ficava mais no quintal, porque o quintal tinha e até hoje tem, muito espaço para isso (Entrev. Iolanda, 2021).

Tanto a avó quanto o avô materno cuidavam de Iolanda e sua irmã enquanto sua mãe, recém viúva e com duas crianças para criar, trabalhava fora de casa. A avó era costureira, e o avô aposentado. Anos depois sua mãe se casou novamente, e parou de trabalhar após o padrasto sofrer um acidente de trabalho e demandar cuidados especiais. Desde então, sua mãe passou a trabalhar como dona de casa.

O caminho entre a escola e a casa de Iolanda nunca foi marcado por distâncias muito longas, "uns 15 minutos andando mais ou menos, um pouco mais talvez", como ela aponta. Iolanda começou a frequentar espaços educacionais ainda muito jovem, iniciando o ensino pré-escolar em um "jardim escola" informal que ficava na casa de uma senhora no bairro em que morava. Pouco depois, começou a frequentar espaços formais de ensino em uma escola que também ficava próxima de casa.

Mesmo frequentando escolas em regiões próximas de sua casa, Iolanda nunca ia desacompanhada. Tanto sua mãe quanto parentes próximos que compunham sua rede de apoio a acompanharam no trajeto casa-escola até ela completar entre 13 e 14 anos de idade, durante o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Eu acho que uns 15 minutos andando mais ou menos, um pouco mais talvez. Mas **eu sempre tinha uma companhia**, quando era mais nova, geralmente era minha mãe ou meu avô, meu padrasto, às vezes algum tio que me levava, sempre tinha alguém. Aí depois tinha essa menina que morava próximo à minha casa, a gente ia junto e voltava junto, e aí depois eu mudei de escola já na sétima série, fui para uma escola mais longe. Mas que também não ia de ônibus ia andando, essa era mais longe ainda (Entrev. Iolanda, 2021).

Todo o percurso de Iolanda na educação básica foi em instituições privadas de ensino, assim como o da sua irmã, condição que somente se concretizou através do investimento realizado pela mãe na educação das filhas³⁶. Na sua percepção, as condições materiais e financeiras que teve durante a educação básica sempre foram satisfatórias.

Como relata, a educação escolar era considerada importante pela sua mãe, devido às privações que teve na sua própria formação, sendo então uma prioridade que elas tivessem “a melhor educação”, traduzida na época como uma educação em instituições particulares:

[...] uma frase que a gente sempre ouvia da minha mãe: **“eu quero dar para vocês o que eu não tive, eu vou fazer de tudo para que vocês tenham a melhor educação, porque eu não tive”**. Hoje eu vejo o quanto - como é que eu posso dizer? - às vezes é uma coisa ilusória né? Porque eu estudava em colégios particulares de bairro, que eram colégios com uma educação fraca, não eram esses colégios tipo para concurso [...] eu digo que tem essa ilusão, né? “Eu posso pagar, então eu vou pagar”. Hoje eu vejo que isso é muito ilusão. É uma coisa que a gente acha que está fazendo o melhor, que é estar na escola particular. Eu diria que talvez a diferença [em relação a escola pública] seja só o fato de não faltar professor. Não sei. Eu não posso falar porque eu não vivenciei, mas o ensino era muito fraco (Entrev. Iolanda, 2021).

Das experiências no âmbito escolar, Iolanda destaca as ofensas que eram direcionadas a ela ao longo do ensino fundamental e que faziam referência a sua estrutura física por ser uma menina negra considerada muito alta e magra. Iolanda destaca sobre esse contexto que a princípio não relacionava essas ofensas a expressões do racismo. Mesmo estudando exclusivamente em colégios particulares e sendo a única menina negra da sala, ou da escola, Iolanda só foi capaz de elaborar reflexões atreladas ao debate racial anos depois, durante a formação e ensino superior.

³⁶ Como citado anteriormente, a mensalidade era paga pela sua mãe com o recurso que recebia pela pensão do falecido pai de Iolanda.

No ensino médio estudou em escola técnico-profissionalizante em processamento de dados. Lolanda conta que apesar da escola ser majoritariamente negra na época e utilizar algumas simbologias e referências de personalidades negras na concepção da instituição, praticamente não havia qualquer discussão sobre questões raciais. Lolanda aponta também que essa era uma instituição profundamente pautada no ensino religioso.

3.1.2 Joselina: “eu acho que ela queria muito encaminhar a gente”

Joselina tem 36 anos, se reconhece como “mulher cis”, “negra, dentro da categoria pardo-preta”, “heterossexual” e “solteira”. Desde 2005 é formada em Letras e desde 2009 formada em Jornalismo, ambas as graduações realizadas na mesma universidade particular. Entre 2010 e 2016 se formou em duas especializações lato sensu: a primeira em Comunicação Empresarial em universidade particular, e a segunda em Educação e Relações Raciais em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Em 2018 se tornou mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 4 - Marcos da formação educacional e de titulações de Joselina, 2021

Educação Infantil	Escola particular (1987 - 1988)	
Ensino fundamental I e II	Escola particular até a 1ª série (1989 – 1990)	→ Escola pública (1991 - 1998)
Ensino médio	Colégio Normalista público (1999 - 2002)	
Graduação	Letras em universidade particular (2002 – 2005)	→ Jornalismo em universidade particular (2006 – 2009)

Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Comunicação Empresarial em universidade particular (2010 – 2013)	→	Educação e Relações Raciais em universidade pública (2014-2016)
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Mestrado em Educação em universidade pública (2016-2018)		

Fonte: A autora, 2021.

A identificação de Joselina como uma mulher negra perpassou um processo de “descoberta” mais profunda sobre a própria história familiar, e coloca em destaque alguns acontecimentos diretamente vinculados ao seu percurso educacional e profissional. Sendo filha de um casal interracial – mãe preta e pai branco –, relata que desde muito nova era reconhecida por pessoas próximas como “moreninha”, em comparação a uma das irmãs que é negra retinta. Por isso o seu “despertar racial” até se denominar como uma mulher negra resultou de alguns movimentos realizados somente na vida adulta, que serão apresentados na sequência.

Joselina nasceu em um dos bairros mais populosos da Zona Oeste e da cidade do Rio de Janeiro, com mais de 250 mil habitantes, e nunca morou em outra região da cidade. Para além da citação sobre a localização das instituições escolares ou de deslocamento pela cidade, as falas de Joselina não centralizaram ou destacaram a sua relação com esse território.

Quando questionada sobre sua classe social atual, Joselina se classifica como uma “classe média intelectual”. A definição trazida por ela é alimentada pela percepção de que o grupo “classe média” a que pertence hoje não se alinha com a ideia de “elite”, já que, segundo Joselina, sua mobilidade social se deu exclusivamente a partir das conquistas advindas da sua formação educacional. Ela também classifica essa ascensão para classe média nas distinções que estabelece a partir do território, dos bens que possui e da estabilidade como concursada. Atualmente Joselina atua como professora concursada pela cidade do Rio de Janeiro na área da Educação Infantil.

[...] eu acho que se a gente falasse um tempo atrás que era de uma classe média as pessoas entenderiam classe média como uma coisa mais de elite e tudo mais. **Hoje eu acho que existe uma outra classe média, que não é classe média de elite.** Eu me encaixaria dentro de uma **classe média intelectual**, por conta da formação e das coisas que eu fui conquistando a partir dessa formação. Não sou uma classe média Barra da Tijuca, sou a classe média da Zona Oeste. Por exemplo, tenho meu carro, tenho meu apartamento, tenho um emprego público, eu consigo me manter. Então não entendo que estou em uma classe alta, não tenho empregada, mas também não me considero que estou em uma classe tão baixa, se for comprar com outras pessoas no mundo de hoje. Acho que eu me classificaria em uma classe média aí se tratando de nível de formação, capital cultural, essas coisas. [...] Existe uma grande parte de pessoas que não tem acesso a muitas coisas que eu tive e **muitas coisas que eu tive acesso foi por conta da minha formação.** [...] Acho que é classe média, mas se existem ramificações dentro da classe média talvez eu esteja dentro de alguma delas (Entrev. Joselina, 2021).

A família nuclear de Joselina na época escolar era formada pela mãe, o pai e duas irmãs mais novas. No processo de se reconhecer como uma mulher negra, Joselina caminhou em direção a história da própria família, principalmente da história “da parte preta” da família que não é conhecida em muitos detalhes.

A mãe de Joselina, figura citada em muitos momentos importantes e decisórios da sua trajetória, é uma mulher negra formada no Ensino Médio Normal, mas que nunca pôde exercer a profissão. Assim que concluiu a formação, se casou com o pai de Joselina e teve três filhas. Sua mãe foi adotada por uma família branca com dois anos de idade. Joselina chegou a conhecer seu avô materno biológico, um homem negro retinto, mas sua convivência com ele durou até os seus nove anos de idade, antes do falecimento.

Também até os nove anos de idade de Joselina, a mãe trabalhava exclusivamente como dona de casa, se dedicando integralmente à rotina do lar. Quando a família estava próxima de uma crise financeira com a demissão do pai, sua mãe fez um concurso público escondido do marido e começou a trabalhar como merendeira de escolas públicas, função que exerce há mais de 25 anos. Segundo ela, mesmo o pai sendo o que ela considera “machista” em relação a aceitação da mãe trabalhando fora de casa, naquele momento não havia alternativa:

[...] **ela não trabalhava, e ficava comigo em casa, arrumando a casa, cuidando de mim**, minha irmã mais nova nasceu, aí ficou mais apertado porque a fábrica que meu pai trabalhava faliu, ficou apertadão. Passou mais um pouquinho, tiveram a terceira filha. Quando chegou a terceira filha, minha mãe fez o concurso escondida porque não ia ter como sustentar a gente, ganhar dinheiro para a gente comer. Meu pai pegando um bico aqui,

outro ali não estava dando, e aí **ele acabou aceitando pela condição que estava na época, ou era isso ou a gente não ia ter o que comer.** Meu pai acabou aceitando, mas ele é muito orgulhoso, até hoje, muito machista (Entrevi. Joselina, 2021).

A trajetória pessoal da mãe é resgatada em vários relatos por Joselina pela conexão que as suas experiências profissionais e educacionais tiveram com a expectativa que ela colocava sobre as filhas em relação à dedicação aos estudos e a conquista da estabilidade financeira. Joselina conta que desde jovem, depois de ser adotada, sua mãe fazia todo o serviço relacionado ao cuidado do lar. Sem explicitar com muitos detalhes, revela que os traumas decorrentes dessa carga de responsabilidade ainda criança fez com que sua mãe não permitisse que as filhas se envolvessem com os cuidados da casa e da alimentação da família, dedicando o tempo exclusivamente para estudar e brincar. Esse cenário se reproduziu até a vida adulta.

A família com que Joselina sempre teve mais proximidade é a de seu pai que, assim como a família adotiva de sua mãe, também era uma família branca. A avó paterna de Joselina era de Minas Gerais, e teve 11 filhos. O avô paterno tinha relações complexas com o alcoolismo e agressão, e isso foi um dos fatores que agravaram as condições de vida da família. O pai de Joselina, um homem branco, trabalhava desde muito jovem, entre 12 e 13 anos, junto com outros irmãos homens para suprimir a escassez que enfrentavam. Por isso, Joselina relata que ele não teve condições adequadas para continuar os estudos. Joselina relembra, entre as histórias que ouvia sobre a infância do seu pai, das estratégias que a sua avó materna e a família de modo geral estabeleciam para acessar a escola, especialmente pela alimentação.

Uma história que meu pai conta muito também é que quando eles iam para a escola, eram muitas crianças, e aí **eles iam para a escola para comer a merenda da escola porque as vezes não tinha comida em casa,** e eles assim, por exemplo, não tinha sapato para todo mundo, e aí como eles quase da mesma idade e o sapato era quase do mesmo tamanho, o que minha avó fazia? Um ficava com um sapato, outro ficava com o outro, aí o pé que estava sem sapato enrolava uma faixa no dedo para dizer que estava machucado, ia de chinelo, porque não tinha um par, entendeu? Então cada um ia com um, para dois ir na escola, para não ficar tipo um ir na escola e o outro ficar em casa, porque não tinha sapato, aí eles faziam isso, minha avó sempre contava isso, que botava um pé em cada um e no outro pé tipo enfaixava o dedo para dizer que estava machucado, ia de chinelo, porque senão não podia entrar na escola de chinelo, só se estivesse machucado, então botava o negócio para fingir que estava

machucado para ir, e eles iam para comer de verdade, eles iam para comer. (Entrev. Joselina, 2021).

Na vida adulta, o pai trabalhou durante anos como fiadeiro em uma fábrica de tecidos localizada no bairro onde moravam, Zona Oeste do Rio de Janeiro, e era semianalfabeto com fundamental incompleto. Quando a irmã mais nova de Joselina nasceu, a fábrica onde o pai trabalhava entrou em falência e ele começou a trabalhar em trabalhos informais (ou “bicos”) como pintor, pedreiro e faxineiro. Se aposentou trabalhando como faxineiro durante anos em uma casa de família.

Joselina começou a frequentar com regularidade espaços escolares com quatro anos de idade. Apesar da fábrica de tecidos em Bangu em que o pai de Joselina trabalhava oferecer a possibilidade da creche dentro da própria fábrica, o suporte integral que sua mãe oferecia trabalhando como dona de casa fez com que Joselina frequentasse pouco esse espaço. Com o início da escolarização aos quatro anos, o deslocamento de Joselina entre a casa e a escola se dava com muita frequência na companhia da mãe, e algumas vezes com o pai. Quando começou a frequentar a 6ª série do Ensino Fundamental (atual quinto ano), Joselina passou a ir sozinha para a escola.

Até a 1ª série (atual segundo ano), Joselina frequentou escolas privadas. A chegada da irmã “do meio” marcou sua transição entre o ensino privado e público. Com sete anos e alfabetizada, Joselina se formou em escolas públicas a partir da segunda série (atual 3º ano), já que não seria mais possível para seus pais custear duas escolas privadas com o início da escolarização da segunda filha.

Sobre os primeiros ciclos da educação básica, Joselina destaca a personalidade retraída e silenciosa que a caracterizava na educação básica como estratégia de proteção que, em alguma medida, se conectam com a sua percepção atual sobre os efeitos do racismo no processo de escolarização:

[...] eu tinha boca e não falava quando era criança, ninguém me escutava. As pessoas se lembram de mim porque eu só tirava 10, tirava só notão, mas era aquela criança que ninguém escutava minha voz, **era invisível na sala**. [...] eu era muito tímida, hoje eu tenho uma percepção sobre isso, na época não tinha, mas hoje eu entendo que **estava no lugar de uma menina silenciada, não de tímida**. Hoje eu entendo isso. Eu não queria ser vista, não queria ser notada, não queria ficar em evidência, eu tinha muita vergonha, e isso tem muito a ver com as construções que são feitas para a gente ao longo da vida de que a gente não tem que estar no centro das coisas. A gente não tem que aparecer, a gente não tem que ser protagonista de nada. Então eu não queria ser vista, queria passar despercebida. [...] Acho que eu me via muito nesse lugar de não querer

aparecer, não querer ser vista, não estar no centro das atenções, porque **a gente não sente que a gente deve ocupar esse lugar de estar no centro das ações**. (Entrev. Joselina, 2021).

No entanto, Joselina também pondera como essa experiência esteve com frequência atravessada por dinâmicas do racismo que colocavam em especial crianças negras retintas no foco das situações de discriminação racial que eram vivenciadas no âmbito escolar, sendo ela uma menina negra de pele menos retinta. Se portando como uma menina tímida e silenciada como estratégia (consciente ou não) de sobrevivência na escola, Joselina pondera como a sua busca pela adequação ao padrão estético e a um comportamento “dócil” e “mais aceito” esteve sempre conectada ao fato de ser uma menina negra de pele mais clara e a tentativa de se afastar das situações de discriminação racial no âmbito escolar que tinham uma colega negra retinta como foco:

[...] achava que era normal alisar, alisei a vida inteira. Era normal, eu não entendia aquilo ali como uma adequação de padrão. Era muito cheio o volume no cabelo. Eu tinha uma amiga na escola quando era pequena que tinha o cabelo bem cheio, cacheado, e o apelido dela era “capacete de peão”, então eu ficava assim: **"caramba, meu cabelo não pode ficar cheio, cara, todo mundo vai ficar me zoando igual daquela menina"**, então eu fazia relaxamento, escova, tudo para ficar baixo o cabelo, porque **eu não queria nunca ser notada na escola, eu passava transparente, queria que ninguém visse**, e essa menina ficava muito em evidência, e todo mundo chamava ela de “capacete de peão”, e eu falei: “meu Deus, ninguém pode me ver aqui, então cabelo esticado” [...]ela era negra, preta, retinta, e os meninos zoavam muito ela, ela era preta e gordinha, e os meninos sacaneavam muito ela, tipo tinha musiquinha para ela e chamavam ela de Café Pilão, e tinha a musiquinha, sabe, zoando. Eu lembro de me sentir desconfortável com isso, mas não saber exatamente o porquê, eu achava aquilo esquisito, mas não sabia dizer exatamente o porquê, **não sabia que era o racismo**. Eu não sabia o que era, mas sabia que não era uma coisa legal, não sabia nomear, mas já sabia que não era maneiro (Entrev. Joselina, 2021).

Na maior parte da educação básica, especialmente até os nove anos de idade, Joselina relata que o apoio da mãe no dia a dia escolar foi fundamental para a continuidade e manutenção da qualidade na dedicação aos estudos:

Eu tinha muito apoio para fazer o trabalho de casa. Minha mãe me ajudava, fazia pesquisa, fazia tudo comigo, então eu tinha um apoio bem assim, sabe, considerável. Eu tinha uma estrutura ok, meus trabalhos tinham muito papel, essas coisas, minha mãe sempre me ajudavam, comprava material, fazia comigo, meus trabalhos eram sempre os melhores. [...] minha mãe me levava à biblioteca para pesquisar, porque não tinha Google. Quando tinha pesquisa da escola, a minha mãe me levava à biblioteca de [bairro em que morava na Zona Oeste], e aí a gente pegava os livros que tinham lá, com o

assunto que eu queria. Ela levava folha, caneta e eu copiava as coisas que eu queria, e ficava lá a tarde inteira na biblioteca copiando. **Ela sempre fez de tudo para a gente conseguir ser ótimas alunas, fazia tudo o melhor, tudo para ser a melhor na escola** (Entrev. Joselina, 2021).

Em diferentes momentos, a presença da mãe se tornou um elemento marcante – por vezes um elemento central - nos relatos de Joselina sobre o percurso educacional, especialmente quando essa presença contribuiu na definição de escolhas importantes para a sua inserção educacional e profissional. Segundo ela, o acesso a modalidade de ensino médio que cursou, o incentivo ao acesso ao ensino superior, as inscrições em concursos públicos para a área da docência, e até mesmo a própria posse como professora concursada, partiram de desejos expressos de sua mãe, ainda que alguns estivessem contrários à sua própria vontade.

Na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, a participação da mãe neste processo foi também importante. De um lado, sua mãe empreendeu esforços para que a filha fosse matriculada no ensino médio normal – modalidade de ensino voltada para a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, destino que era desejado tanto para ela como para as suas duas irmãs. Do outro lado, no entanto, essa não era a preferência de Joselina. Como o seu anseio estava relacionado ao seu gosto por escrever, ela desejava se formar e atuar no futuro como jornalista ou redatora. Por isso, acreditava que uma formação geral no Ensino Médio, ao contrário de uma formação direcionada para a formação de professores, poderia melhor contribuir na preparação para o vestibular e na aprovação para o curso de Jornalismo.

Quando questionada sobre as motivações que levavam sua mãe a assumir uma postura mais incisiva sobre suas escolhas profissionais e educacionais, Joselina relata que as divergências entre Joselina e sua mãe quanto ao investimento educacional – e consequentemente profissional – partiam de ambições que as duas não compartilhavam.

O esforço da sua mãe para que ela conseguisse a vaga como normalista - chegando a ficar em fila para disputar o acesso de Joselina a essa formação - e as pressões exercidas para que permanecesse área da docência estiveram diretamente vinculados, por um lado, ao seu próprio sonho de inserção profissional negado em sua trajetória pessoal, e por outro lado, a expectativa de que as filhas fossem “encaminhadas”, ou seja, que tivessem autonomia financeira a longo prazo.

Essa expectativa, por sua vez, estava conectada ao desejo de que as filhas não dependessem financeiramente dos futuros(as) companheiros(as) para se sustentar, como ela mesma vivenciou por muitos anos, e a percepção de que a estabilidade financeira e profissional oferecida pelo emprego público a partir da docência representava para ela esse lugar seguro para suas filhas:

Eu acho que ela queria muito encaminhar a gente. A minha mãe ela diz que quando ela casou tinha 21 anos. A minha mãe na minha idade tinha três filhos, eu não tenho filho nenhum. Quando ela se casou tinha 20, eu nasci e ela tinha 21, e ela botou na cabeça que **como ela não conseguiu estudar o quanto ela queria, fazer faculdade, passar em um concurso...** Ela pensava nisso quando era nova, mas ela se casa e rompe com isso. Casou, pronto, não vai fazer mais nada, vai ficar casada. [...] Depois que ela entra para o município como merendeira, ela começa a olhar as professoras que estão na escola e vê que todas chegam de carro, tem condições, está tudo tranquilo na vida delas e ela quer que a gente esteja também no município como professora, ela olhava aquelas professoras, falava assim: **"eu quero que as minhas filhas estejam também no município dando aula porque é seguro"**, tinha muito também uma questão da geração anterior que é de estabilidade. Então para eles, a geração dos meus pais, o concurso dá uma estabilidade profissional e **era o que minha mãe queria deixar de legado para a gente, uma estabilidade financeira e profissional.** (Entrev. Joselina, 2021).

3.1.3 Leda: “quando eu chegava da escola, eu já tinha essa responsabilidade”

Leda tem 41 anos, se reconhece como “uma pessoa cis hétero normativa”, “mulher preta” e “solteira, no papel”. Desde 2006, Leda é bacharel em Sociologia por uma universidade pública federal do Rio de Janeiro, e formada em licenciatura em Sociologia desde 2008. Em 2019 se tornou mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e em 2020 se tornou doutoranda pela mesma universidade.

Quadro 5 - Marcos da formação educacional e de titulações de Leda, 2021

Ensino Fundamental	Escola particular da 1 ^o a 4 ^a série (1987 - 1990)	→	Escola particular na 5 ^a série (1991- 1992)	→	Escola pública da 5 ^a série (1991- 1995)
Ensino Médio	Colégio Normalista Público (1996 - 1998)				

Graduação	Bacharelado em Ciências Sociais (2001 – 2006)	→	Licenciatura em Ciências Sociais (2005 – 2008)
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Mestrado em Educação (2017 – 2019)	→	Doutorado em Educação (2020 – atual)

Fonte: A autora, 2021.

Ao longo de todo o percurso educacional, Leda destaca o impacto da baixa representatividade de pessoas negras (discentes e docentes) nas instituições de ensino em que passou, desde escolas particulares na educação básica, até o curso de Ciências Sociais em universidade pública. Nesse campo, as reflexões de Leda sobre raça se interseccionam com as suas percepções sobre a influência da territorialidade e da classe social na sua trajetória educacional, com experiências que eram alimentadas pelo racismo e pela estigmatização de moradores de regiões periféricas da cidade, como a região da Baixada Fluminense em que morava.

Quando questionada sobre sua classe social atual, se reconhece como uma pessoa da classe média ou classe média baixa. Essa percepção é fundamentada por ela, em essência, a partir de três pilares: comparação salarial com a população geral no Brasil, tendo como parâmetro a renda acima de 5 mil reais; possibilidade de acesso a “bens de capital cultural”, que é exemplificado por ela como o acesso e circulação a espaços na cidade; e a estabilidade empregatícia como servidora pública.

Ao dizer que não sou classe média, eu também estou negando minha mobilidade social, **a partir do que eu tive de acesso educacional, da pós-graduação, da graduação**. A graduação já me trouxe um diferencial, inclusive profissional. Seria recusar uma mobilidade social que eu tive. [...] Apesar de não ter herança... isso também define mobilidade social, deixar herança ou ter poupança. É óbvio que eu entendo que tenho mobilidade, porque eu sou funcionária pública, não vou perder o emprego, ganhando bem ou mal. **Então eu não tenho o assombro de estar desempregada**. Eu tenho estabilidade. Eu tenho pouca poupança, mas tenho alguma poupança. Isso também define. (Entrev. Leda, 2021).

Nascida no interior de um município populoso e periférico da Baixada Fluminense, região situada no Estado do Rio de Janeiro, Leda se deslocou para morar em outros municípios da Baixada Fluminense ao longo da juventude, mas

somente na vida adulta residiu em outras regiões do Estado. Atuando como servidora pública do Estado do Rio de Janeiro, mora atualmente em um bairro considerado de classe média na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro.

A família nuclear de Leda na época escolar era formada pela mãe, pai e dois irmãos mais novos, com diferença de dez e quatro anos a menos, em relação a ela. Além deles, apenas o avô, uma tia e alguns primos por parte da família do pai foram citados diretamente em algum ponto da conversa.

A mãe de Leda é formada no ensino médio, e sempre estudou em colégio particular, custeado pela sua avó. Antes de casar-se, trabalhava como contabilista quando jovem em uma loja de departamentos. Entre a possibilidade de fazer faculdade ou formar uma família, transitou pela segunda possibilidade e parou de trabalhar logo após casar-se. Segundo Leda, esses eram caminhos impossíveis de serem conciliados pela mãe nesta época, seja pelo machismo, pela origem popular da família ou pela influência religiosa. Anos depois, em um dos períodos de instabilidade financeira da família, sua mãe teve que retornar ao mercado de trabalho, dessa vez trabalhando como babá e empregada doméstica. Sobre a mãe, Leda destaca ainda como o fato da sua mãe ser uma mulher negra de pele mais clara, em relação aos irmãos,

O pai de Leda, já falecido, não completou a escolarização do ensino fundamental, e seu processo de alfabetização foi auxiliado pela esposa, mãe de Leda. Profissionalmente foi autônomo por muitos anos. Primeiro como proprietário de uma barraca de pequeno porte que vendia batata frita, depois com a venda de cloro e, antes de falir, foi proprietário de uma lanchonete. Leda trabalhou em todos os seus estabelecimentos, desde os 10 anos de idade:

Meu pai tinha uma loja de coisa de cloro. Primeiro, ele teve um negócio de batata frita. Eu tinha 10, 11 anos. Eu chegava da escola e já fazia os pacotes, selava com uma seladora, organizava os pacotes para ele poder vender para as barracas. Lembra? Aquela batata que a gente puxava do negócio — batata, bacon, não sei o quê, amendoim. Eu fazia, ele botava na Kombi e entregava. **Quando eu chegava da escola, eu já tinha essa responsabilidade.** Depois ele começou a trabalhar com produtos de limpeza. As batatas eu cortava com cortador e lavava com a borracha, um adulto fritava, deixava secar a gordura... éramos eu, meu pai e meu tio, que trabalhava lá. Era o sustento da família. Minha mãe precisava cuidar dos meus irmãos. Depois teve a loja de cloro. Eu enchia as bombonas de cloro, enchia as bombonas de 20 litros, separava de um lado e outro. Depois meu pai foi ter uma lanchonete. Eu ficava na lanchonete (Entrev. Leda, 2021).

Nesse cenário, Leda conciliava a responsabilidade de estudar com o trabalho informal no estabelecimento do pai. Por ter cursado o Ensino Médio Normal³⁷, também chegou a dar aula em uma escola de pequeno porte. Assim como Leda, os irmãos mais novos também começaram a trabalhar muito jovens em estabelecimentos variados, como lojas e padarias.

Narrando a trajetória pessoal e familiar, Leda em diferentes momentos recusa uma ótica voltada exclusivamente para o sofrimento e a ausência em episódios emblemáticos, desde as experiências familiares na infância até o ensino superior. Isso não significa que Leda tenha buscado suavizar ou ocultar os traços de vulnerabilidade que compõem a sua história e a de sua família. Pelo contrário. O reconhecimento dos entraves, especialmente os financeiros, esteve a todo momento em diálogo com o reconhecimento do que foi possível concretizar, mesmo em condições por vezes não tão favoráveis ou estáveis.

Descrevendo o caminho de casa para a escola e o cotidiano familiar na primeira infância, Leda resgata elementos que remontam a região rural da Baixada Fluminense da época, e que ainda se relaciona com algumas regiões do Estado, como: a necessidade de percorrer longas distâncias para o acesso a bens e serviços públicos, a criação de animais rurais em âmbito doméstico, as estradas de terra, o consumo de alimentos produzidos localmente, entre outros pontos.

No percurso pela educação básica, Leda transitou entre instituições privadas e públicas, fato marcado por ela mais adiante como um elemento importante na sua sociabilidade como menina e adolescente negra. Leda começou a acessar espaços escolares apenas quando tinha de seis para sete anos, na 1ª série do Ensino Fundamental (atual 2º ano). Aos quatro anos, quando estava na idade habitual para a entrada na educação básica, sua mãe ficou grávida do segundo filho.

Como a escola ficava a uma distância muito grande da sua casa, a estratégia adotada por sua mãe foi atrasar a entrada de Leda na educação básica até seu irmão também ter idade escolar. Para ajudar no processo de alfabetização, a mãe contratou uma menina de 14 anos da região como alfabetizadora, e começou a ensinar também por conta própria.

³⁷ Modalidade do Ensino Médio que prepara profissionalmente alunas(os) para serem professoras(es) e atuarem nas séries iniciais de ensino, bem como nos primeiros anos do ensino fundamental

Minha mãe ficou grávida e resolveu não me colocar na escola com quatro anos. Como eu morava no interior da Baixada, [...] **a escola era longe para ir a pé. O que minha mãe fez? Resolver esperar meu irmão ir para escola e me levar.** Afinal, eu sou mulher, não é? Meu irmão entrou na escola muito novinho. Meu irmão entrou no jardim com três anos; eu, com sete [...]. Minha mãe resolveu me colocar em uma alfabetizadora, uma moça de 14 anos que não me ensinou nada. Mandava ligar o dia inteiro: "cubra e ligue, cubra e ligue, cubra e ligue". Adorava. E minha mãe começou também a me ensinar em casa. (Entrev. Leda, 2021).

Além da entrada tardia no sistema de ensino, o processo de aprendizagem de Leda foi também impactado pela miopia grave que desenvolveu desde muito jovem, e a dislexia não diagnosticada – distúrbio de aprendizagem descoberto somente na adolescência. Segundo Leda, a dislexia em especial dificultava a assimilação dos conteúdos que lhe eram passados de forma tradicional e, por isso, conta que era considerada “burra”. Essas dificuldades na aprendizagem persistiram mesmo quando entrou na escola, entre seis e sete anos.

Leda passou o primeiro ano de escolaridade sendo acompanhada pela mãe na ida e no retorno da escola. Já no ano seguinte, com oito anos de idade, se tornou responsável pelo seu retorno e por buscar o irmão mais novo. Recuperando as memórias do caminho entre a casa e a escola, Leda se recorda de um trajeto entre pontos que ficavam muito distantes.

Os entraves que a mãe vivenciou para acompanhar o andamento do seu desempenho escolar é reconhecido por Leda em diferentes momentos da entrevista, em que citou especialmente a distância do percurso entre a casa e a escola e as demandas que eram atribuídas a ela no contexto doméstico. Além do ato de “levar e buscar” da escola, ela também cita sua experiência com a responsabilidade do “dever de casa”:

Com oito, nove anos, já buscava meu irmão e o levava. Andava 40 minutos no chão de terra. Tinha vizinho que tinha porco, outro que tinha boi. Sozinha. **Com oito anos, eu já era adulta, adultinha.** Quando vejo os pais levando os filhos para a escola, abrindo o carro, eu acho tão bonitinho, fofo. Mas eu não passei por esse processo. Logo já tomei a responsabilidade com meu irmão. Minha mãe levava, eu buscava. (Entrev. Leda, 2021).

[...]

Chegava em casa e minha mãe não me ensinava o dever. **Não tinha esse negócio da minha mãe ensinar o dever.** Desde que eu aprendi a ler, eu estudo sozinha, ou com uma colega ou outra referência. Primeiro, pedagogicamente, eles não... meu pai, nenhum processo. A única coisa que lembro que meu pai fez foi me ensinar a decorar tabuada. Foi o que ele pôde ensinar. Minha mãe tinha muitas demandas — uma criança, a casa, não sei o quê. Tudo era muito longe... (Entrev. Leda, 2021).

Nos anos iniciais de escolarização, da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, Leda reconhece o sentimento de rejeição vinculado a expressões do racismo praticado por colegas de classe e, ao mesmo tempo, a própria percepção sobre a dinâmica racial que se impunha naquele contexto:

Eu tinha outra amiguinha de primeira à quarta série que se chama Dandara³⁸. Eu não queria ser amiga da Dandara porque ela era mais preta do que eu. Todo mundo é branco, você é criança, está na primeira, segunda, terceira, quarta. **Tudo que é inteligente e tudo que é amado é branco.** Mas a única que queria ser minha amiga era a Dandara porque era mais preta do que eu. Eu já era melhor do que ela; não que eu fosse. [...] ela vinha toda boazinha querendo brincar comigo, e eu: "ela quer brincar comigo. Ai, meu Deus, essa menina". É óbvio que eu não traduzia assim. Ela era legal, mas eu não queria muito que as pessoas me vissem com ela em público. Queria ser amiga das meninas loirinhas lá, as mais branquinhas. Eu não queria ser amiga da Dandara, mas ninguém queria ser minha amiga. (Entrev. Leda, 2021).

Nos anos seguintes de escolarização, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano) estudou em uma escola particular evangélica, que Leda considerava e ainda considera como uma escola de péssima qualidade. Nessa escola, conta que não teve amigos e que era considerada “a mais feia da escola” por ser uma menina preta em uma escola majoritariamente branca.

Sobre esse período, Leda destaca duas situações marcantes. A primeira situação esteve relacionada a “brincadeiras” ofensivas provocadas por colegas de classe e que faziam menção negativa à sua estrutura corporal. Ainda que não tenha sido nomeado diretamente por Leda, as características e motivações citadas por ela podem ser vinculadas a episódios de racismo recreativo, comum em espaços escolares. Relata também o afastamento dos colegas de classe, o que define como um período de “solidão existencial” de uma menina negra em um espaço majoritariamente branco.

Era muito ruim. As pessoas não me chamavam para a educação física. Eu não fazia parte de nenhum time, nem da esquerda, nem da direita. [...] **Ninguém queria ser amiga de uma menina negra em uma escola particular,** porque eles não eram negros. Então eu não era bonita, não era inteligente, não era simpática, e não tinha nenhuma outra pessoa. Talvez tivesse essas dificuldades todas se eu fosse uma menina branca. Mas talvez tivesse uma ou outra pessoa para se associar a mim. Você tem uma solidão existencial na escola quando não tem ninguém que a represente na escola. Eu tinha uma solidão existencial (Entrev. Leda, 2021).

³⁸ Nome fictício para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada.

Da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, Leda estudou na mesma escola particular católica, como aluna bolsista. Na época, esta era a melhor escola particular do bairro em que morava, na Baixada Fluminense. A bolsa não era integral, e apesar de não ter muita certeza, relaciona o desconto na mensalidade e o esforço para custear o acesso à escola particular com o fato do seu pai ser o único a trabalhar como fotógrafo em uma cidade do interior, na época.

A segunda situação esteve relacionada uma reprovação escolar na 5ª série (atual sexto ano), motivada por um entrave burocrático e financeiro na escola. Leda conta que por conta de um atraso na mensalidade da escola por problemas financeiros da família, foi impossibilitada de realizar as avaliações escolares no período normal. Quando a dívida foi quitada, foi obrigada a realizar todas as provas do período em dois dias, sendo reprovada em duas disciplinas.

Após a reprovação e ainda sem vínculos com colegas de classe, Leda decidiu que não queria mais continuar na mesma escola e começou a demandar da sua família a transferência para a escola pública, que a princípio não apoiou a decisão. Como estratégia, Leda buscou uma vizinha para conseguir convencer os pais:

Eu fui reprovada pela escola. Eu não quis ficar na escola. Meu pai me obrigou a ficar mais um ano naquela escola, que eu odiava com todas as forças. **Ele queria que eu ficasse na escola particular, porque é um status.** Eu pedi “pelo amor de Deus” que eu queria ir para uma escola pública, porque eu não tinha amigos na escola particular. Era muito ruim. Aí pedi à vizinha para me colocar em uma escola pública, que foi a minha felicidade. A vizinha viu uma vaga, falou com a diretora, e depois a minha mãe foi lá e levou a documentação (Entrev. Leda, 2021).

Nessa escola, Leda teve sua primeira experiência no ensino público, localizado em um bairro com condições ainda mais precárias ao que ela residia. Segundo ela, foi nessa escola que teve a sua primeira relação de sociabilidade, onde se tornou possível encontrar amigos e pessoas mais semelhantes a ela, como uma menina negra. No meio do ano, mudou de residência para outro município da Baixada Fluminense, e teve sua segunda experiência positiva em uma escola pública:

Ir para a escola pública foi uma alegria. Foi a primeira relação de sociabilidade que eu tive na vida. Eu nunca tive amigo na escola. Foi o primeiro lugar em que eu tive amigos, quando eu saí da escola particular para a escola pública, sendo uma criança negra, sendo adolescente. Depois

meus pais se mudaram e eu fui estudar no [nome da escola ocultado], na metade do ano. Minha primeira amiga foi a Francisca³⁹, que é minha melhor amiga ou uma das minhas melhores amigas até hoje. Eu fiz uma amiga. **Olhe quanto tempo eu demorei para ter uma amiga**, quantos anos eu demorei para ter a metade da laranja da escola. Eu não tinha (Entrev. Leda, 2021).

Ainda no âmbito da experiência escolar, Leda tem memórias sobre o incentivo à leitura e o acesso a livros a partir da escola, reforçada pelos materiais de leitura que sua família também dispunha, como gibis, revistas de almanaque e livros infantis.

Após a conclusão do Ensino Fundamental, Leda cursou o Ensino Médio Normal, voltado para formação de professores. Apesar de ter concluído o curso, esta não era a sua primeira opção. Seu desejo era realizar formação em processamento de dados em uma escola particular da região, mas que não poderia ser custeada pelo seu pai. Leda nunca quis ser professora, mas a sua aprovação em um colégio público normalista e de qualidade foi bastante comemorada por sua mãe. Após concluir os três anos de curso, saiu com a certeza de que não gostaria de atuar profissionalmente como professora de crianças pequenas.

3.1.4 Thereza: “eu não tive privilégios, eu tive acesso a direitos”

Thereza tem 50 anos, se reconhece como “mulher cis”, “negra”, “hétero”, e é “divorciada”. Desde 1997 é formada em Publicidade e Propaganda em uma faculdade particular. Entre 2001 e 2015 cursou e se formou em duas especializações *lato sensu*: a primeira em Assessoria de Imprensa e a segunda um MBA em Marketing, ambas as especializações realizadas na mesma universidade particular. Em 2018 se tornou mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e desde 2019 é doutoranda na mesma instituição. É mãe de um jovem negro de 17 anos e relata que sua gestação foi planejada para quando ela já estivesse pós-graduada em alguma especialização.

Quadro 6 - Marcos da formação educacional e de titulações de Thereza, 2021

Educação Infantil	Escola pública (1977 - 1979)
-------------------	---------------------------------

³⁹ Nome fictício para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada.

Ensino Fundamental I	Escola pública (1980 - 1981)	→	Escola pública (1982 - 1986)
Ensino médio	Colégio público (1987 - 1987)	→	Colégio particular (1988 - 1989)
Graduação	(incompleto) Jornalismo em instituição particular (1991 - 1991)	→	Comunicação Social / Publicidade e Propaganda em instituição particular (1992 - 1997)
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Assessoria de Imprensa em instituição particular (2001-2002)	→	MBA Marketing em instituição particular (2013-2015)
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Mestrado em Educação em instituição pública (2016-2018)	→	Doutorado em Arte e Cultura em instituição pública (2019)

Fonte: A autora, 2021

Nascida e residente em Brasília até os 10 anos de idade, o deslocamento entre seu estado de origem para o Rio de Janeiro perpassa questões envolvendo o sustento e as chances de ascensão socioeconômica da família. Por esse motivo, os relatos envolvendo sua percepção sobre as condições de classe social e território são demarcados de forma expressiva e, em muitos momentos, de forma interseccionada.

Resgatando as condições socioeconômicas da família durante toda a educação básica e início da vida adulta, Thereza relata não ter vivenciado dificuldades financeiras durante a educação básica pela estabilidade que o emprego do pai ofereceu à família no período por muitos anos. Quando questionada sobre sua classe social atual, Thereza se classifica como classe média e reconhece que “a classe não é definida só pela renda, mas pelo acesso que a gente tem à cultura,

educação, saúde, tudo isso”. Segundo ela, a sua percepção entre a relação da renda com os “acessos” também é marcada pela comparação entre as pessoas que pertencem ao mesmo grupo étnico-racial que o seu como mulher negra.

Thereza reside no Rio de Janeiro desde os 10 anos de idade. Nascida em Brasília, seu deslocamento entre os dois estados esteve diretamente relacionado à promoção e transferência do trabalho do pai em 1969, aproximadamente três anos antes do nascimento de Thereza. Sua família nuclear é formada pela mãe, pelo pai e pelos dois irmãos. Thereza é a filha do meio: tem um irmão três anos mais velho e uma irmã dez anos mais nova.

O pai de Thereza tem formação técnica em Contabilidade. As transformações na dinâmica de trabalho do pai ao longo dos anos modelaram as mudanças de deslocamento e até mesmo as condições financeiras na família, já que era ele até então o principal provedor de renda. Após a transferência para Brasília, Thereza conta que seu pai precisava viajar com muita frequência, ficando na responsabilidade da mãe de Thereza o cuidado integral das crianças.

A mãe de Thereza é formada até a quarta série do Ensino Fundamental (atual quinto ano). Na sua percepção, um dos fatores que contribuíram para que a mãe não continuasse a formação básica foi o atravessamento da maternidade. Como mãe de três filhos e afastada durante muitos anos da rede de apoio e familiar enquanto morava em Brasília, Thereza conta que sua mãe “nunca foi muito de deixar filho”, mesmo quando pode contar com algum tipo de suporte externo. Foi também em Brasília que a mãe de Thereza administrava uma pensão que ficava na sala do apartamento onde moravam. Anos depois, sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e Thereza trancou a faculdade que cursava na época para cuidar integralmente da mãe.

Tanto a mãe quanto o pai tinham como cidade de origem o Rio de Janeiro, mais especificamente um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Com o retorno para o Rio de Janeiro após outra transferência do trabalho, quando Thereza tinha 10 anos de idade, foram morar em um bairro de classe média alta da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse período ela destaca que não apenas havia uma estabilidade para a manutenção de uma condição financeira favorável, como o reconhecimento das possibilidades de “acesso” que eram oferecidas por essa condição em relação ao território em que sua família agora:

[...] eu fazia balé, eu fazia jazz, meu irmão fazia francês. Então assim, a gente tinha **muito acesso à cultura**, tinha peça de teatro no final de semana, clubes de Brasília a gente frequentava os melhores clubes, e tal. Quando viemos para o Rio, que meus pais voltaram para cá, a gente foi morar em [*nome do bairro da Zona Sul*]. Minha adolescência inteira. Então entre 10 e 20 anos eu morei na Zona Sul do Rio, tendo acesso. Eu vi o lançamento do Bete Balanço com o Cazuza. Muito acesso, muito acesso à cultura. [...] **Eu tive uma adolescência muito rica de cultura, né?** Eu tenho uma base cultural muito grande. E quando eu falo isso, **eu estou na contramão dos negros**, né? Eu viajava muito. Eu lembro que teve um período... eu sempre fui muito ligada a Brasília. Já morando aqui, eu ia à Brasília quatro, cinco vezes ao ano. Meu irmão já trabalhava, ele falava “vamos passar o final de semana em Brasília?” Falava “vamos.” [...] A gente saía muito, férias de final do ano tinha aquela grana que meu pai dava para as férias. “ó, está aqui o seu dinheiro das férias.” Então era o que eu tinha que administrar para ir para cinema, para fazer um lanche, para não sei o que. E eram férias muito intensas de tudo, sempre era show no jardim do MAM. Vamos para o centro da cidade, para as bibliotecas e livrarias. Que eu sempre gostei muito disso. (Entrevi. Thereza, 2021).

Com 20 anos, enquanto cursava Comunicação Social em faculdade particular, a demissão em massa do setor onde o pai trabalhava gerou uma crise financeira familiar, fazendo com que eles se deslocassem para um bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

A relação com o território esteve marcada, portanto, não somente na transferência entre Brasília e Rio de Janeiro aos 10 anos, como também no próprio deslocamento que precisou realizar dentro da capital. Morando em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, que concentra uma população com padrões de vida de médio a alto custo, esse deslocamento impactou diretamente no que ela reconhecia como suas possibilidades de “acesso” à cultura e à educação.

Nos relatos sobre o percurso educacional, Thereza torna evidente a marca significativa da educação na sua trajetória pessoal, ao ponto de afirmar que não conseguia se recordar de um período da vida em que não estivesse na escola. Thereza começou a estudar muito cedo, desde os 4 anos de idade no ciclo conhecido antigamente como “jardim de infância”, pois sua mãe além de conciliar os cuidados com a casa e a família, administrava uma pensão instalada na sala de casa:

Eu comecei a estudar muito cedo, no jardim de infância mesmo, porque meus pais mudaram para Brasília, no início de Brasília, eu nasci em 72, eles foram para lá em 69, era barro vermelho mesmo. Tinha muita gente que foi para trabalhar. E aí minha mãe fez da sala do nosso apartamento uma pensão. Minha mãe sempre cozinhou muito bem. Então ela cozinava, e as pessoas iam almoçar lá em casa. Por conta disso, eu acho, ela me colocou na escola muito cedo, né? No jardim de infância eu era muito pequena, deveria ter uns quatro anos, eu acho. Porque **eu não consigo lembrar da minha vida sem ter uma escola**. Engraçado isso. Você me fez pensar isso

agora. Não consigo lembrar o período da minha vida sem ir para a escola. (Entrevi. Thereza, 2021).

Ainda sobre a relação da mãe com o seu processo de escolarização, Thereza se recorda do importante papel de apoio da mãe em um episódio racista que marcou a sua experiência escolar na primeira infância:

Eu não lembro de nenhuma criança negra no Jardim de infância. Nenhuma. Escola pública em Brasília. Tinha um menino que ele parecia indígena, que eu até falava que era namorada dele. E tinha um outro que eram os três, eu, e eles dois, que parecia nordestino. [...] Minha mãe trançava um cabelo, e colocava umas contas na ponta, coloridas. Então os meninos brincavam de puxar minhas tranças e ficar dando peteleco ali o tempo todo. E aí eu chamava esse menino que parecia nordestino, eu fazia queixa, e ele batia nos meninos. Ele era meio que meu defensor, aí que um dia eu bati num menino, bati mesmo, e fui para a secretaria. Isso no Jardim. Mas eu reagi e passei a ser a errada. **E eu lembro que a professora falou que não gostava mais de mim porque eu tinha brigado.** Eu olhei para ela, e falei assim: **“se você não gosta mais de mim, eu não vou ser mais sua aluna, eu não entro mais na sua sala”**. Eu sempre fui abusada. E minha mãe chegou na escola, chamaram minha mãe de novo, antes da hora da saída, e eu falei para a minha mãe: “a professora falou que não gosta de mim, e eu não vou entrar mais na sala dela”. E minha mãe falou: “se ela falou isso para você, você não vai entrar mesmo, vão ter que te trocar de sala, mas você não vai ser aluna dela”. Ela ‘bancou’. E aí não sei que jeito ela deu, mas realmente eu troquei de turma. Ela ‘bancou’, me defendeu mesmo (Entrevi. Thereza, 2021).

Thereza continuou nessa escola até o fim da Educação Infantil, e precisou se transferir para outra escola pública para dar início ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Até o início do Ensino Médio, relata também que estudou majoritariamente em instituições públicas de ensino, com exceção a um breve período do ensino fundamental I.

Nos relatos sobre o período do início ao fim do ensino fundamental, ela resgata, por um lado, a importância do estímulo à leitura e, por outro, a interferência de elementos do período da ditadura militar na vida escolar de uma criança nos anos iniciais da escolarização:

O início da minha educação foi na época da ditadura, e em Brasília o bicho pegava, né? Eu lembro de episódios que [falavam]: ‘tem que sair da escola que os comunistas colocaram bomba’. Tinha muito essas coisas. E tinha que sair correndo da escola para casa, e eu ia sozinha. [...] Nessa escola que eu já ia sozinha, que tinha a história lá da bomba dos comunistas, **eu tive uma professora que incentivava muito a leitura e a escrita.** Eu lembro, era uma sexta, que ela pegava com livros, e levava para a sala de aula, em determinado momento a gente tinha que escolher os livros, ler e fazer redação, ela estimulava muito. Era uma professora já velhinha, e tinha muito essa coisa de ler e escrever (Entrev. Thereza, 2021).

Quando completou 10 anos de idade, Thereza passou a ir sozinha para a escola. Até então, se deslocava sempre acompanhada pela mãe em uma região relativamente tranquila em Brasília. Quando precisou se transferir para Brasília no final da 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental, foi matriculada em uma escola pública localizada em uma região muito valorizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde estudou da 5ª série até a 8ª série (atual 6º e 9º ano). Sobre esse período, reforça o quanto essa também foi uma escola importante na sua formação pelo grande incentivo à leitura:

[...] foi uma escola também muito importante, porque o **estímulo à leitura, era absurdo**. Eu lembro que a professora de História dava aula sobre revolução russa, colocando a gente para ler “1984” do George Orwell. Era nesse nível. E eu tive uma professora de português também que ela não sugeria os livros, ela pedia que a gente sugerisse, lesse, e apresentasse para a turma. E valia qualquer livro. Aí eu lembro que eu sugeri “Feliz Ano Velho”, do Marcelo Rubens Paiva, que é um livro que meu irmão mais velho já tinha lido, e que tinha muito palavrão. Eu sugeri, ele é ótimo, excelente, e aí ela deixava. Não sei se é porque estava na época da abertura, o pós ditadura, **início do pós ditadura**. Então era uma época que se estimulava assim, tudo era permitido. E ali eu li George Wells, li “Feliz Ano Velho”, li “Brasil Nunca Mais”. Livros que não tinham nem muito a ver com a minha faixa etária, mas tinha um estímulo muito grande de leitura (Entrev. Thereza, 2021).

Com a entrada no ensino médio, foi matriculada pela mãe em um colégio público da mesma região. Apesar de reconhecer que a escola era de qualidade tanto no ensino quanto na estrutura oferecida, Thereza relata que depois de um ano sua mãe optou pela sua transferência para um colégio particular depois que os colégios estaduais entraram por um período em greve. Contudo, Thereza destaca que apesar disso essa instituição particular não oferecia um ensino de qualidade.

Durante todo esse período da educação básica Thereza não precisou conciliar os estudos com o trabalho, e logo após concluir o ensino médio optou pela sua primeira tentativa ao vestibular.

3.2 Ensino superior: “um corpo visto como operário em um curso de formação intelectual”

Na sétima série eu fiz um **pacto** com uma amiga, que é professora universitária hoje, de que a gente ia **chegar à universidade**, que a gente ia

fazer universidade. A gente fez um pacto, prometeu que a gente ia estar nesse lugar, que a gente não ia **viver na reprodução do que era a escola, todo lugar, nossas amigas** (Entrev. Leda, 2021).

[...]

A graduação me ajudou a ambicionar coisas, **ambicionar possibilidades**. Eu vi que a academia, no ano em que me formei, era muito difícil [...] para fazer pós-graduação, você tinha que fazer com um ou dois professores que aceitavam negros. Tinha que ter duas línguas ou, pelo menos, inglês fluente. Enfim, eram muito entraves, inclusive entraves de espelhamento, outras mulheres na pós-graduação que eram negras. Você não vê aquele lugar como pertencente, inclusive lugar de formação intelectual. A intelectualidade é branca. [...] Obviamente esse corpo [negro] está em um espaço de intelectuais, o que é o mais difícil, porque é **um corpo visto como operário em um curso de formação intelectual**. O cara fala assim: "você pode fazer mestrado, mas não pode trabalhar, e talvez não tenha bolsa. Você pode se dedicar?". Só pensar em passar por esse processo já é uma violência (Entrev. Leda, 2021).

Entre 12 e 13 anos, Leda já sabia que queria entrar na universidade. O “pacto” feito na juventude com a amiga da sétima série (atual 8º ano) do Ensino Fundamental ressoa na fala de Leda como uma ambição que embora fosse precoce, estava fundamentada na idealização de um futuro bem concreto. A promessa de “chegar à universidade”, resgatada por ela, estava profundamente entrelaçada à possibilidade de duas meninas da Baixada Fluminense ascenderem socialmente.

No trecho em destaque acima, Leda relata a percepção de uma mulher negra que “chegou lá”, mas que ao mesmo tempo “não vê aquele lugar como pertencente”. Na pós-graduação, nível ainda mais acirrado do ensino superior, essa tensão é impulsionada. O saldo dessa dualidade, banhada em muitas camadas de opressão, é encarada por Leda também em termos explícitos: “a graduação me ajudou a ambicionar possibilidades”, no plural. Ou seja, mesmo diante de barreiras que negam a mulheres negras o pertencimento ao lugar de referência na formação intelectual, esse é ainda tem sido um espaço que possibilita a esse grupo populacional a oportunidade de projetar sonhos e projetos coletivos e individuais, dentro e fora da academia.

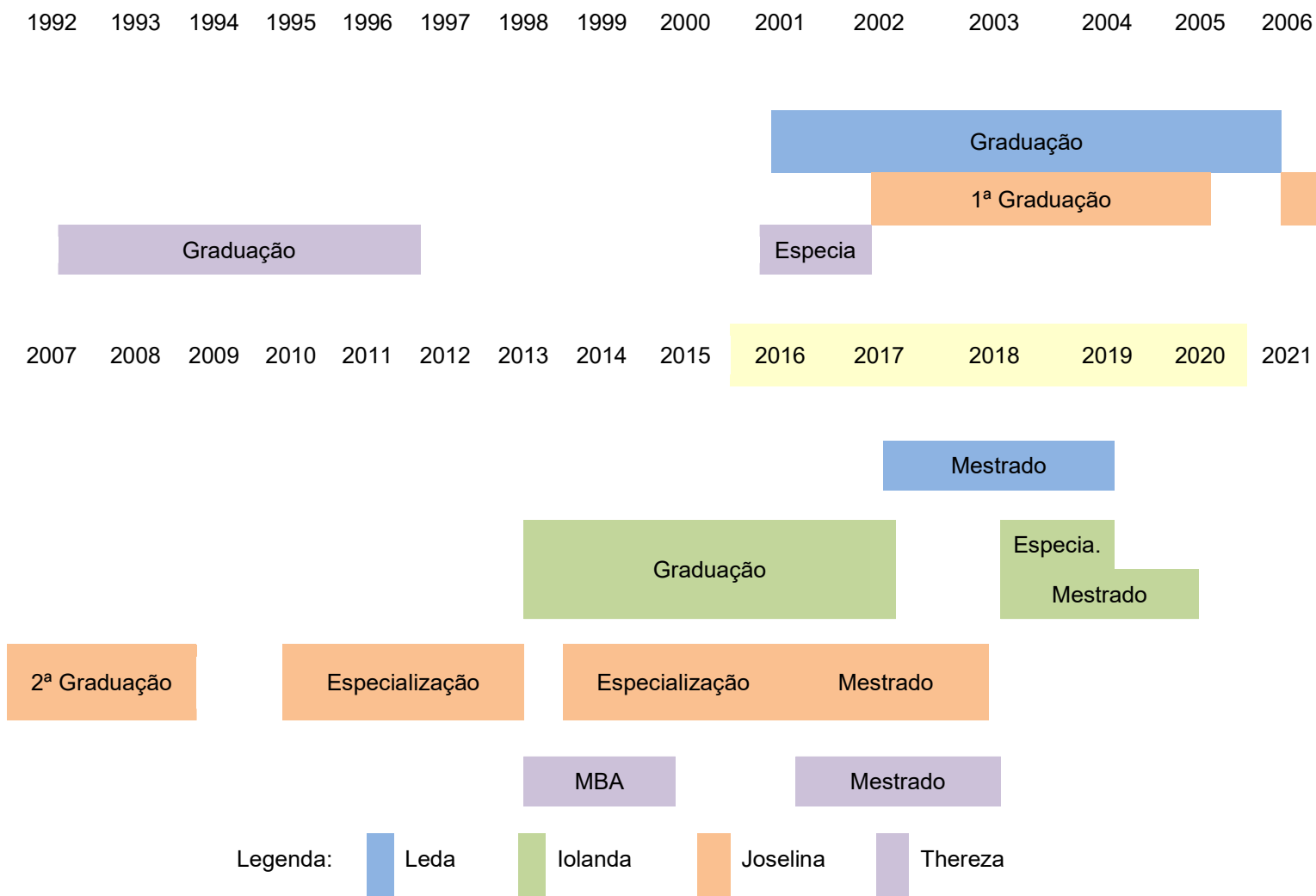
Portanto, ao caracterizar o percurso educacional no âmbito do ensino superior - como nos propomos nesse capítulo - ampliamos a viabilidade de nos aprofundarmos nos diferentes “entraves”, como denomina Leda, que vão limitar o acesso de mulheres negras a esses contextos. “Entraves” esses que não se originam apenas nos primeiros passos dado por elas na universidade, dado a influência cumulativa do percurso educacional empreendido na educação básica,

mas que guardam especificidades que estão próximas das experiências vivenciadas neste espaço.

Nesse sentido, nos propomos apresentar nos tópicos os elementos centrais que informam o percurso educacional das mulheres interlocutoras da pesquisa a partir do ensino superior, e suas articulações marcadores sociais como raça, gênero, território e classe social. O debate proposto segue orientado por três tópicos principais: acesso ao ensino superior (graduação e especialização); permanência no ensino superior (graduação e especialização); acesso à pós-graduação *stricto sensu*.

Para contextualização geral do percurso de cada, dispomos abaixo a linha do tempo de formação acadêmica as mulheres negras entrevistadas (quadro 7), desde a primeira graduação até a conclusão do mestrado acadêmico.

Quadro 7 – Linha do tempo de formação acadêmica das mulheres negras entrevistadas, 2021



Legenda: Leda Iolanda Joselina Thereza

Fonte:

A

autora,

2021.

3.2.1 Acesso ao ensino superior (graduação e especialização): “a gente ia chegar à universidade”

Leda, como destacado anteriormente, ainda muito jovem tinha uma consciência nítida sobre a possibilidade de entrar no ensino superior. O pacto de meninas da Baixada Fluminense que, assim como ela aponta, não queriam “viver na reprodução do que era a escola, todo o lugar, as amigas”, reflete o desejo pela mudança das condições estabelecidas a partir do contexto social em que se encontravam.

Mais adiante, não apenas Leda “sabia que existia uma universidade desde sempre” e do seu significado, como sabia da importância do acesso à uma universidade pública e gratuita. Para ela, só o fato de ter tido a consciência “desde sempre” da existência da universidade pública como um espaço possível já representa um diferencial dentro da sua realidade. A origem dessa consciência é percebida por ela como consequência do fato de não ter sido a primeira pessoa da família a acessar o ensino superior, como ela descreve abaixo:

Eu não fui a primeira pessoa da minha família a acessar o curso superior, o que é importante. Na minha família, tinha umas primas. Uma era psicóloga, outra era pedagoga. Por parte do pai, que é uma família mais clara. [...] Meus primos de [outro Estado] todos têm curso superior. Quando eu cresci, tinha um primo que era veterinário. Não tinha intimidade, mas **saber que alguém acessou a universidade, que existia universidade pública, na Baixada Fluminense é muita coisa**. Eu entrei na universidade, e tinha gente perguntando à minha mãe como ela pagava uma universidade federal para mim. **Universidade federal não significa pública e gratuita**, as pessoas não sabiam. A gente tem um *gap*⁴⁰ geracional que parece doído, mas hoje você fala da universidade federal e as pessoas sabem que é pública e gratuita. E saber que existe uma universidade pública, cuja matrícula você não paga, não paga mensalidade, já é um diferencial. Eu sabia que eu não pagava a universidade. Eu sabia que existia uma universidade. **Eu sabia que existia uma universidade desde sempre. Isso é um diferencial absurdo** (Entrev. Leda, 2021).

É possível identificar uma percepção semelhante à destacada por Leda a partir da fala de Iolanda, que também tem como território de origem a região da Baixada Fluminense. Sobre esse ponto, Iolanda percebe que a ausência de pessoas que já tivessem acessado universidades públicas na sua rede próxima de contato contribuiu para que não houvesse para ela um referencial tanto de

⁴⁰ *Gap* pode ser traduzido como “lacuna” ou “intervalo”.

espelhamento quanto de consulta sobre o significado deste espaço e sobre as oportunidades de acesso⁴¹:

A faculdade pública para a gente nunca foi uma realidade. Era uma coisa impossível, né? Isso nem era falado, na verdade lá em casa era uma coisa assim: **“você conhece alguém que passou?” “Eu não conheço ninguém.” “Ah, então ninguém deve passar”**, sabe? Uma coisa muito distante. [...] Como eu ainda recebia pensão do meu pai, e nem imaginava ser possível ir para a faculdade pública, eu comecei a fazer na universidade privada. (Entrev. Iolanda, 2021).

Já para Joselina, a consciência sobre o significado do ensino superior esteve vinculada diretamente às projeções de futuro de sua mãe, como se destaca em outros pontos do seu percurso educacional e até mesmo profissional. Joselina relata que para a sua mãe, a entrada das filhas no ensino superior era um desejo que se estruturou mesmo antes dela e de suas irmãs nascerem. No seu relato, é possível identificar como a mãe de Joselina traçou de forma muito objetiva, a partir do planejamento familiar, estratégias no sentido de buscar garantir (e custear, se necessário) o acesso das filhas ao ensino superior no futuro:

Ela diz que ela planejou os nossos nascimentos, somos três, ela disse que sempre quis ter três filhas mulheres e que **ela queria dar um espaço de quatro anos de uma para outra porque ela ia pagar a faculdade de uma de cada vez**. Se ela tivesse duas filhas, por exemplo, com uma idade muito parecida, as duas iam ter que acabar fazendo faculdade ao mesmo tempo, ela não ia poder pagar, então **o objetivo da vida dela antes da gente nascer é que as três filhas fizessem faculdade**. Até então para ela não tinha faculdade pública, então para ela faculdade tinha que pagar, era caro. [...] Então tem exatamente **quatro anos de diferença** quando eu nasci para minha segunda irmã, mais quatro anos para minha terceira irmã, exatamente quatro anos uma para outra. Ela queria que desse esse intervalo justamente para ela pagar uma faculdade de cada uma, e aí eu fui a primeira, então todas as experiências primeiro foram comigo. (Entrev. Joselina, 2021).

No entanto, assim como no caso de Iolanda, apesar de Joselina saber da existência de instituições públicas de ensino superior, ela relata que não possuía na época um conhecimento aprofundado sobre o processo do vestibular e os procedimentos necessários para investir no acesso a esses espaços. Na sua primeira e única tentativa para cursar a graduação em uma universidade pública,

⁴¹ Apesar de na família por parte de mãe de Iolanda alguns familiares já terem cursado o ensino superior antes, todos haviam se inserido exclusivamente em faculdades particulares. Da família do pai, a parte com mais referências negras na família, Iolanda foi a primeira a cursar este nível de ensino.

Joselina tentou prestar vestibular para a UERJ com o auxílio de uma figura da sua rede de contatos, mas encontrou como obstáculo os trâmites burocráticos que, de modo geral, envolvem as etapas dos processos de seleção para o ensino superior:

Não tinha Google nessa época, nem celular, essas coisas. Eu não sabia o caminho, minha mãe também não, para a universidade pública, não sabia que existia vestibular e como é que fazia a inscrição. Simplesmente não sabia. E eu lembro que na igreja na época tinha um pai de uma amiguinha minha da mesma idade que que ele era muito ligado nessas coisas, e eu lembro que ele uma época ficava dando aula para a gente de redação, falando para a gente poder fazer vestibular. Eu começava a perguntar muitas coisas para ele sobre isso porque eu não sabia exatamente o que isso significava, e ele me deu algumas instruções em relação à inscrição para a UERJ. Eu lembro que cheguei a fazer a primeira prova da UERJ, passei, um conceito assim mais ou menos, só que eu tinha que fazer uma segunda inscrição, uma segunda fase e **eu não sabia que tinha que fazer uma segunda fase. Eu não sabia. Então passou o prazo, eu não fiz** (Entrev. Joselina, 2021).

Mesmo diante desse contexto, Iolanda e Joselina tiveram o ensino superior privado como caminho possível na transição entre a conclusão do ensino médio e a atuação profissional. No caso de Joselina, essa transição é demarcada novamente pelo direcionamento explícito da mãe, que a matriculou no curso de Letras em uma universidade particular. Alguns anos depois, é também a mãe quem consegue para Joselina uma bolsa integral em uma instituição privada para que ela cursasse a sua segunda graduação sem custos, agora na área do Jornalismo.

No caso de Iolanda, a entrada imediata na graduação nesta transição com o ensino médio se tornou possível devido o apoio financeiro que se originava da pensão do pai e que ela pôde contar como suporte para o custeio da mensalidade, assim como se constituiu desde a juventude dela e de sua irmã o uso deste recurso como investimento na educação.

Por um caminho diferente dos apontados anteriormente, as condições socioeconômicas que se associavam à dinâmica de vida familiar de Thereza não projetavam sobre ela obstáculos significativos para o acesso ao ensino superior público ou privado. Não apenas ela tinha consciência da possibilidade de prestar vestibular para uma universidade pública - onde seu sonho era entrar para o curso de Comunicação da UFRJ - como ela também tinha condições de custear um curso preparatório para o processo do vestibular através do suporte que sua família oferecia.

Contudo, esse processo foi atravessado pelo que ela qualifica como uma “irresponsabilidade”. Thereza conta que não se dedicou o suficiente no momento da prova para garantir uma pontuação favorável à sua aprovação no curso que desejava devido a ansiedade para participar de um festival de música que aconteceria no mesmo dia. Com a reprovação, optou por começar o curso de Jornalismo em uma universidade particular, custeada pela sua família, mas pouco tempo depois pediu transferência para Comunicação Social/Publicidade por não ter se identificado com o curso.

Dentre as quatro interlocutoras, Leda foi a única a cursar em uma universidade pública a primeira graduação. Diferentemente das demais, Leda não apresentava na época condições financeiras que a possibilitasse de custear a mensalidade de uma universidade particular e até mesmo um curso preparatório. Após concluir o Ensino Médio Normal, Leda ficou um ano sem tentar o vestibular e continuou a trabalhar na lanchonete do pai, onde ficava das sete horas da manhã até às nove horas da noite.

Quando decidiu prestar vestibular no ano seguinte, o suporte e incentivo do pai e da mãe nesse processo de preparação se materializou na consolidação de uma estrutura mínima para que Leda conseguisse se dedicar exclusivamente aos estudos. Leda ficou um ano sem trabalhar com o pai e se inscreveu no Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVCN)⁴². Nesse mesmo período, o pai investia na busca de doações de materiais que poderiam ajudar nos estudos de Leda e a mãe, além de cursar o pré-vestibular junto com Leda, também oferecia suporte no dia a dia de estudo:

Eu trabalhei muito desde criança. Eu falei para ele que queria parar de trabalhar por um ano, porque eu queria estudar, e ele não pagou pré-vestibular. Mas ele foi com um amigo que era professor de uma escola particular e conseguiu uns livros de ensino médio muito bons para eu estudar. Ele coletou esses livros e falou: "neste ano você não trabalha. Você vai ficar no seu quarto estudando". Me inscrevi no PVNC. Inclusive minha mãe se inscreveu junto comigo. [...] Eu estudava em casa. **O apoio que meu pai me deu não foi pagar curso pré-vestibular, foi me liberar daquele trabalho para poder estudar em casa. Minha mãe fazia um copo de suco de limão, um suco de laranja, encontrava amigas para dar aulas.** Dava aula às vezes de química, de português. Minha mãe fez

⁴² O PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) é fruto do movimento negro e popular, e se estrutura no campo da educação como um movimento que oferta o ensino preparatório para o processo do vestibular direcionado a alunas(os) negras(os) e de baixa renda. Esse movimento também atua na defesa da democratização do direito à educação.

vestibular comigo. O incentivo que meu pai me deu foi conseguir livros de doação do amigo dele, livros novos e bons, e me deixar em casa, em paz, estudando. Fez toda a diferença (Entrev. Leda, 2021).

Sobre o pré-vestibular, Leda conta que a entrada nessa formação contribuiu não só para a apreensão do conteúdo, mas também para que ela pudesse entender “códigos do ensino médio” que ela não compreendia pela ausência de determinadas disciplinas no Ensino Médio Normal, como a disciplina de Química. As questões que não eram aprofundadas dentro da formação passaram a ser exploradas no grupo de estudo criado com colegas que pertenciam à mesma turma do pré-vestibular. Leda foi aprovada em duas universidades públicas neste mesmo vestibular, uma no âmbito federal e outra no âmbito estadual.

Além de Leda, Iolanda também cursou a graduação em uma instituição pública, sendo essa a sua segunda graduação. Para Iolanda, a aproximação com o ensino superior público percorreu um caminho diferente. Tendo cursado e concluído a graduação em Marketing em uma instituição privada, Iolanda relata que somente despertou para a possibilidade de cursar o ensino superior em uma instituição pública quando passou a se relacionar com um jovem que na época prestava vestibular para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi a mãe desse jovem que se tornou peça fundamental para Iolanda tivesse contato pela primeira vez com alguém que já havia estudado em uma universidade pública, e para que depois obtivesse apoio para o processo de preparação para o vestibular:

[...] comecei a namorar um menino que estava prestando vestibular para a UFRJ. Não sei se já tinha o SISU. Eu lembro que ele queria a UFRJ de qualquer jeito porque a mãe dele tinha estudado na UFRJ. E aí para mim era o máximo, tipo: “caraca, sua mãe estudou na UFRJ. Nossa, sério?”. **E aí foi o meu primeiro contato com alguém que tinha estudado numa universidade pública.** E aí ela falava “putz, tu está estudando na universidade privada? Cara, fala sério. Por que, que tu não faz pré-vestibular?”. E aí eu falava assim “ah não, mas tem nada a ver, **eu não vou conseguir**”. E isso foi muito legal, eu gosto sempre de falar **porque foi graças a ela que eu tive contato com outros mundos**, né? [...] Toda vez que ela falava, eu falava “gente, na UFRJ? Como é que eu vou para a UFRJ? Como que faz para ir para a UFRJ?”. Sabe, assim, **era muito**, porque a minha bolha era Baixada. [...] Tudo pesava. Sair da Baixada era uma questão, como é que você saía, sabe? (Entrev. Iolanda, 2021).

O processo de “contato com outros mundos” relatado por Iolanda foi se ampliando na medida em que começou a perceber a partir dessa interação que existia de fato a possibilidade de ingressar em uma universidade pública, mesmo que ainda estivesse “cheia de medo”, como conta. Nesse período, prestou vestibular

para o curso de Publicidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não conseguiu ser aprovada. No ano seguinte, Iolanda foi orientada por essa mesma figura para que adotasse outras estratégias na escolha do curso, na ampliação das opções das universidades e na adoção de ações afirmativas pelo sistema de cotas raciais:

[...] Ela fez um passo-a-passo comigo, para me mostrar os cursos e tudo o mais. E aí eu fui e comecei a ver. [...] **ela foi dando o caminho das pedras**. E aí eu fiz o Enem, primeiro para publicidade, mas não consegui na UFRJ. Aí no segundo ano ela foi e falou “ah, por que, que você não tenta para a UERJ também, já que você tem Pedagogia, você não falou que quer pedagogia empresarial e tudo o mais?” Aí eu “ah, é mesmo”. Mas assim, cheia de medo, sabe? [...] E eu lembro que ela falava assim “ah, Dani, você pode tentar por cota, você mora na Baixava, você é negra e tudo o mais”. E aí eu falava “**ah, mas eu não preciso de cota**”, assim, dentro do que eu entendia do que era cota... (Entrev. Iolanda, 2021).

Mesmo tendo conflitos em relação a adoção das ações afirmativas no processo de seleção⁴³, seguiu as sugestões e prestou o vestibular para a UERJ sob essa categoria. Além disso, Iolanda também investiu em um curso pré-vestibular particular, custeado através da renda obtida no emprego em que atuava na época. Naquele ano foi aprovada para o curso de Pedagogia na UERJ.

3.2.2 Permanência no ensino superior (graduação e especialização): “opa, eu quero viver isso aqui de verdade”

A permanência na graduação, por sua vez, é destacada por elas a partir de atravessamentos diferentes, mas que se estruturam em uma base comum: ausência ou precarização da estabilidade financeira. Como apontado anteriormente, Iolanda, Joselina e Thereza tiveram como possibilidade de acesso ao ensino superior o custeio da mensalidade em instituições privadas de ensino, a princípio mantidas exclusivamente através do suporte financeiro que as suas famílias ofereciam.

Dentre as três interlocutoras, Iolanda e Thereza foram as únicas que puderam se inserir por um período mais longo da graduação sem a demanda pela conciliação com o trabalho ou outra fonte de renda como condição para a sua permanência. Iolanda, por exemplo, na segunda graduação, agora em uma

⁴³ A percepção de Leda sobre as cotas raciais e a políticas de ação afirmativa, de modo geral, serão abordadas de forma mais detalhada nas discussões que se seguirão.

universidade pública, pode se dedicar exclusivamente aos estudos tanto pelo suporte financeiro que a pensão do pai oferecia para esse processo, quanto pelo recurso destinado pela bolsa permanência para estudantes cotistas:

Como a minha experiência em faculdade particular não tinha sido o que eu imaginava ser uma faculdade, quando eu entrei na UERJ para mim era uma possibilidade de “opa, **eu quero viver isso aqui de verdade**. Eu quero - com muitas aspas - o sonho americano de universidade”. Dentro das possibilidades, né? E então realmente eu estava em todos os lugares. Como eu entrei como cotista, eu tinha o valor da bolsa, e eu ainda tinha a pensão do meu pai, que não era muito, mas que já ajudava também de alguma forma. Então assim, **eu conseguia ficar o dia todo na faculdade**. Eu comecei a correr atrás de estágio ainda no primeiro período porque eu também queria essa experiência do estágio, só que no primeiro período eu comecei a ir para os grupos de pesquisa (Entrev. Iolanda, 2021).

Thereza é a que explicitou com maior frequência e com mais detalhes o quanto sua juventude contou com uma estabilidade financeira expressiva, e o quanto essa estabilidade se refletia nos acessos que tinha a espaços culturais e de educativos, no conforto familiar, nos recursos para se dedicar aos estudos, entre outras possibilidades. Em resumo, Thereza qualifica esse período como “uma vida boa” vivenciada pela família. No entanto, dois episódios são identificados por ela como atravessamentos significativos no âmbito da permanência.

No primeiro episódio, Thereza estava com 20 anos de idade, e seu pai foi demitido na transição do governo Collor e, como consequência, a família perdeu a estabilidade financeira provida pela principal fonte de renda da casa. Thereza precisou então se reorganizar, junto a família, para que conseguisse garantir condições mínimas para a conclusão do curso. Passou para o turno da tarde para reduzir o custo da mensalidade, e passou a se deslocar entre os dois pontos distantes da cidade após a saída da região da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro para a Zona Norte. Após algum período, seu pai foi empregado novamente em outro setor.

No segundo episódio, dois anos depois, a mãe de Thereza é afetada por um AVC (Acidente Vascular Cerebral). Como a família não tinha condições de custear a terceirização dos cuidados necessários para a recuperação da mãe, e não havia a possibilidade de outro familiar assumir essa demanda, Thereza decide trancar a matrícula da faculdade e retornar aproximadamente dois anos depois.

Joselina também expõe uma dinâmica semelhante em relação à estabilidade financeira da família, apesar de ser uma estabilidade menos expressiva. Ela relata

que no primeiro período ela conseguiu se dedicar exclusivamente aos estudos, sem precisar conciliar com o trabalho. Como o projeto pessoal da mãe era o de garantir o acesso das filhas ao ensino superior, ela se comprometeu a custear a faculdade de Joselina integralmente, apesar de não ter de fato a estabilidade necessária para esse investimento:

[...] eu era muito patricinha da família, a zoeira da família era essa. Tudo meu foi melhor, peguei as melhores fases de tudo. O ensino médio inteiro eu não trabalhava, entrei na faculdade sem trabalhar, tanto que eu pegava oito disciplinas, fazia e tirava 10 em tudo. Eu só estudava, e a **minha mãe achava que ela tinha que pagar a nossa faculdade**. Então começou o primeiro período e ela pagando a minha faculdade. **Eu só fazia ir para a faculdade e estudar na minha vida, olha isso, muito patricinha**. Só que chegou no segundo período, a secretaria enviou um aviso de que estavam atrasadas as minhas mensalidades. Eu fui à secretaria para ver o que estava acontecendo, e eu descobri que a minha mãe não pagou a minha faculdade por uns três meses. Eu fui em cima dela: "mãe, o que aconteceu?", ela: "não, vou acertar, não sei o quê", eu falei: **"mãe, eu posso trabalhar"**. Só que não me contou que não estava conseguindo pagar, porque ela achava que era obrigação dela pagar. Aí eu peguei meu primeiro emprego (Entrev. Joselina, 2021).

Com essa mudança na dinâmica familiar, Joselina se reorganiza para entrar em um emprego e custear a mensalidade da graduação, ao mesmo tempo em que reorganiza também a logística de deslocamento entre a casa e a universidade na região da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, e do emprego localizado no centro da mesma cidade.

Na experiência de Leda, por sua vez, as escolhas do curso, da Universidade que iria cursar e do semestre que iria iniciar foram todas definidas por ela através de estratégias que levaram em conta não somente sua entrada, como também a sua permanência. Leda foi aprovada no vestibular de uma universidade pública federal para Ciências Sociais e na UERJ para Direito, duas faculdades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Na escolha entre as duas universidades, com escolhas de cursos diferentes, optou pela universidade pública federal por oferecer mais bolsas de estudos e a possibilidade do alojamento na época:

Entrar na universidade foi uma opção que eu sabia que talvez não conseguisse ganhar dinheiro. Mesmo quando eu passei, eu tentei para o primeiro e segundo semestre. Chegou lá, eu fiz para o segundo semestre. Perguntaram: "você quer começar no começo ou no meio do ano?". Eu disse: "quero começar no meio do ano". Porque **eu tinha expectativa de começar a trabalhar no começo do ano, e fazer dinheiro para entrar na universidade**. [...] eu passei na universidade, na [nome da universidade pública], e também passei na UERJ, mas eu fiquei na [nome da

universidade pública] porque tinha alojamento. Eu fiquei no alojamento. Eu não podia fazer Direito na UERJ. **Eu ia me sustentar como? Eu ia pagar passagem como?** (Entrev. Leda, 2021).

Pensando em juntar dinheiro para conseguir se manter na universidade, optou por entrar no segundo semestre e procurar emprego como atendente de telemarketing - sendo o segundo passo realizado sem sucesso. Por não conseguir emprego no primeiro semestre antes da entrada na graduação, como havia planejado, Leda contou com sua rede de apoio - família e amigos - para consolidar estratégias que a ajudassem a permanecer na graduação, com foco em 3 áreas: custeio do deslocamento, habitação e fonte de renda própria.

Alguns dos auxílios estudantis que hoje são direitos como, por exemplo, os Restaurantes Universitários e o Bilhete Único Universitário, ainda não haviam sido implementados na época em que Leda cursou a graduação. Então, nos primeiros dois meses, seu pai custeou a passagem de Leda no deslocamento da Baixada Fluminense para o campus da universidade federal, na cidade do Rio de Janeiro. Para custear a passagem, Leda conta a estratégia que seu pai traçava:

Como meu pai pagava os primeiros dois meses da minha passagem? Não dando o troco — como ele é cobrador — de dois centavos, de cinco centavos: "não tenho troco". No final do dia ele me dava um monte de moeda. **Logo eu entendi que não dava para viver daquela forma...** (Entrev. Leda, 2021).

Entendendo o alto custo do deslocamento e a inviabilidade de depender financeiramente do pai, Leda encontrou no alojamento a alternativa que, segundo ela, mudou sua vida. Leda conta que apesar de não conseguir ser oficialmente alocada no alojamento por ser moradora da Baixada - considerada pela universidade como uma região "próxima", apesar do alto custo do transporte público -, conseguiu ingressar como "agregada" como um favor de uma de suas amigas. Pouco depois, conseguiu uma bolsa de estágio e, com o dinheiro, conseguiu custear a sua vida na universidade:

Eu consegui uma bolsa na [*nome da universidade federal*] para trabalhar em um estágio. 150 reais. Uma amiga falou: "eu moro no alojamento e ponho você lá dentro no quarto. Você só pode chegar depois das cinco horas da tarde. Não pode chegar antes, porque tem uma administradora, que vai ver que você já é uma agregada". **Mudou minha vida.** A [*nome da universidade federal*] tinha dificuldade de dar alojamento para quem morava na Baixada, que "a Baixada era perto". Mas a passagem era caríssima. O que eu fiz? Dois meses depois, eu já estava ganhando dinheiro e meu pai

não precisava me mandar dinheiro, me sustentar. Inclusive eu consegui ainda retornar algum dinheiro para casa. **Não era muito, mas era algum** (Entrev. Leda, 2021).

O movimento de “retornar algum dinheiro para casa”, como é destacado como um ponto importante da trajetória de Leda no ensino superior. Traçando um paralelo com Iolanda, que teve a oportunidade de direcionar a renda que recebia através da bolsa-permanência como cotista para investir nos seus estudos, Leda relata de forma direta como a renda da bolsa de pesquisa que conseguiu conquistar durante a graduação era voltado não só para a própria sobrevivência na universidade, como também servia de reforço para a manutenção da dinâmica familiar:

A graduação me ajudou a ambicionar coisas, ambicionar possibilidades. Eu fiz a graduação, bacharelado. Eu vi que a academia, no ano em que me formei, era muito difícil, e eu fui fazer licenciatura. [...] Com minha bolsa do CNPq, eu ajudei a minha família. Eu ajudei a comprar uma máquina de lavar para minha mãe, pagava conta de telefone da minha casa, ajudava no aluguel. Ou seja, **a bolsa CNPq, que para muita gente era dinheiro de cerveja e passeio, para mim era o sustento, era ajuda para sustentar minha família** (Entrev. Leda, 2021).

Além da ausência ou precarização da estabilidade financeira, as condições de permanência também estiveram atravessadas por percepções que dialogam com outros marcadores sociais da diferença centrais ao longo do percurso educacional. Leda e Iolanda foram as únicas a se aprofundarem, por dimensões diferentes, em questões da permanência que carregassem a perspectiva do debate sobre as relações raciais na graduação, avançando também em certa medida na questão da territorialidade e da classe social.

Leda coloca em destaque as duas intersecções, de raça, classe e território, como elementos que “pesaram muito na graduação, e se esticaram em outros ambientes educacionais”. O reconhecimento da diferença entre o quantitativo de estudantes negras e brancas na turma em que cursava a graduação e a origem territorial desse grupo, por exemplo, produziu em Leda uma percepção muito consciente dos vínculos que estabeleceu com colegas na instituição:

Duas intersecções que me pesaram muito na graduação, e se esticaram em outros ambientes educacionais, foram primeiro a de raça, por ser uma mulher negra. Era um curso que tinha pouquíssimas mulheres negras. Minha turma tinha eu e mais uma pessoa que se declarava negra [...]

éramos eu e uma outra amiga da turma, e tinha uma outra amiga, que era do alojamento, mas não era da minha turma [...]. [Outra intersecção] Era territorialidade. Na graduação todo mundo era do Rio de Janeiro, a maior parte da Zona Sul, na época em que eu entrei na universidade. Foi em 2001. As políticas de cotas ainda não estavam tão presentes. **O fato é que eu entrei na universidade com uma turma branca** e algumas pessoas da Zona Norte do Rio. Toda maioria era da Zona Sul, a grande maioria — Glória, Lagoa, Botafogo, Ipanema, Cosme Velho, e eu era moradora de [nome de município da Baixada Fluminense]. **Não tinha nenhum outro que era da Baixada Fluminense.**

[...]

O interessante é que todos os negros de todos os anos — gente que estava terminando a graduação, gente que estava no terceiro período, quarto período — são amigos. As pessoas foram se olhando, entendendo que era uma em uma turma, duas, e foram se aproximando. **Foi formando uma ideia de quilombo, sem dizer que era quilombo [...]. São origens parecidas** — a galera da Baixada Fluminense, Caxias, Belford Roxo, galera que come os mesmos salgados. [...] Então você começa a encontrar essas pessoas nos mesmos espaços — na fila da xerox, comprando uma parte das xerox e outra não; comendo nos lugares mais baratos. A discussão racial não era tão pautada quanto é hoje, mas as pessoas se encontravam por esses motivos. [...] até hoje, se olhar os amigos que ficaram, são esses **amigos com marcadores sociais de trajetórias muito parecidas.** (Entrev. Leda, 2021).

Ainda nesse contexto do olhar sobre origens e trajetórias parecidas, ela resgata como exemplo do impacto dessa intersecção uma fala expressiva de um dos seus professores sobre sua condição socioeconômica como moradora dessa região da Baixada Fluminense:

Era o **imaginário do que era a Baixada Fluminense**, porque no Rio de Janeiro as pessoas não circulam, circulam muito pouco. Todos os professores já sabiam que eu era da Baixada Fluminense. Tinha o marcador: "você é uma mulher negra e muito pobre". Pobre até era e sou. Muito pobre? Nem tanto. [...] Meu professor na época falou: **"minha sala deve ser melhor que a casa que você tem para estudar"**. Não falou de forma agressiva. Eu falei: "não, na casa em que eu moro tenho um quarto só meu para estudar, uma cama só minha, um ventilador de teto só meu". É uma concepção muito estranha e atravessada do que é a pobreza na Baixada Fluminense. [...] Tinha uma forma de olhar muito preconceituosa. Tipificado, unificado, homogeneizado em uma miséria, que até não existia. **Território e renda. Minha cor reforçava. Ser uma mulher negra reforçava.** (Entrev. Leda, 2021).

Iolanda, que também é da região da Baixada Fluminense, aponta como essa relação com as origens e trajetórias parecidas que Leda destaca esteve presente na sua relação de identificação e aproximação com a universidade. Mas, diferentemente de Leda, sua aproximação se deu justamente através da identificação com uma das docentes da instituição, com que estabeleceu uma relação de orientação tempos depois:

Ela começou a se apresentar, pedindo pra que todo mundo se apresentasse, que ela queria conhecer todo mundo, ela falou: “eu sou Roberta⁴⁴, sou professora disso, disso e daquilo, sou cria da Baixada Fluminense⁴⁵...”, quando ela falou: “Sou cria da Baixada Fluminense” eu lembro que eu olhei... Até então, vou chutar que isso tinha 15 dias de início de aula, nesses 15 dias, todo mundo que me perguntava, eu falava que morava em Vila Isabel. Porque tinha uma menina na minha turma, também lembro o nome dela, Luísa⁴⁶, que falava: “ah eu moro no Flamengo, não sei o que”. Uma vez eu falei alguma coisa de lugar, e ela falou assim: “**não sei onde fica esse lugar, é uma área rural?**”. Eu sei que a partir dali toda vez que tinha essas apresentações, eu falava: “eu moro em Vila Isabel, eu moro em Vila Isabel”, e aí quando chegou a Roberta que falou: “eu sou cria da Baixada Fluminense, não sei o que”. Na hora eu olhei e aquilo me deu uma paz de espírito tão grande, tão grande. É, e aí na hora, depois que ela falou, eu falei e assumi: “que legal, eu sou da Baixada Fluminense”. Ela: “ah é? Poxa, que maneiro”. Acabou que assim, Roberta já saiu da Baixada Fluminense tem anos luz, mas o fato dela ter iniciado falando isso me abriu uma possibilidade: “eu vou falar e **pelo menos a professora vai saber de onde eu sou**”. Tanto é que ela era a única da Baixada na roda (Entrev. Iolanda, 2021).

Iolanda também reconhece atravessamento de questões em torno do marcador racial antes mesmo da sua entrada na graduação, quando se preparava para o vestibular. Como citado anteriormente, a percepção de Iolanda nessa época sobre as ações afirmativas esteve sempre diretamente relacionada à renda, já que achava que a sua única possibilidade de acessar o sistema de cotas da UERJ era através da hipossuficiência e, portanto, não se enquadraria nos critérios. Além disso, relata que nessa época ela era “totalmente contra as cotas raciais” e “a favor da de renda”.

No entanto, apesar de ter sido convencida a concorrer sob o sistema de reserva de vagas às cotas raciais da universidade, Iolanda relata que essa preconceção sobre esse processo produziu rebatimentos significativos na sua entrada na universidade após a aprovação. Iolanda era a única cotista pelo critério racial da sua sala, sendo as outras colegas cotistas pelo critério do estudo em escolas públicas. Se posicionando contra a política de cotas raciais no início da graduação, Iolanda sentia um incômodo tanto pela contradição que essa situação a levava, quanto pela forma como ela percebia que essa identidade como cotista era assimilada pelos outros:

⁴⁴ Nome fictício para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada.

⁴⁵ Na citação original, a interlocutora cita o nome do município situado na Baixada Fluminense. Para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada, adaptamos as citações pelo termo “Baixada Fluminense”.

⁴⁶ Nome fictício para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada.

Isso me incomodava... Eu sou de 2013. Eu acho que no final de 2013, de repente em 2014, o negócio começou a mudar. Porque você falar que era cotista todo mundo te olhava assim: “você é cotista?”. Tinha um negócio. **Eu já era contra, então falar que era cotista, quando surgia esse assunto, eu travava.** Só que no primeiro período mesmo, isso era uma coisa que me incomodava, porque ‘pô’, eu entrei por esse sistema, sou contra esse sistema e tem toda uma questão aqui sobre esse sistema. Então eu falei assim: “**eu quero entender como é que isso funciona**” (Entrev. Iolanda, 2021).

No movimento de “entender como é que isso funciona”, Iolanda começou a assistir muitas palestras dentro da própria universidade que tratavam sobre esse tema. E foi a partir de um desses eventos que Iolanda “virou uma chave”:

E aí eu comecei a assistir muita palestra, muita, muita palestra na UERJ para entender. Teve uma palestra específica, que eu lembro até hoje que o nome do evento foi “Em foco - O racismo velado.” Com Júlio Tavares. Lembro até hoje. E aí ele falou sobre as cotas. **A partir dessa palestra dele, virou uma chave.** Eu falei assim “**eu sou cotista e realmente eu tenho direito de ser cotista e eu não vou mais fingir que não sou, ou me esconder**”. E aí foi engraçado, não sei se foi o meu olhar que mudou, que para mim a partir daí eu comecei a ver mais gente [falando] “eu sou cotista, e tal” (Entrev. Iolanda, 2021).

Junto a esse processo, Iolanda se inseriu nos primeiros anos de graduação com voluntária e posteriormente bolsista em um grupo de pesquisa, no qual desenvolveu temáticas relacionadas ao debate das relações étnico-raciais. Além da “virada de chave” no início da graduação, como apontado por ela, a inserção no grupo de pesquisa foi fundamental como estímulo a dedicação aos estudos no ensino superior, e para que pudesse ambicionar o mestrado acadêmico como possibilidade.

A “virada de chave” em relação a conscientização sobre a própria identidade como mulher negra chegou mais tardiamente para Joselina, através de uma pós-graduação *lato sensu*. Próximo dos 25 anos, quando já atuava como professora de Ensino Fundamental concursada, conheceu um professor da mesma escola em que atuava e que pesquisava sobre a temática étnico-raciais. Para Joselina, ele foi o responsável por a incentivar no investimento da especialização *lato sensu* relacionada a esse tema. Segundo Joselina, essa foi a formação foi que “abriu uma cortina” para sua conscientização racial:

[...] até a minha primeira especialização, eu não me entendia como uma pessoa negra. [...] Acho que com uma média de 24, 25 anos mais ou

menos eu começo a me entender, entender minha história, entender que sou uma mulher negra, tanto que **eu passei a vida inteira alisando meu cabelo**. Na minha família, por eu ser fruto de uma relação interracial, minha mãe é preta e meu pai é branco, sou eu a mais velha e mais duas irmãs. Entre nós três, a minha irmã do meio saiu mais retinta e eu e minha outra irmã mais nova somos com a pele mais clara, então a preta da família sempre foi a irmã do meio. Eu e a minha irmã mais nova a gente nunca foi considerada como negra, **a gente era moreninha** (Entrev. Joselina, 2021).

Além de Joselina, Iolanda e Thereza também realizaram pós-graduação *lato sensu*. Iolanda investiu em uma formação direcionada para o estudo das relações étnico-raciais na educação, assim como Joselina, enquanto Thereza investiu em duas formações direcionadas exclusivamente para a qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

3.2.3 Acesso à pós-graduação *stricto sensu*: “Vou fazer mestrado? A filha da merendeira, acorda favela!”

Joselina entrou em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/UERJ), e se tornou mestra em 2018. Essa foi a (e até então única) primeira pós-graduação *stricto sensu* cursada por Joselina, que já havia realizado duas especializações após concluir a segunda graduação. Sua entrada no mestrado acadêmico ocorre 11 anos após a conclusão da sua primeira graduação, 7 anos após a conclusão da segunda, e no ano seguinte a conclusão da sua última especialização.

Como já citado anteriormente, o investimento e as expectativas da mãe de Joselina sobre o percurso que ela havia trilhado desde o início da escolarização é uma marca significativa da sua trajetória, refletida em muitos relatos compartilhados por ela. O processo de seleção da pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, é a única parte do seu percurso educacional em que não houve a exposição de narrativas que pontuassem a agência direta da figura materna entre as decisões alinhadas por ela ao longo do processo.

Esse destaque é conferido por ela na figura de um colega da sua rede de contato do trabalho, e que foi o principal responsável por motivá-la e orientá-la a investir no mestrado acadêmico. Apesar de já ter cursado uma especialização *lato sensu* em uma universidade pública, Joselina carregava em si o que denomina

como um “trauma” em relação ao receio que tinha sobre não ter “condições de estar uma faculdade pública”, acompanhado de um despreparo para as etapas do processo. Joselina relata que até aquele momento ela não vislumbrava o acesso ao mestrado acadêmico como uma possibilidade:

O primeiro contato que eu tive com faculdade pública foi [...] nessa especialização [*lato sensu*], e foi por **seleção de currículo**. Eu não fiz prova, essas coisas, então não achava que valia. Eu entrei, mas não concorri para entrar. Eu tinha um trauma de tipo não tenho condições de estar em uma faculdade ou pública.

Esse colega de trabalho, que constituiu sua rede de apoio para o processo seletivo, também é professor da rede pública, e desenvolvia reflexões e práticas entorno da educação para as relações étnico-raciais, temática ao qual ela havia se aproximado mais recentemente. Foi através da insistência dessa figura que Joselina investiu na inscrição para o processo de seleção que havia acabado de ser aberto. Ele foi uma das pessoas que apoiaram a preparação para a seleção por meio de orientações sobre a elaboração do projeto de pesquisa, sobre a realização das provas obrigatórias e da entrevista:

[...] Aí ele falou: "cara, mas tenta, mesmo se você não entrar para você conhecer o processo, você ver como é que é, acho que vale a pena você tentar", ele ficou me dando muita força, me pentelhando na verdade, ele ficou me enchendo o saco, **ele falou: "tenta, tenta, já fez a inscrição, não sei o que", me perturbando, aí no fim das contas eu resolvi fazer, fiz a inscrição muito sem acreditar, fiz assim, sabe.** (Entrev. Joselina, 2021).

Joselina é a única a reconhecer que suas expectativas sempre estiveram distantes da possibilidade de cursar o mestrado, especialmente em uma universidade pública. Ela inclusive acreditou por muito tempo que o fato de ter cursado sua graduação em faculdade privada era considerado um dos critérios de exclusão, que impediria sua aprovação na seleção de mestrado em universidades públicas. Além disso, suas expectativas em relação a aprovação no mestrado eram baixas também pela sua origem:

E daí para frente foi assim, **eu não me via no mestrado**, nunca me vi, esse amigo foi que me deu força, ele falou: "está bem aberto o mestrado, tem alguma em mente, especialização? Está aberto o mestrado na FEBEF, é uma linha legal que tem a ver com você, você vai gostar", eu falei: **"vou fazer mestrado? A filha da merendeira? Acorda favela!"**. Já fiz especialização, já fiz não sei o quê, está ótimo. Onde minha mãe já imaginar que eu ia fazer isso tudo? **Ninguém na minha família chegou**

aonde eu cheguei, fazer mestrado aonde? Ainda mais na pública (Entrev. Joselina, 2021).

Thereza entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/UERJ) em 2016 e se tornou mestra em 2018. Ela, assim como Joselina, também fez sua graduação em universidade particular, e frequentou cursos de pós-graduação *lato sensu* a nível de especialização e MBA. Sua entrada no mestrado acadêmico ocorre 19 anos após a conclusão da sua primeira e única graduação, e 2 anos após a conclusão da sua última especialização.

Apesar de ter uma trajetória semelhante a Joselina, Thereza não apresentou dificuldades em relação as informações que precisava dispor sobre o acesso ao mestrado acadêmico. No entanto, relata obstáculos enfrentados nas duas tentativas realizadas de acesso à pós-graduação.

Na preparação do primeiro processo de seleção que entrou, Thereza contou com o auxílio do seu namorado na época, uma figura da sua rede pessoal de contato, que por um determinado período deu orientações importantes sobre o processo e sobre a construção do projeto de pesquisa apresentado para a seleção. Com o projeto pronto e enviado ao processo seletivo desse programa, Thereza relata que não se atentou a um dos critérios burocráticos do edital e foi desclassificada do processo.

Entre a tentativa desse processo de seleção e do outro, ao qual foi posteriormente aprovada, Thereza começa a refazer o seu projeto de pesquisa e esse seu namorado que a apoiava no processo falece de forma repentina. Segundo Thereza, essa morte a desestabilizou emocionalmente ao longo de todo o processo de seleção, a deixando “anestesiada”:

Ele enfartou e faleceu, de repente. Com 44 anos... Muito novo. E eu estava já refazendo o projeto para a FEBEF. Que ele tinha me mandado edital e tal, e eu fiquei assim, sem chão. Falei: “cara...” mas eu falei: “eu vou bancar, eu vou tocar isso” [...]. E aí eu não lembro assim, eu lembro que eu **ia fazer o processo seletivo, no automático**. Porque eu fiquei pesado 48 quilos, eu ia no automático. E aí é um processo muito pesado, o processo seletivo do mestrado, várias etapas, eu passando, passando, passando, até que eu fui aprovada (Entrev. Thereza, 2021).

Ainda em um período emocional turbulento e passando pelas etapas do processo seletivo, Thereza contou com o apoio pontual de um ex-namorado que tinha experiência na docência do ensino superior:

[...] eu falei para ele que eu estava no processo seletivo do mestrado, e ele já tinha feito o mestrado. E aí ele que me deu umas dicas, ele falou assim: **“dá uma olhada no Lattes, das pessoas que vão fazer a arguição”** ... Assim, foi me dando umas dicas e tal, também foi uma coisa bacana, que eu fiz e achei que funcionou bem, e eu fiz até para o doutorado também. Até para construir o projeto do doutorado, eu olhei o Lattes, vi como é que era a escrita da pessoa que eu queria como orientanda. **Mas foram essas influências de pesquisa. Mas assim, dentro da escola, da faculdade mesmo, muito pouco.** (Entrev. Thereza, 2021).

No que se refere a experiência prévia em metodologia e prática de pesquisa, ou o que Thereza menciona como “influências de pesquisa” no trecho destacado acima, as duas afirmaram que não fizeram iniciação científica ou tiveram qualquer experiência formal relacionada a formação em pesquisa, sendo o trabalho de conclusão de curso citado por elas com a principal aproximação com o “que seria uma pesquisa de verdade” na graduação, como afirma Joselina.

Leda e Iolanda foram as únicas a cursarem a graduação em instituições públicas de ensino superior, com uma distância entre elas de 11 anos do início da graduação cursada. Esse é um elemento importante no que se refere às suas expectativas e ao nível de preparação que investiram para o processo de seleção.

Leda entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) em 2017, e se tornou mestra em 2019. Leda é a única entrevistada que não tem uma especialização *lato sensu* na formação, e sua entrada no mestrado acadêmico ocorre 11 anos após a conclusão da sua primeira e única graduação.

O distanciamento de uma década entre a graduação e o mestrado acadêmico é reconhecido por Leda como um reflexo direto dos episódios de reprovação em dois processos seletivos para o mestrado que realizou assim que concluiu a graduação. Esses episódios tiveram como interface questões envolvendo a anulação da seleção por fraude no primeiro processo, e a reprovação na prova de línguas estrangeiras no segundo.

No primeiro processo seletivo, realizado na sequência da conclusão da graduação, Leda tinha uma alta expectativa pela aprovação no processo por sentir que havia tido um bom desempenho na prova escrita obrigatória. No entanto, devido

a um vazamento de informações sensíveis do processo, a seleção foi anulada. Como plano de fundo desse episódio, Leda relata que se sentiu por um lado decepcionada por sentir que foi “roubada” por essa fraude e, por outro lado, humilhada por ter sido preterida pelo seu orientador em relação a “dois rapazes estudados, de boa escola, que falavam inglês fluente”, e que também estavam sendo orientados por essa figura:

Leda: O concurso não deu problema. Eu fiz a prova e achei que fui muito bem. Eu fiz a prova e falei: "nessa prova eu passei".

Pesquisadora: Mas isso a desestimulou a tentar de novo?

Leda: Desestimulou. Primeiro, **eu não era querida para entrar no mestrado, não era um corpo querido**. Desestimulou. As outras pessoas eram queridas; eu, não. **Eu era a terceira opção**. Nenhum orientador vai aprovar três orientandos para um programa com 20 bolsas. Não vai rolar. Algum orientando deles não vai entrar. Era nítido que eu não era a orientanda predileta. Claro. Eram dois rapazes estudados, de boa escola, que falavam inglês fluente. Toda uma outra questão

[...]

Eu poderia ter entrado em 2006. **Eu tinha certeza de que era para ter entrado** em 2006, e não entrei — nem eu nem ninguém que tentou com meu orientador. Todo mundo foi impedido. Nenhum. Eu poderia ter entrado. Já foi o impacto de ser preterida, de várias coisas — contar para as pessoas que eu me senti roubada, e as pessoas falarem: "você não passou e está com raiva", **"todo mundo que não passa diz que passou por fraude"**, "todo mundo que não passa diz que alguma coisa aconteceu". Mas eu não sou todo mundo. Aconteceu mesmo. (Entrev. Leda, 2021).

No segundo processo seletivo em outro programa de pós-graduação, Leda contou como suporte o apoio de uma das suas amigas que ofereceu aulas básicas de francês para que se preparasse para a etapa da prova de línguas estrangeiras. No entanto, apesar do bom desempenho e aprovação no critério da língua francesa, e Leda foi reprovada na língua inglesa:

No [*nome do programa de pós-graduação*] eu passei na prova de francês, mas fui reprovada na prova de inglês. Eram duas línguas. **Uma mulher preta, periférica, da Baixada Fluminense**. [...] Não tinha essa coisa de cotas. Eram duas línguas já no mestrado. Eu fui reprovada na prova de inglês e fui aprovada na de francês. [...] Eu passei na prova de francês porque uma amiga minha me deu aula de francês que é professora hoje, amiga de graduação. Ela me deu aula de francês, e eu passei por causa das aulas dela. Deu dois meses de aula. **Sempre assim, na rede, na irmandade, na amizade**. Passei na de francês e não passei na de inglês. (Entrev. Leda, 2021).

O impacto desses dois episódios reverberou de forma intensa no percurso educacional de Leda. Para ela, a humilhação e o sentimento de insuficiência e

inadequação foram determinantes para que esse afastamento dos processos de seleção para o mestrado perdurasse por uma década:

Parecia culpa minha, o que não foi. Eu me senti não apoiada pelas pessoas. Elas acharam que eu era recalcada, que estava inventando história. Enfim, **me senti burra também por muitos anos. Me senti inadequada naquele espaço. Senti que não poderia ser intelectual.** Para mim foi muito humilhante. Foi tão humilhante que eu passei uma década sem tentar mestrado e doutorado. Eu sabia que tinha sido aprovada ou pelo menos poderia ter sido aprovada. (Entrev. Leda, 2021).

Concomitante ao processo seletivo para o mestrado no qual foi posteriormente aprovada, Leda tentou no mesmo ano o processo seletivo de outro programa, mas foi reprovada ainda nas etapas iniciais. Sobre o processo seletivo do ProPED, Leda narra como as suas escolhas foram pautadas pelo entrecruzamento de estratégias pertinentes ao contexto profissional em que se localizava no período, e à expectativa de que poderia “entrar no mestrado sem conhecer ninguém”, ou seja, sem a influência ou interferência de outros sujeitos. Com o acúmulo de experiências ao longo dos anos - não apenas no âmbito acadêmico - Leda queria ter o domínio sobre o seu próprio desempenho no processo:

Disse: "ano que vem eu vou tentar o mestrado. Em 2017 vou tentar o mestrado" [...]. Eu escolhi um programa, o ProPED. Eu procurei programas nota sete. Primeiro, eu queria programas nota sete. Segundo eu estava em dúvida entre fazer Sociologia ou Antropologia na UERJ ou Educação. Acabei optando por Educação [...]. **Eu também queria me provar: "vou entrar no mestrado sem conhecer ninguém, nunca precisei disso".** Mesmo sabendo de todas as questões, eu queria isso. (Entrev. Leda, 2021).

Iolanda entrou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) em 2017, e se tornou mestra em 2019. Leda tem uma especialização *lato sensu*, realizada concomitantemente ao mestrado, e é a única entrevistada que fez uma transição direta, sem interrupções, entre a graduação e o mestrado acadêmico.

Iolanda, diferentemente de todas as outras interlocutoras, foi uma estudante que se dedicou integralmente a iniciação científica desde os primeiros anos de graduação, sendo vinculada de forma mais sólida a um grupo de pesquisa da instituição. Para Iolanda, essa oportunidade serviu de base para o aprofundamento teórico-metodológico como pesquisadora em formação, para aumentar o incentivo

ao estudo e a leitura, para o contato com mestrandos e doutorandos, e mais adiante para que ambicionasse o acesso ao mestrado:

[...] eu ficava ali literalmente como ouvinte, ouvindo, anotando, e achava o máximo, porque tinha os mestrandos, os doutorandos, e eu: “gente, esse pessoal é muito inteligente e tal, caraca” [...] eu fiquei no grupo de pesquisa a graduação toda, foram quatro anos, eu não aceitei estágio, tive oportunidade de fazer estágio, mas eu não quis, porque eu realmente estava ali dedicava ao grupo, **eu brinco que o grupo de pesquisa era uma faculdade dentro da faculdade.**

[...]

eu acho que as escolhas, naquele momento, aquilo para mim era uma oportunidade de viver algo que eu nunca tinha vivido, e que talvez eu nunca iria ter a oportunidade de viver novamente. Então assim, estar lidando com mestrandos, doutorandos, isso para mim era o máximo. E estar lidando de igual, porque eles eram muito assim, o grupo todo é muito horizontal, então isso é muito legal, **você ter voz ali, e ser ouvida são coisas que eu nunca imaginei.** Tanto que falar para você: “ah você sonhava em fazer mestrado?” não, porque **eu nem sabia que existia.** É uma coisa que se não fosse o grupo de pesquisa, talvez eu fosse continuar sem saber que existe. (Entrev. Iolanda, 2021).

Quando concluiu a graduação, Iolanda já se preparava para investir no processo seletivo de dois programas de pós-graduação, sendo um deles o PPGECC, ao qual sua orientadora da graduação era também docente deste programa.

Sobre o número de tentativas, Leda prestou a seleção para 4 programas diferentes: dois em um mesmo ano, após a graduação; e dois em um mesmo ano, uma década depois do fim da graduação. Thereza e Iolanda tentaram para dois programas diferentes, e Joselina tentou apenas para 1 programa.

Sobre o processo seletivo, os editais de seleção dos dois programas aos quais as interlocutoras da pesquisa estiveram vinculadas são semelhantes quanto as etapas de seleção e os critérios de admissão. Segundo as entrevistadas, as etapas eram: inscrição e homologação da inscrição, prova de língua estrangeira, prova teórica⁴⁷, análise de currículo, análise de projeto de pesquisa e entrevista (arguição oral).

A etapa da inscrição e homologação da inscrição não foi diretamente citada pelas interlocutoras como uma das etapas da seleção, no entanto, ela foi central

⁴⁷ A prova teórica é um item que não consta nos editais mais recentes analisados no Capítulo 2. Antes da pandemia, essa etapa se constituía como uma das etapas eliminatórias dos processos seletivos.

para a desclassificação de Thereza do primeiro processo de seleção que aplicou sua inscrição. Thereza conta que no edital de seleção constava a exigência de encaminhar o projeto no formato físico, como foi feito, e no formato virtual através de um e-mail, procedimento que foi esquecido por ela.

Sobre a análise de currículo e as entrevistas, apesar de serem etapas bem diferentes, foram percebidos por elas de forma semelhantes. Sobre o currículo, por ser uma etapa burocrática de organização e registro de pontuação, não houve relatos de dificuldades. As entrevistas e/ou arguições também não foram percebidas como uma etapa complexa, apesar do nervosismo e ansiedade relatado por algumas egressas.

Na prova de língua estrangeira, se destaca a percepção de Joselina e Leda sobre o quanto o aprendizado de idiomas sempre foi uma lacuna significativa na formação educacional, podendo produzir rebatimentos no resultado que era esperado para essa etapa da seleção. Como estratégia Joselina e Leda escolheram o espanhol, por ter maior proximidade em relação ao inglês, mas ainda assim Joselina relata algumas dificuldades percebidas no processo:

[...] eu só escolhi [o espanhol] porque era mais próximo de português e eu morria de medo porque eu achava que não ia passar, mas passei. Muito por dedução das coisas. Eu comprei um dicionário também na época de espanhol, podia consultar dicionário, eu fui meio que me virando e tirei o mínimo para entrar. Essa questão do idioma sempre foi uma questão, o idioma, língua estrangeira para mim sempre foi uma questão porque a minha mãe fez o máximo que ela pôde para a gente ter educação e tudo o mais, mas essa questão de língua estrangeira já era além, então o contato que eu tive com língua estrangeira era nas disciplinas da própria escola municipal (Entrev. Joselina, 2021).

Sobre a prova teórica, as interlocutoras explicitaram algumas estratégias que foram assumidas por elas durante a seleção. A estratégia adotada por Leda e Iolanda foram bem semelhantes, sendo elas duas egressas que já tinham experiência com pesquisa e em algum nível de assimilação dos códigos do processo seletivo. Leda relata que ao se inscrever no processo de seleção, buscou no currículo do orientador as autoras e autores que estavam dentro do seu arcabouço teórico.

Para ela, essa era uma estratégia importante para que ele a reconhecesse “como dele” só pela escrita, ou seja, como uma candidata que possuía a mesma linguagem e alinhamento teórico utilizado pelo orientador escolhido:

Minha argumentação podia ser ótima. Eu não sei se ele corrigiu minha prova. Achar pelo menos alguém que passava por ali. Se era esse o sistema, eu tentei burlar de uma forma coerente. Se reconhecer na escrita é uma coisa, reconhecer a escrita e chamar a pessoa é outra. Se seu orientador está corrigindo sua prova, e quer muito o orientando, ele reconhece letra. Era uma geração em que as provas eram assim. Seu orientador corrigia a prova de todo mundo. Ele via quem eram os orientandos. Três pessoas na banca. **Conhecem seu argumento, conhecem a letra. Nada é objetivo** (Entrev. Leda, 2021).

Iolanda, apesar de usar a mesma estratégia em relação a bibliografia, já tinha aproximação com a bibliografia utilizada pela orientadora escolhida, pois integrava por 4 anos o mesmo grupo de pesquisa ao qual ela pertencia. Ela relata, no entanto, que apesar da imersão cotidiana na dinâmica do grupo de pesquisa e da aproximação estabelecida com própria a orientadora na relação acadêmica, não houve qualquer interferência ou orientações que a preparasse para as etapas da seleção. Para obter esse apoio, articulou com pessoas com quem estabeleceu aproximação a partir do grupo de pesquisa.

Joselina, por sua vez, contou com o apoio do colega de trabalho que a incentivou a realizar o processo seletivo durante a prova teórica. Como o edital não definia as bibliografias que seria utilizada, ele orientou que Joselina se aproximasse dos principais autores da linha de pesquisa do orientador(a) escolhido, assim com Leda. Além disso aproveitou para utilizar as referências que utilizou em outra formação relacionada a temática como base para esse processo.

Já o plano de trabalho ou projeto de pesquisa foi o que mais demandou o acionamento da rede de contato estabelecida por elas, dentro e fora da academia. A busca por ajuda de colegas e amigos próximos que pudessem oferecer orientações para adequações metodológicas e conceituais do projeto de pesquisa, por exemplo, esteve presente na experiência de todas elas.

3.3 Análise de fatores no percurso educacional de mulheres negras: “e agora eu estou aqui”

Sei que vocês sentem comichões e vontade de vaiar quando veem uma mulher de cor se levantar e falar a respeito de coisas e dos direitos das mulheres. Nós fomos tão rebaixadas que ninguém pensou que iríamos nos levantar novamente; mas já fomos pisadas por tempo demais; vamos nos erguer, **e agora eu estou aqui** (Truth, 1851 apud Davis, 2016, p. 73).

Sojourner Truth (1797-1883) foi uma mulher negra norte-americana, abolicionista e ativista dos direitos das mulheres afro-americanas. O discurso *Ain't I a Woman*, de onde se origina a frase destacada acima, foi proferido por ela em maio de 1851 para um grupo de pessoas na Convenção pelos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio (EUA). Esse discurso tem sido amplamente circulado e discutido entre ativistas e acadêmicos pelo mundo e, de modo geral, articulado ao debate sobre o tratamento direcionado a mulheres negras na Diáspora.

É também Sojourner Truth a primeira mulher negra a vencer no tribunal norte-americano um caso contra um homem branco (GELEDÉS, 2009), desafiando um sistema de justiça que ao longo dos séculos havia sido projetado para atender às necessidades dos brancos, beneficiários primários do sistema escravocrata. Truth foi uma das muitas mulheres negras capazes de transgredir barreiras impostas diante de um conjunto de mecanismos que intencionalmente corroboram para a limitação e negação de direitos a pessoas negras.

Iolanda, Joselina, Leda e Thereza são mulheres negras e mestras, que entre 2016 e 2020 foram discentes de dois programas de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: PPG ECC e PROPED. Mulheres negras que em algum momento das suas trajetórias ambicionaram a possibilidade da pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado como caminho possível de formação, apesar das barreiras impostas na trajetória acadêmica deste grupo.

Seja pela titulação, pela possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre determinado tema, ou pela qualificação profissional (entre outras motivações), estas são quatro mulheres negras que se inseriram em um espaço expressivo de disputa da intelectualidade (LIMA, 2020). Por pontos de partida e percursos diferentes, essas quatro mulheres reuniram as condições necessárias para aplicar sua inscrição no processo de seleção e, mais adiante, aprovadas como corpo discente em um dos níveis mais disputados de inserção acadêmica.

Na expectativa de desvelar fatores que contribuem ou influenciam na limitação de oportunidades no acesso ao espaço que elas conseguiram se inserir - à pós-graduação *stricto sensu* -, alinhamos e sistematizamos um conjunto de aspectos que informam esses fatores a partir de quatro categorias centrais, sendo elas: (1) Condições materiais, estruturais e financeiras; (2) Assimilação de códigos do sistema educacional; (3) Experiências formativas no sistema educacional.

Certamente a literatura sobre a temática nos permitiria desvelar um conjunto ainda mais plural e abrangente de elementos e, conseqüentemente, de fatores que podem incidir na limitação no acesso ao universo de pesquisa explorado, para além dos que se encontram associados a essas categorias. Entretanto, nos determos aos fatores que se destacaram de forma mais expressiva nos resultados consolidados através da pesquisa de campo, ou seja, o recorte proposto neste capítulo segue balizado nas percepções das interlocutoras interrogadas sobre o próprio percurso educacional, e na análise dos seus desdobramentos a partir da literatura.

3.3.1 Assimilação de códigos do sistema educacional

Como primeira categoria, evidenciamos a incidência de um conjunto de elementos relacionados a assimilação de códigos do sistema educacional que se desdobraram das narrativas apresentadas pelas interlocutoras. Nesse conjunto, compreendemos as estratégias de fomento ao acesso qualificado a diferentes níveis do sistema de ensino, visando a progressão educacional e, a longo prazo, o retorno do investimento educacional.

Em todas as narrativas sobre o percurso educacional na educação básica, as mães estiveram presentes no centro da maioria das decisões importantes sobre o desenvolvimento educacional das entrevistadas. Em vista da necessidade de garantir que elas tivessem as condições adequadas para o acesso qualificado ao sistema de ensino - na medida do que era possível concretizar - podemos identificar através dos relatos que foram as mães as principais responsáveis por essa primeira assimilação de códigos que se inscrevem ao longo do sistema educacional.

Não são poucos os exemplos que apontam para decisões e estratégias elaboradas por suas mães que fomentaram o percurso narrado pelas interlocutoras: a idade com que deveriam entrar na educação básica, as escolas e o turno que seriam matriculadas, a busca por instituições que atendessem padrões de ensino de qualidade definidos por elas, a gestão da logística de deslocamento entre a casa e a escola, a aquisição e manutenção de recursos materiais e pedagógicos, e muitas outras funções. Elas foram as principais responsáveis por administrar o acompanhamento e apoio da vida escolar das filhas e, portanto, boa parte desse percurso esteve pautado no referencial que elas adquiriram ao longo da vida sobre o que seria investir no sucesso educacional das filhas.

No entanto, além de não se constituírem sozinhas como rede de apoio das interlocutoras na maioria dos casos, estas mulheres conciliavam também outras responsabilidades e demandas que atravessaram as estratégias fomentadas por elas e, conseqüentemente, as dinâmicas de acesso ao sistema educacional.

Com exceção de Iolanda, que perdeu o pai ainda na primeira infância, as entrevistadas contaram também com a presença paterna ao menos durante toda a etapa da educação básica. Nas falas das entrevistadas, essa presença paterna sempre esteve pautada na responsabilidade pela demanda de provisão financeira da família, sendo o trabalho que desempenhavam a principal fonte de renda da casa. No caso de Iolanda, a mãe era principal fonte de renda da família, trabalhando como secretária em um escritório, e a renda era complementada pela pensão do seu pai falecido.

Contudo, mesmo nos casos em que os pais assumiam centralmente essa responsabilidade, a presença das mães também se tornou marcante tanto como suporte na manutenção do lar e no cuidado com a família, quanto na complementação ou substituição da renda. A vinculação trabalhista frágil (demissões e falência) e de baixa remuneração (atuação como pedreiro, autônomo, operário) foi um aspecto recorrente na narrativa das entrevistadas, e produziu rebatimentos na percepção que elas tinham sobre a relação de afastamento da figura paterna da trajetória escolar.

De modo geral, foram poucos os destaques que as interlocutoras fizeram sobre a participação da figura paterna nas escolhas que deveriam ser feitas no processo de escolarização, como na alimentação, nos cuidados com a vestimenta e o material escolar, no suporte às atividades escolares, ou seja, nas ações pedagógicas e organizacionais feitas ao longo do percurso educacional.

Isso não significa que eles não foram participativos em diferentes dimensões desse percurso, especialmente no investimento financeiro e na manutenção do acesso à educação de qualidade - que como veremos mais à frente se traduziu, entre outros significados, como acesso ao ensino privado -, mas aponta como a responsabilidade do acompanhamento e apoio ao processo educativo e de aproximação dos elementos da cultura escolar tem como destaque, na percepção das entrevistadas, a presença muito próxima da figura materna em relação à dinâmica escolar cotidiana.

A conciliação feita pelas mães do trabalho de manutenção no lar, com o cuidado dos filhos e, em alguns casos, com trabalho remunerado externo (formal ou informal), foi apontado por Iolanda e Thereza como um dos aspectos que influenciou diretamente no acesso às instituições formais de ensino na primeira infância. Enquanto Thereza entrou precocemente nas primeiras fases da educação devido a uma necessidade da mãe conciliar a pensão que administrava na sala de casa com o cuidado dela ainda criança, Leda tem o início da sua escolarização atrasada devido ao peso do desgaste causado pelas responsabilidades assumidas pela mãe no contexto familiar (alimentação, limpeza, cuidado, gestão de recursos etc.), especialmente após a segunda gravidez, e a impossibilidade de se deslocar a uma distância muito grande no trajeto casa-escola-casa apenas para levar Leda no início da sua educação formal:

Como eu morava no interior da Baixada, [...] **a escola era longe para ir a pé. O que minha mãe fez? Resolver esperar meu irmão ir para escola e me levar.** Afinal, eu sou mulher, não é? Meu irmão entrou na escola muito novinho. Meu irmão entrou no jardim com três anos; eu, com sete. Minha mãe resolveu me colocar em uma alfabetizadora [...] e minha mãe começou também a me ensinar em casa.

[...]

Às festas de escola, àquelas apresentações de escola, minha mãe nunca ia. Ela estava sempre atrasada, porque tinha que fazer comida, a casa era longe. Era uma demanda muito grande para uma pessoa, [...] meu pai estava trabalhando no horário comercial. **O horário da escola era às sete horas da manhã.** Eu acordava às cinco e meia da manhã, saía de casa no máximo às seis, às seis e quinze. Eu andava muito para ir para a escola, acordava muito cedo. (Entrev. Leda, 2021).

É interessante destacar a partir desse relato que mesmo diante de obstáculos na garantia do acesso dos filhos à escola, a mãe de Leda também buscou por estratégias que pudessem garantir à Leda condições de estudar, como na contratação de uma alfabetizadora local, e na própria tentativa de ensino domiciliar. Ainda sobre sua mãe, Leda relata a percepção da mãe sobre a importância do investimento em educação e na continuidade dos estudos:

Minha mãe era uma mulher que tinha ensino médio e teve proposta de ter ensino superior. Eu já cresci ouvindo esse discurso. Tem gente que diz: "meu filho já terminou os estudos". Minha mãe: "**como assim, terminou o estudo? Terminou a oitava série, o ensino médio? Onde terminou o estudo? Eu não terminei o estudo**". (Entrev. Leda, 2021).

A partir das percepções que Leda apresenta, um elemento que impulsiona e sustenta essas expectativas está relacionado ao nível de escolarização da rede de apoio, em especial das mães, e o efeito acumulativo das referências e perspectivas que eles carregam sobre o investimento educacional. No seu caso, o fato da sua mãe ser uma mulher negra escolarizada até o ensino médio, que teve como possibilidade o acesso ao ensino superior - ainda que não tenha cursado - modulou seu discurso sobre a progressão educacional esperada por ela para os seus filhos.

A rejeição à ideia de “terminar os estudos”, exemplificada por ela nos trechos destacados acima, se vincula especialmente no que se refere as expectativas pela transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, e entre o ensino médio e a graduação. E para Leda, quanto mais próxima de uma trajetória educacional que alcance níveis elevados da escolarização, maiores são as expectativas (e consequentemente os investimentos) realizados pela rede de apoio.

Sendo a rede de apoio dessas mulheres as primeiras fontes de informação na educação sobre o que seria importante investir no âmbito educacional, o percurso trilhado por elas foi direcionado também sob as expectativas que essa rede tinha sobre esse processo, assim como demonstra a fala da mãe de Leda.

Outro exemplo que caminha nessa visão que Leda destaca é o da mãe de Joselina, que sempre foi muito consciente do futuro que desejava que as filhas trilhassem a partir do investimento educacional movido por ela. Joselina sempre foi acompanhada de altas expectativas em relação ao seu percurso tanto educacional quanto profissional, onde a mãe sempre esteve presente pautando o gerenciamento de escolhas que iriam direcionar o seu futuro, desde os primeiros anos da educação básica até sua inserção profissional: “Era como se minha mãe tivesse traçado um destino para a gente, para mim e minhas irmãs, a gente tinha que ser aquilo e aí eu fui a primeira fila” (Entrevi. Joselina, 2021).

As expectativas da mãe, por sua vez, foram alimentadas por um referencial assimilado pela mãe de que progressão educacional e estabilidade financeira somente se materializariam se as filhas entrassem na formação de professores no ensino médio, conquistassem o diploma de ensino superior na área da docência e fossem aprovadas em um concurso público também nessa área. A mãe de Joselina é uma mulher negra formada no Ensino Médio Normal e, no entanto, nunca pode exercer sua profissão depois de casada. Como filha adotiva de uma família de pessoas brancas, Joselina acredita que sua mãe reconhecia uma das irmãs que

havia se formado no ensino superior e se tornado independente a partir de então como uma referência para a criação dela e de suas irmãs. Conseqüentemente, o ensino superior assumiu destaque na projeção que ela desenhou.

Não necessariamente as expectativas e os referenciais utilizados pelas mães estiveram pautados em estratégias tão conscientes e explícitas, como no caso de Joselina. Tanto Leda quanto Thereza não citaram diretamente se essas expectativas estavam ou não no horizonte das orientações e motivações dos seus pais, que constituem a sua rede de apoio, no investimento realizado ao longo do percurso escolar. No entanto, é possível identificá-las indiretamente através das estratégias que eles desenvolveram para a permanência na educação básica, e o apoio a etapas importantes da escolarização, como na transição do ensino médio para o ensino superior.

De todo modo, é possível analisar que o investimento escolar da rede de apoio desde as primeiras etapas da educação básica, incluindo o esforço para a assimilação dos códigos citados anteriormente, esteve, de modo geral, articulado com as expectativas sobre a progressão educacional de seus familiares e, em última instância, com as expectativas de mobilidade social e estabilidade financeira e profissional.

Junto a esses elementos, se destaca a ausência de elementos que apontem para percepção da escola de formação básica, em especial no nível do ensino médio, como uma instituição capaz de contribuir de forma significativa para a apreensão códigos, entre informações e dispositivos, que sejam relevantes para a garantia de acesso ao ensino superior. A percepção das entrevistadas sobre essa ausência se expressa especialmente nos relatos sobre a origem do conhecimento delas sobre o significado do ensino superior, e as figuras que se tornaram informantes do processo de preparação para o vestibular. Em nenhum dos casos a figura de representantes da instituição – professoras(es) e gestoras(es) escolares, por exemplo – foi citada como referência. Nenhuma interlocutora citou também experiências de formação científica ou suporte e orientações pautadas por professores da educação básica para os processos de transição, como na entrada no ensino médio ou no processo do vestibular.

No caso de Leda, desde a juventude (entre 12 e 13 anos) o fato de cursar o ensino superior já representava para ela uma quebra da reprodução da realidade social em que esteve inserida. Em um dos seus relatos, Leda destaca o pacto

realizado com a sua amiga de classe sobre a idealização de um futuro que, anos depois, se materializou para ambas:

Na sétima série eu fiz um **pacto** com uma amiga, que é professora universitária hoje, de que a gente ia **chegar à universidade**, que a gente ia fazer universidade. A gente fez um pacto, prometeu que a gente ia estar nesse lugar, que a gente não ia **viver na reprodução do que era a escola, todo lugar, nossas amigas** (Entrev. Leda, 2021).

Para Leda, apenas o fato de saber da existência da universidade pública “desde sempre”, por influência da família distante de seu pai, já se constitui com um diferencial dentro da sua realidade, onde muitas pessoas não entendiam que por ser pública, a universidade era também gratuita:

Meu primo era veterinário, outra prima era de pedagogia, outra era psicóloga. **O imaginário de ter pessoas que foram bem-sucedidas a partir do processo educacional não era raro para mim.** Para mim, isso já faz muita diferença. Eu sabia que existia universidade... tinha colegas que não sabiam o que era uma universidade pública. Isso era muito bem esclarecido para mim. (Entrev. Leda, 2021).

Ainda assim, Leda precisou investir em um curso pré-vestibular social para apreender o que ela denomina como “códigos do ensino médio”, que significa os conteúdos curriculares que são ensinados em colégios de ensino médio regular, e que não são transmitidos no colégio normalista, como química e física. Para ela, essa diferença causava uma defasagem significativa para o processo do vestibular.

Além de também ser marcada pelo apoio e orientação externos ao âmbito educacional para o acesso ao ensino superior, a transição de Leda entre instituições privadas de ensino superior para a pública esteve diretamente relacionada a oportunidades de acesso à informação e aproximação da cultura universitária, adquiridas em diálogo com a mãe de um ex-namorado que já estava inserida no ensino superior e, portanto, já tinha alguns códigos e acesso ao sistema de ensino superior suficientemente assimilados:

[...] comecei a namorar um menino que estava prestando vestibular para a UFRJ. Não sei se já tinha o SISU. Eu lembro que ele queria a UFRJ de qualquer jeito porque a mãe dele tinha estudado na UFRJ. E aí para mim era o máximo, tipo: “caraca, sua mãe estudou na UFRJ. Nossa, sério?”. **E aí foi o meu primeiro contato com alguém que tinha estudado numa universidade pública.** E aí ela falava “putz, tu está estudando na universidade privada? Cara, fala sério. Por que, que tu não faz pré-vestibular?”. E aí eu falava assim “ah não, mas tem nada a ver, **eu não vou**

conseguir". E isso foi muito legal, eu gosto sempre de falar **porque foi graças a ela que eu tive contato com outros mundos**, né? [...] Toda vez que ela falava, eu falava "gente, na UFRJ? Como é que eu vou para a UFRJ? Como que faz para ir para a UFRJ?". Sabe, assim, **era muito**, porque a minha bolha era Baixada. [...] Tudo pesava. Sair da Baixada era uma questão, como é que você saía, sabe? (Entrev. Iolanda, 2021).

Foi essa figura a responsável por explicar o processo do vestibular e o sistema de cotas raciais, por orientar para a escolha estratégica do curso de Pedagogia e do vestibular da UERJ, entre outras orientações que Iolanda define como "o caminho das pedras". O distanciamento que a falta de espelhamento de pessoas de referência alcançando esse espaço da universidade pública produz é reconhecido por Iolanda como um obstáculo que somente foi superado quando ela entra em contato com "outros mundos", como ela cita.

No acesso à pós-graduação, um processo semelhante ocorre com Joselina e Thereza, pois o fato de ter saído de uma graduação no ensino privado representou para elas uma defasagem maior em relação as outras interlocutoras. Ambas encontraram em figuras da rede próxima de contato (colega de trabalho e namorado, respectivamente) o apoio necessário para as etapas do processo seletivo. Para as outras interlocutoras, que já haviam se inserido em espaços de formação científica em universidades públicas, os obstáculos enfrentados no processo de seleção não estiveram, portanto, localizados no desconhecimento dos códigos necessários.

Tanto Leda quanto Iolanda fizeram parte de grupos de pesquisa durante a graduação em universidade pública. Iolanda é a que destaca com maior ênfase o impacto que a experiência de iniciação em pesquisa, e em especial o contato com discentes mestrados e doutorados, foi fundamental para que ela pudesse assimilar conhecimentos importantes para a entrada no mestrado. Como ressalta Gisele Pinto (2007), a apreensão da linguagem acadêmica, o acesso à pesquisa e a informações é fundamental para estudantes que almejam "ingressar neste ambiente segregador e de alta competitividade" que é o da pós-graduação.

A vivência em atividades e espaços de produção científica não se constitui como experiência comum ou possível para grande parte das (os) alunas (os) negras (os) na acadêmica, excluídos por diferentes fatores do acesso a uma formação para a pesquisa em núcleos ou projetos de pesquisa e extensão. Como afirmam Ratts e

Damascena (2004, p. 175), a participação em atividades formativas (cursos, eventos, oficinas, projetos, entre outras) na academia:

[...] fundamenta uma trajetória mais rica e dinâmica na vida acadêmica dos/as alunos/as negros/as e pobres que historicamente passam pela universidade de maneira muito tímida, e raramente fazem carreira acadêmica por uma série de dificuldades próprias de uma sociedade excludente (p. 175).

O afastamento/exclusão de jovens estudantes negros das atividades de pesquisa e extensão é decorrente não somente de fatores socioeconômicos, como também de um conjunto de pensamentos e concepções racistas que relegam aos alunos com este perfil o estigma de um aluno “não apto” a aprender a refletir e produzir conhecimento.

A apreensão desses códigos para pessoas negras se torna importante para a compreensão de critérios explícitos que orientam os processos seletivos da pós-graduação, como nota de corte e avaliação do currículo, mas especialmente para critérios implícitos que afetam especialmente grupos – como o de mulheres negras - que são afetados por um continuum de privação no acesso à educação.

Se destaca ainda nessa linha a importância da ampliação e diversificação de oportunidades de acesso à graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, sendo incorporados as faculdades e aos programas de pós-graduação políticas de ações afirmativas amplas e abrangentes, considerando as diferenciações regionais. Como sinaliza Sotero (2010), “quando aumentam as oportunidades de ingresso, e os critérios de seleção são mais diversos, ocorrem certamente modificações nas estratégias dos indivíduos para que estes se adaptem às novas condições sociais”.

Esse ponto é especialmente central no que se refere às oportunidades de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, que por muitos anos seguiu acompanhadas de falácias sobre a entrada de jovens cotistas nesse segmento. Por muitos anos (e ainda hoje, com menos eco) segmentos da comunidade acadêmica rejeitaram a proposta das políticas de cotas raciais e sociais pautados no argumento de que haveria uma queda no rendimento da universidade. Argumento enfrentado e desvalidado através da mobilização dos movimentos sociais e de pesquisadoras(es) que se aprofundaram no tema.

No âmbito da pós-graduação, um território com ainda mais resistências, esse discurso também se manteve presente, especialmente quando se aproximaram as

discussões sobre a incorporação de políticas de ações afirmativas em programas que ainda não as haviam adotado.

3.3.2 Condições materiais, estruturais e financeiras

Como segunda categoria, evidenciamos a incidência de um conjunto de elementos relacionados a condições materiais, estruturais e financeiras que se desdobraram das narrativas apresentadas pelas interlocutoras. Nesse conjunto, compreendemos as estratégias de apoio a permanência qualificada em diferentes níveis do sistema de ensino, visando a promoção ou manutenção de condições favoráveis para a dedicação (quando possível, exclusiva) aos estudos.

Sob um olhar amplo acerca das percepções sobre a educação básica, Iolanda, Joselina e Thereza expuseram narrativas semelhantes sobre contextos em que não havia privações, ao menos significativas, no direcionamento e/ou mobilização de recursos durante a educação básica. Tanto Iolanda quanto Joselina guardam recordações de discursos da rede de apoio, em especial a partir da figura materna, que expressavam o desejo de oferecer para elas (e seus irmãos, caso houvesse) “a melhor educação”, diante da privação que tiveram na continuidade dos estudos.

Joselina, que apresenta com mais detalhes os contornos que a atenção da mãe nas etapas da educação básica – discutido no tópico anterior – destaca o anseio por “encaminhar” os filhos através da educação, como aparece em uma das falas da interlocutora. Apesar de não ser exclusivo às mães, é possível identificar na narrativa sobre as ações empreendidas pela mãe de Joselina a intencionalidade explícita pela permanência qualificada:

Eu lembro claramente a frase da minha mãe, era sempre a mesma: **"vocês tem que estudar**, vão arrumar a casa de vocês quando tiverem a casa de vocês, a casa aqui é minha, eu que vou arrumar, vou fazer comida, vou fazer tudo, eu quero que vocês estudem, tirem nota boa, só isso, então ela não deixava a gente fazer nada, a gente realmente só estudava [...] **Eu acho que ela queria muito encaminhar a gente** (Entrev. Joselina, 2021).

Essas expectativas, no entanto, estavam também atreladas as condições materiais, estruturais e financeiras que essas redes e as próprias interlocutoras

poderiam oferecer como possibilidade de apoio ao percurso educacional, assim como também se vincularam as expectativas que as próprias interlocutoras projetavam sobre o investimento na continuidade dos estudos. Como esteve presente no trecho destacado anteriormente, é possível observar a agência da rede de apoio, em especial a mãe, para que a dedicação exclusiva de Joselina aos estudos fosse garantida.

Iolanda também tem como narrativa perspectiva semelhante quanto a agência da mãe, que se constituía a figura central da sua rede de apoio, mas o destaque conferido a ela esteve centrado no campo do incentivo a continuidade dos estudos com ênfase no suporte financeiro como, por exemplo, no investimento em escolas particulares, na aquisição de livros, entre outros elementos.

Assim como Tânia Gebara e Nilma Gomes (2011, p. 119) discutem, as estratégias de mulheres na condução do processo educativo de seus filhos se configuram em um conjunto de práticas e ações que visam uma finalidade específica, e que estão ligadas a socialização familiar, à constituição identitária, as ações e atitudes pedagógicas e/ou organizacionais construídas diante da lógica escolar – como a atenção a pontualidade e ao rendimento escolar ou cuidados com a higiene.

Dentre todas as interlocutoras, Thereza é a que apresenta mais elementos que apontam para um padrão de vida mais elevado vivenciado durante a educação básica. Segundo ela, essa condição confortável e favorável para a dedicação exclusiva aos estudos durante a juventude sendo uma mulher negra retinta já foi recebida com estranheza:

Uma coisa curiosa porque por ser negra quando eu falo isso, algumas vezes eu já percebi nas falas tipo, **“pô, preta e ter condições de estudar?”**, **como se isso não fosse permitido, entendeu? Por que eu sei que é uma exceção né?** Eu fiz minha graduação inteira pública sem trabalhar. [...] Eu estava até uma vez numa roda de conversa e eu falei isso, e uma pessoa falou “ah, mas”, assim... - tipo veio para o embate comigo – [...] eu falei que a lei de cotas eu acho que precisa ser reformulada porque ela limita o acesso dos negros que tem uma certa ascensão. E a política de cotas é uma política de reparação. Quando eu falei isso a menina **“ah, mas não, mas você tem que ver que você teve privilégios.”** Eu falei **“eu não tive privilégios, eu tive acesso a direitos.”** Não são privilégios. Então assim, eu já percebi algumas posições, e de pessoas negras, como se isso não fosse permitido mesmo (Entrevi. Thereza, 2021).

Por conta dessa condição socioeconômica e ao que denomina como “acesso a direitos”, Thereza reconhece em diferentes momentos como a sua trajetória da educação básica contou tanto com o apoio familiar para a dedicação exclusiva aos estudos, como no custeio da universidade privada, como pode contar também com apoio para o acesso a espaços culturais e de formação complementar, como teatros, shows, curso pré-vestibular privado, entre outros.

Com isso, “a melhor educação” oferecida pela rede de apoio dessas três interlocutoras foi considerado por elas satisfatória na maior parte do percurso educacional, em especial na educação básica. Na graduação, Joselina apresentou dificuldades materiais e financeiras também nesse período em relação a continuidade no sistema de ensino superior privado que anteriormente era custeado pela sua mãe, mas que devido a uma crise financeira teve que passar a ser custeado por ela. Thereza também experiencia situação semelhante em relação ao atravessamento de demandas financeiras e pessoais no percurso da educação de ensino superior, mas o comprometimento da permanência se deu de forma expressiva apenas devido a questões no âmbito pessoal.

Já para Leda, as narrativas expostas por ela se conectaram a contextos mais precários no acesso ou manutenção de recursos, como na aquisição de livros requisitados pela escola, no custeio das mensalidades da escola ou na compra de materiais escolares:

Eu lembro que nas primeiras séries eu fui chamada de pé de pato. **Meu pai viu uma promoção de um sapato de couro maior que meu pé, porque era sapato que ia durar dois, três anos no meu pé.** Eu chego na escola, todo mundo vestido de princesinha, eu com meus cachinhos e um sapato de couro de bico quadrado. Obviamente eu virei o pé de pato. A escola é sempre traumática para a gente. **Ele fez o melhor.** O couro era bom, comprou sapato para durar mais (Entrev. Leda, 2021).

Leda acredita que “as condições materiais não eram das piores”, já que havia um “esforço” por parte da sua rede de apoio. O balaço feito por Leda sobre as limitações e os acessos que teve, mediante a condição financeira que seus pais apresentavam na época, é atravessado pelo reconhecimento de que esse “esforço” estava pautado em estratégias para a estruturação de condições mínimas para o seu estudo e de seus irmãos.

Outro ponto relevante destacado anteriormente através dos relatos e que também se destaca com Leda são as condições que elas tiveram para que

pudessem de fato se dedicar exclusivamente aos estudos, desde a educação básica até o ensino superior. De todas as interlocutoras, Leda é a única que precisou trabalhar durante a educação básica⁴⁸. Essa demanda de conciliação entre as atividades escolares e o auxílio que prestava ao pai nos estabelecimentos que ele administrava, no entanto, não é citada por Leda como uma experiência negativa ou um obstáculo significativo para sua dedicação aos estudos: “**Quando eu chegava da escola, eu já tinha essa responsabilidade.** [...] Éramos eu, meu pai e meu tio, que trabalhava lá. Era o sustento da família. Minha mãe precisava cuidar dos meus irmãos” (Entrev. Leda, 2021).

Na transição para a graduação e no período da permanência, é também Leda a que expressa de forma mais contundente dificuldades no âmbito das condições materiais, financeiras e estruturais que dispunha na época. Suas estratégias estiveram presentes, por exemplo, na escolha do curso – não escolheu o curso de Direito porque era mais difícil de custear sua permanência -, e na escolha da universidade – optou pela que poderia oferecer alojamento e um deslocamento de menor custo:

Eu passei na [*nome da universidade pública*], e também passei na UERJ, mas eu fiquei na [*nome da universidade pública*] porque tinha alojamento. Eu fiquei no alojamento. Eu não podia fazer Direito na UERJ. **Eu ia me sustentar como? Eu ia pagar passagem como?** (Entrevi. Leda, 2021).

A demanda de conciliação dos estudos iniciados na universidade pública com a necessidade de estabelecer alguma fonte de renda menos frágil foi crucial para que Leda pudesse dar continuidade aos seus estudos. Apesar de ser uma universidade pública, estudantes de origem popular não deixam de estar expostos a despesas muitas vezes incompatíveis com o poder aquisitivo delas(es) e de suas famílias, como o custeio do deslocamento diário, da alimentação, dos materiais (bibliográficos ou técnicos) de apoio para o estudo.

Outras expressões dessa questão aparecem também em outras narrativas suas sobre a permanência na universidade como, por exemplo, quando discute sobre a precariedade da sua alimentação durante a graduação. Cabe sinalizar que alguns dos auxílios estudantis que hoje são direitos instituídos como, por exemplo, os Restaurantes Universitários, o custeio do deslocamento e o alojamento

⁴⁸ Com exceção aos estágios realizados por normalistas no ensino médio.

estudantil, ainda não haviam sido implementados em muitas universidades públicas na época em que Leda cursou a graduação:

[...] eu passei a graduação comendo na padaria da esquina, um salgado de um real, 1,99, do tamanho de um caderno, dividia o salgado ao meio e comia em um horário, com aquele suco transparente cheio de açúcar, no final da tarde comia a outra metade do salgado (Entrev. Leda, 2021).

Em um contexto oposto, Iolanda foi a única que teve a oportunidade de se dedicar integralmente a universidade, sem interrupções ou obstáculos significativos na formação, e também se dedicar a iniciação científica desde os primeiros anos de graduação, sendo vinculada de forma mais sólida a um grupo de pesquisa da instituição. Essa condição favorável a dedicação exclusiva a formação, apoiada pela bolsa permanência como cotista, pela bolsa de iniciação científica na graduação, permanece quando ela transita para a pós-graduação como bolsista:

Na graduação eu fui bolsista, então eu era, na verdade eu era cotista e bolsista, então quando eu vou para a pós-graduação, eu consigo uma bolsa também, então continuo como bolsista, só que aí de pós-graduação, e acabando a pós-graduação, **eu ingressei em um trabalho, e aí eu começo a de fato ter uma renda que não é bolsa**. (Entrev. Iolanda, 2021).

Na transição para a pós-graduação, referente especificamente ao processo seletivo, alguns destes pontos perdem a centralidade, já que todas elas apresentavam algum nível de estabilidade que garantiria o investimento no processo para a seleção do mestrado acadêmico. Leda, que é marcada por uma década de distância entre o fim da graduação e a tentativa do processo seletivo para o ProPED, já atuava profissionalmente na sua área de formação e tinha uma renda considerada satisfatória o suficiente para que este não fosse um obstáculo no processo. Thereza e Joselina também apresentaram condições de estabilidade financeira semelhantes. Sobre esse diferencial observado entre a graduação e o ensino superior, Leda sinaliza os efeitos dessa etapa para a sua mobilidade social:

A graduação já me trouxe um diferencial, inclusive profissional. [...] Na graduação, pós-graduação, tem uma diferença de renda, porque a gente tem o adicional. O acesso à pós-graduação dá uma mobilidade social a quem é funcionário público, mas também dá um leque de opções a quem não é. Eu acredito nisso. Faz uma diferença enorme. Mas o que mais faz diferença é ter graduação ou não ter graduação. Isso me mudou a minha vida, ter uma graduação. Se eu não tivesse uma graduação, o que eu seria? Eu fiz formação de professores. Não sei se eu passaria para o

concurso do município — talvez passasse, não sei. Mas eu sei que ter uma graduação me causa um leque de possibilidades enorme. A graduação mudou muito. Mudou, por exemplo, a questão territorial, onde eu fui morar — eu escolhi onde eu podia morar. Eu saí da graduação e fui para o [bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro]. Eu morava na Baixada Fluminense. **A graduação me ajudou a ambicionar coisas, ambicionar possibilidades** (Entrev. Leda, 2021).

O reconhecimento da importância da criação e difusão de estratégias que assegurassem o aproveitamento dos estudos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, e a superação de obstáculos anunciados é retratado também pelas interlocutoras através de outros elementos, e para a entrada na pós-graduação *stricto sensu*, a estabilidade de renda se apresentou como central para Leda, Thereza e Joselina.

Outra estratégia anunciada a partir da narrativa das interlocutoras foi a priorização de processos formativos considerados “de qualidade” como, por exemplo, no investimento de instituições particulares de ensino. Todas elas estudaram integralmente ou parcialmente em instituições de ensino particular. Essa entrada no ensino privado, a partir da forma como elas expõem, é identificada como uma estratégia de investimento explícito realizada pela rede de apoio para garantir que elas acessassem uma educação de qualidade. A concepção de qualidade é explorada por duas interlocutoras.

Leda aponta que a permanência em uma escola particular significava para sua família “status”, ou seja, uma posição favorável em relação ao contexto social em que estavam inseridos. Já Iolanda percebe que a qualidade educacional que sua mãe acreditava que a escola particular oferecia estava quase que exclusivamente pautado na menor probabilidade de professores faltarem nessa modalidade, o que se traduzia em mais tempo de dedicação aos estudos e mais contato com os conteúdos didáticos no contexto escolar.

Essa percepção destacada por Iolanda dialoga com a própria transição de Thereza entre instituições públicas e privadas. Apesar de não ter estudado em instituições de ensino particulares na maior parte do percurso escolar, Thereza estudava em escolas públicas de qualidade da região em que morava, devido ao prestígio social do território em que essas escolas estavam localizadas. A mudança de Thereza para o ensino privado surge, inclusive, como reação à precarização do ensino público diante de uma greve de professores da rede estadual e frequente falta de professores nesse período.

Sobre essa estratégia, também acionada pela mãe de Iolanda, a interlocutora guarda ressalvas quanto a efetividade desse tipo de investimento no seu percurso educacional:

[...] Hoje eu vejo o quanto - como é que eu posso dizer? - às vezes é uma coisa ilusória né? Porque eu estudava em colégios particulares de bairro, que eram colégios com uma educação fraca, não eram esses colégios tipo para concurso [...] eu digo que tem essa ilusão, né? “Eu posso pagar, então eu vou pagar”. **Hoje eu vejo que isso é muito ilusão. É uma coisa que a gente acha que está fazendo o melhor, que é estar na escola particular** (Entrev. Iolanda, 2021).

A busca por instituições públicas de qualidade é também percebida na trajetória de Leda e de Joselina, as únicas interlocutoras que estudaram em colégios normalistas - instituições públicas estaduais que oferecem formação para professoras(es) que atuam na educação básica. Segundo elas, a entrada nas instituições públicas normalistas foi integralmente mediada pelo esforço das suas mães, que as inscreveram vislumbrando que o acesso delas a uma instituição pública de referência:

Minha mãe me inscreveu no [*nome da instituição de ensino normal*]. Quando saiu o resultado, eu tinha passado. Minha mãe ficou muito emocionada. Chorou, viu meu nome na lista. Era estar estudando em uma escola de qualidade e não pagar. Eu queria fazer o normal? É claro que não. Não queria mesmo. Minha mãe ficou muito feliz. **Uma escola de ponta, de referência** (Entrevi. Leda, 2021).

Ainda dentro da priorização de processos formativos considerados “de qualidade”, as interlocutoras apresentaram também narrativas sobre estratégias voltadas para o apoio complementar a formação escolar e que apontam para o investimento na qualificação dos processos formativos em que se inseriram. Os exemplos citados envolvem cursos de pré-vestibular, cursos de língua estrangeira e aulas particulares na alfabetização.

Todas as interlocutoras, com exceção de Joselina, fizeram cursos preparatórios para o vestibular, sendo o de Leda gratuito e oferecido por uma organização da sociedade civil, o de Thereza custeado pela sua rede de apoio e o de Iolanda custeado por renda própria.

Pensando especificamente as estratégias de qualificação para o processo seletivo da pós-graduação, Leda é a única que expressou ter feito um investimento

no apoio complementar na preparação feita para a prova de línguas estrangeiras em outro programa de pós-graduação, especificamente para a prova de língua francesa:

Eu passei na prova de francês porque uma amiga minha me deu aula de francês, que foi a Renata⁴⁹, que é professora hoje, amiga de graduação. **Ela me deu aula de francês, e eu passei por causa das aulas dela.** Deu dois meses de aula para o [nome do programa de pós-graduação]. Sempre assim, na rede, na irmandade, na amizade. Passei na de francês e não passei na de inglês (Entrev. Leda, 2021).

As análises compartilhadas neste tópico dialogam não apenas com promoção ou manutenção de condições favoráveis a permanência de mulheres negras nos diferentes níveis do sistema de ensino, como também com as perspectivas universalistas que acompanham de modo geral a ideia de dedicação aos estudos no sistema de ensino.

Apesar de desejável, a vinculação exclusiva de estudantes no sistema de ensino não se materializa sem o provimento de condições necessárias capazes de suprimir lacunas que, no fim, tratam sobre as demandas de urgência do cotidiano por subsistência.

O acompanhamento da rede de apoio na educação básica, e até mesmo no ensino superior, foram identificados como relevantes para que não se projetem possíveis fragilidades, ou para que o impacto das fragilidades existentes seja reduzido. No entanto, elas não dão conta isoladamente de fazer frente a uma demanda mais global por acesso qualificado à educação.

As políticas de democratização do ensino, articuladas a políticas de assistência como Bolsa Família, já demonstraram a importância da atenção às necessidades socioeconômicas de estudantes e de suas famílias como condição fundamental para o debate sobre sucesso escolar. Criança com fome não estuda.

Já na inserção no ensino superior, a ação de conciliar a dedicação aos estudos com o trabalho remunerado, prática comum à muitos estudantes, configura uma experiência outra de universidade, onde se projetam barreiras na frente de portas que até poderiam potencializar as oportunidades de formação continuada, se estas oportunidades não fizessem frente as urgências do cotidiano. Como uma

⁴⁹ Nome fictício para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada.

trabalhadora do turno da manhã, por exemplo, se dedica a atividades de pesquisa e extensão do grupo de pesquisa junto a formação acadêmica no turno da noite?

Cabe destacar nesse contexto, no entanto, que essa mentalidade relacionada a necessidade de dedicação exclusiva como sinônimo de qualidade no investimento à educação superior pode ser também utilizada para afastar estudantes negros, indígenas, mulheres e pertencentes a camadas populares dos espaços de formação intelectual. Sobre isso, Leda faz uma reflexão importante sobre como esse olhar produz rebatimentos no acesso destes grupos a pós-graduação:

Quando você entra na pós-graduação e ia fazer entrevistas, seus amigos **já perguntavam se você pode fazer a pós-graduação e sem trabalhar, dedicação exclusiva à pós-graduação**, ao orientador, ao seu Deus, ao doutor da universidade tal. [...] Obviamente esse corpo está em um espaço de intelectuais, o que é o mais difícil, porque **é um corpo visto como operário, em um curso de formação intelectual**. O cara fala assim: "você pode fazer mestrado, Leda, mas não pode trabalhar, e talvez não tenha bolsa. Você pode se dedicar?". Só pensar em passar por esse processo já é uma violência.

[...]

Você faz entrevista e pergunta se a pessoa pode sustentar sem bolsa. Você faz entrevista e pergunta quantos artigos a pessoa publicou. Não é uma prova objetiva ver a qualidade da escrita, a potencialidade daquele pesquisador? **Se a pessoa teve que trabalhar a vida inteira e não pôde publicar nenhum artigo, não pôde fazer não sei quantos cursos e ir a tantos congressos, a pessoa já é punida por ter sido pobre, por não ter tido acesso, por não ter capital cultural, por não ter capital social.** (Entrev. Leda, 2021).

A partir da narrativa de Leda, reconhecemos que a promoção e ampliação de políticas que visam a ampliação das oportunidades de acesso e permanência, como políticas voltadas tanto para a formação pré-acadêmica e para a permanência qualificada daquelas que acessaram o ensino superior, inferem positivamente, portanto, sob alguns dos fatores elencados neste tópico que contribuem ou influenciam no acesso a pós-graduação.

3.3.3 Experiências formativas no sistema educacional

Como terceira categoria, evidenciamos a incidência de um conjunto de elementos relacionados a experiências formativas no sistema educacional que se desdobraram das narrativas apresentadas pelas interlocutoras. Nesse conjunto,

compreendemos as estratégias de enfrentamento à exclusão e evasão do sistema de educação, visando o fortalecimento de vínculos positivos com o desenvolvimento educacional.

Dentre as interlocutoras, Leda e Joselina são as que mais colocaram em destaque as diferentes experiências que vivenciaram na educação básica, enquanto Thereza e Iolanda focaram no detalhamento do percurso educacional no âmbito da graduação e da pós-graduação. Nesse sentido, a costura dos acontecimentos referentes à educação básica se reflete de forma menos expressiva na percepção dessas interlocutoras.

Resgatando memórias das etapas de escolarização mais próximas do primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, os destaques conferidos por Leda nesta etapa se articulam a sua percepção sobre a dinâmica racial que envolvia a sua relação tanto com a instituição escolar, quanto com os próprios colegas de classe. Essa dinâmica racial, segundo Leda, foi responsável por produzir um sentimento denominado por ela como uma “solidão existencial” no âmbito escolar:

Era muito ruim. As pessoas não me chamavam para a educação física. Eu não fazia parte de nenhum time, nem da esquerda, nem da direita. [...] **Ninguém queria ser amiga de uma menina negra em uma escola particular**, porque eles não eram negros. Então eu não era bonita, não era inteligente, não era simpática, e não tinha nenhuma outra pessoa. Talvez tivesse essas dificuldades todas se eu fosse uma menina branca. Mas talvez tivesse uma ou outra pessoa para se associar a mim. **Você tem uma solidão existencial na escola quando não tem ninguém que a represente na escola.** Eu tinha uma solidão existencial (Entrev. Leda, 2021).

Como exemplo da rejeição institucionalizada (LORDE, 2019) que esteve presente na dinâmica das relações étnico-raciais desde as suas primeiras interações escolares, Leda relata um caso envolvendo a sua relação com uma menina negra de pele retinta e mais escura do que a dela, e a percepção que havia na época (sem o aprofundamento reflexivo que ela constrói hoje) sobre a diferença de tratamento que se projetava entre estudantes brancos e negros:

Eu tinha outra amiguinha de primeira à quarta série que se chama Dandara⁵⁰. Eu não queria ser amiga da Dandara porque ela era mais preta do que eu. Todo mundo é branco, você é criança, está na primeira, segunda, terceira, quarta. **Tudo que é inteligente e tudo que é amado é**

⁵⁰ Nome fictício para preservar as pessoas envolvidas na história da entrevistada.

branco. Mas a única que queria ser minha amiga era a Dandara porque era mais preta do que eu. Eu já era melhor do que ela; não que eu fosse. [...] ela vinha toda boazinha querendo brincar comigo, e eu: "ela quer brincar comigo. Ai, meu Deus, essa menina". É óbvio que eu não traduzia assim. Ela era legal, mas eu não queria muito que as pessoas me vissem com ela em público. Queria ser amiga das meninas loirinhas lá, as mais branquinhas. Eu não queria ser amiga da Dandara, mas ninguém queria ser minha amiga. (Entrev. Leda, 2021).

Assim como Leda, a percepção de Joselina sobre o racismo que era direcionado a outra aluna negra retinta foi um ponto importante na dinâmica racial que se refletiu sobre o seu percurso educacional, apesar de não saber nomear esse fenômeno:

(..) E essa menina ficava muito em evidência, e todo mundo chamava ela de "capacete de peão", e eu falei: "meu Deus, ninguém pode me ver aqui, então cabelo esticado" [...] ela era negra, preta, retinta, e os meninos zoavam muito ela, ela era preta e gordinha, e os meninos sacaneavam muito ela, tipo tinha musiquinha para ela e chamavam ela de Café Pilão, e tinha a musiquinha, sabe, zoando. Eu lembro de me sentir desconfortável com isso, mas não saber exatamente o porquê, eu achava aquilo esquisito, mas não sabia dizer exatamente o porquê, **não sabia que era o racismo.** Eu não sabia o que era, mas sabia que não era uma coisa legal, não sabia nomear, mas já sabia que não era maneiro (Entrev. Joselina, 2021).

Como discute autora, as reflexões em torno da estética de mulheres negras, em especial no que se refere ao corpo e ao cabelo, se articula profundamente com a discussão sobre a construção da identidade negra pois, para autora, "o cabelo negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país" (idem, p. 3).

As experiências de Joselina em instituições privadas de ensino também estiveram vinculadas a episódios recorrentes de rejeição, e pautaram inclusive a forma como a sua personalidade esteve moldada na educação básica, sendo o silêncio, a timidez e o alisamento do cabelo para a adequação estética padrão algumas das estratégias identificadas por ela como uma forma de proteção:

[...] eu tinha boca e não falava quando era criança, ninguém me escutava. As pessoas se lembram de mim porque eu só tirava 10, tirava só notão, mas era aquela criança que ninguém escutava minha voz, **era invisível na sala.** [...] eu era muito tímida, hoje eu tenho uma percepção sobre isso, na época não tinha, mas hoje eu entendo que **estava no lugar de uma menina silenciada, não de tímida** [...] acho que eu me via muito nesse lugar de não querer aparecer, não querer ser vista, não estar no centro das atenções, porque **a gente não sente que a gente deve ocupar esse lugar de estar no centro das ações.** [...] achava que era normal alisar, alisei a vida inteira. Era normal, eu não entendia aquilo ali como uma adequação de

padrão. Era muito cheio o volume no cabelo. Eu tinha uma amiga na escola quando era pequena que tinha o cabelo bem cheio, cacheado, e o apelido dela era “capacete de peão”, então eu ficava assim: **“caramba, meu cabelo não pode ficar cheio, cara, todo mundo vai ficar me zoando igual daquela menina”**, então eu fazia relaxamento, escova, tudo para ficar baixo o cabelo, porque **eu não queria nunca ser notada na escola, eu passava transparente, queria que ninguém visse** (Entrev. Joselina, 2021)

Iolanda tem como relato experiências que ao mesmo tempo se aproximam das que Joselina e Leda destacaram a partir das suas percepções sobre esse período, mas que tem como ponto de origem outros mecanismos de reprodução do racismo. Como também estudou em colégios particulares, Iolanda tem como ponto comum o fato de ter sido a única menina negra ou a menina negra mais retinta das instituições em que estudou. Apesar de apontar a sua dificuldade em reconhecer episódios de racismo neste período, Iolanda destaca como um episódio em específico a fez despertar para a forma como outra expressão de discriminação no contexto escolar sempre esteve interseccionada ao racismo:

Eu estudei sempre em colégio particular, mas colégio de bairro, colégios que não eram colégios caros, vamos dizer assim. **Na maioria eu era a única menina negra da turma**, mas eu não consigo me recordar assim de muitas questões. Às vezes eu acho que foi um bloqueio mesmo intencional no cérebro, sabe? De apagamento, porque eu não lembro assim. E aí me veio toda uma memória que eu já não lembrava fazia um tempo, e aí eu sempre fui alta e magra, então eu sempre era a mais alta da turma. Então para mim, as questões eram sempre por ser a mais alta, entende? Eu acho que eu nunca, **não sei por que, mas eu nunca achei que fosse uma questão racial** [...]. Aí eu me lembrei que chegou uma festa junina e eu tive que fazer par com um menino negro [...] que eu acho que ele não deve ter sido um menino que foi preterido nessa turma, porque só tinha ele de negro. E aí tinha eu, que era a única menina negra da turma (Entrev. Iolanda, 2021).

Repercutindo esses acontecimentos da infância, Leda também afirma que “não conseguia nem pensar nessa questão racial na escola”, “não pensava que era uma menina negra” e, portanto, não interpretava na época essa rejeição como fruto da expressão do racismo no âmbito escolar. Sobre o amadurecimento da reflexão sobre episódios de racismo semelhante aos destacados por Iolanda, Leda, Joselina, Nilma Lino Gomes (2003) afirma que:

[...] As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem **maturidade e consciência**

racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (p. 175).

O sentimento de rejeição e de “solidão existencial” discutido por Leda no relato sobre a vivência escolar somente pôde ser interrompido com a quebra do vínculo com o espaço escolar, quando a seu pedido é transferida para a escola pública e começa a ter as suas “primeiras relações de sociabilidade”, como ela afirma. Encontrando pares que se assemelhavam a ela como uma menina negra, Leda relata com ênfase a experiência exitosa:

Ir para a escola pública foi uma alegria. Foi a primeira relação de sociabilidade que eu tive na vida. Eu nunca tive amigo na escola. Foi o primeiro lugar em que eu tive amigos, quando eu saí da escola particular para a escola pública, sendo uma criança negra, sendo adolescente. Depois meus pais se mudaram e eu fui estudar no [nome da escola ocultado], na metade do ano. Minha primeira amiga foi a Francisca, que é minha melhor amiga ou uma das minhas melhores amigas até hoje. **Eu fiz uma amiga. Olhe quanto tempo eu demorei para ter uma amiga,** quantos anos eu demorei para ter a metade da laranja da escola. Eu não tinha (Entrev. Leda, 2021).

Dentre as entrevistadas, Thereza foi a única que apresentou em seu relato a interferência da rede de apoio como resposta ao episódio de racismo vivenciado, ou como relata Thereza, a única que “bancou” a sua defesa:

Eu não lembro de nenhuma criança negra no Jardim de infância. Nenhuma. Escola pública em Brasília. Tinha um menino que ele parecia indígena, que eu até falava que era namorada dele. E tinha um outro que eram os três, eu, e eles dois, que parecia nordestino. [...] Minha mãe trançava um cabelo, e colocava umas contas na ponta, coloridas. Então os meninos brincavam de puxar minhas tranças e ficar dando peteleco ali o tempo todo. E aí eu chamava esse menino que parecia nordestino, eu fazia queixa, e ele batia nos meninos. Ele era meio que meu defensor, aí que um dia eu bati num menino, bati mesmo, e fui para a secretaria. Isso no Jardim. Mas eu reagi e passei a ser a errada. **E eu lembro que a professora falou que não gostava mais de mim porque eu tinha brigado.** Eu olhei para ela, e falei assim: “**se você não gosta mais de mim, eu não vou ser mais sua aluna, eu não entro mais na sua sala**”. Eu sempre fui abusada. E minha mãe chegou na escola, chamaram minha mãe de novo, antes da hora da saída, e eu falei para a minha mãe: “a professora falou que não gosta de mim, e eu não vou entrar mais na sala dela”. E minha mãe falou: “se ela falou isso para você, você não vai entrar mesmo, vão ter que te trocar de sala, mas você não vai ser aluna dela”. Ela ‘bancou’. E aí não sei que jeito ela deu, mas realmente eu troquei de turma. Ela ‘bancou’, me defendeu mesmo (Entrevi. Thereza, 2021).

A ausência de atores responsáveis por interferir nestes ciclos de violência, preferencialmente de forma pedagógica, como professoras(es), gestoras(es) e

integrantes da rede de apoio, como no caso de Joselina, se expressa não apenas na violência reproduzida no âmbito escolar. Como argumenta Gomes (2003, p. 176):

A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um **complexo de inferioridade construído**, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar (GOMES, 2003, p. 176).

Sob essa ausência, elas tiveram que traçar estratégias que visassem o enfrentamento dessas discriminações a partir de recursos diferentes. Nos dois casos anteriores, a estratégia de Leda se vincula ao pedido de transferência para uma instituição pública, com mais estudantes negros e próximos da sua realidade social, enquanto a estratégia de Joselina se vincula com o afastamento da estética negra que era reprovada a partir do alisamento do cabelo.

Na graduação, a estratégia de Iolanda esteve vinculada a aproximação de uma professora que também era da Baixada Fluminense, seu local de origem, e a associação a um grupo de pesquisa que dialogava sobre questões raciais. Na graduação de Leda, que retrata experiências que colocam em destaque a baixa representatividade de estudantes negros e a persistência de estereótipos de estudantes de regiões periféricas, a interlocutora aponta como a própria movimentação desses estudantes possibilitou que visualizassem um apoio coletivo, onde a ideia de “quilombo”, mesmo que não denominado como tal, impulsionou as chances de permanência desse grupo:

O interessante é que todos os negros de todos os anos — gente que estava terminando a graduação, gente que estava no terceiro período, quarto período — são amigos. Então é uma geração marcada... E todas nós somos amigas, comadres, parceiras, irmãs. Isso parece pouco, mas é muito significativo. São mulheres negras, não é? Não foi criar um grupo. As pessoas foram se olhando, entendendo que era uma em uma turma, duas, e foram se aproximando. Foi se formando uma ideia de quilombo, sem dizer que era quilombo. as pessoas iam se aproximando. São origens parecidas — a galera da Baixada Fluminense, Caxias, Belford Roxo, galera que come os mesmos salgados. [...] **Então você começa a encontrar essas pessoas nos mesmos espaços — na fila da xérox, comprando uma parte das xérox e outra não**; comendo nos lugares mais baratos. A discussão racial não era tão pautada quanto é hoje, mas as pessoas se encontravam por esses motivos. [...] até hoje, se olhar os amigos que ficaram, são esses amigos com amigos

marcadores sociais de trajetórias muito parecidas (Entrev. Leda, 2021).

A necessidade de se vincular a grupos e indivíduos semelhantes ou a contextos seguros dentro do percurso educacional, é demarcada pelas entrevistadas como uma estratégia - nem sempre consciente - que as conectou com espaços escolares e acadêmicos. Essas estratégias de enfrentamento à exclusão e evasão do sistema de educação foram parte dos elementos que fizeram frente a ausência de docentes, gestores e instituições atentas, aptas e compromissadas com o enfrentamento a diferentes fatores de exclusão e evasão, incluindo a discriminação racial pontuada pelas interlocutoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quantas oportunidades são necessárias para amadurecer um sonho?”. Esse é o questionamento que abre o primeiro capítulo e as discussões que se seguiram. Ao longo deste estudo, no entanto, nos comprometemos a compreender que limites se sobrepõe aos sonhos.

Como objetivo geral, vislumbramos investigar o percurso educacional de mulheres negras e os fatores que podem limitar as suas oportunidades de acesso à programas de pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado em universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Na análise da literatura, identificamos que apesar da notável transformação ocorrida no perfil dos estudantes que acessa frequenta e finaliza os cursos de graduação e de pós-graduação no ensino superior (ARTES; UNBEHAUM, 2021), “a pós-graduação no Brasil ainda é de acesso restrito” (ARTES, 2013).

As assimetrias que marcam a concentração de matriculados e titulados, entre mestrado e doutorado, demonstram a predominância de homens e mulheres brancas (ARTES, 2018) entre os “eleitos” que passam pelos processos de seleção da pós-graduação (PINTO, 2007).

Sob a construção de um sujeito homogêneo e idealizado da pós-graduação (SOUZA, 2018), e sendo a pós-graduação *stricto sensu* uma área de intensa disputa, tanto a literatura abordada quanto os resultados da pesquisa empírica deste estudo corroboraram com a percepção de que os “filtros para dificultar a entrada de pessoas nesse universos intelectual” (GONÇALVES et. al, 2019), em especial de mulheres negras, encontram-se profundamente vinculadas a intersecção de categorias como gênero, raça e classe.

As desvantagens sistemáticas que se aliam a persistência de problemáticas com raízes mais profundas e estruturais do país são refletidas sob mulheres negras na produção de não-acessos no sistema de ensino. E, por esse sentido, o desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou concluir que as barreiras que limitam o acesso de mulheres negras a programas de pós-graduação *stricto sensu* não estão restritas à esfera do processo de seleção voltados para a admissão de novos discentes aos quadros universitários.

Na expectativa de desvelar fatores que contribuem ou influenciam na limitação de oportunidades no acesso à pós-graduação *stricto sensu* – objetivo

central da proposta deste estudo -, alinhamos e sistematizamos um conjunto de aspectos que informam esses fatores a partir de quatro categorias centrais, sendo elas: (1) Condições materiais, estruturais e financeiras; (2) Assimilação de códigos do sistema educacional; (3) Experiências formativas no sistema educacional.

Essa análise nos possibilitou concluir que as egressas entrevistadas e suas redes de apoio foram responsáveis por estratégias coletivas, especialmente da família na educação básica, e coletivas, em especial na vida adulta, que consolidaram condições favoráveis para a dedicação (quando possível, exclusiva) aos estudos; a progressão educacional e, a longo prazo, o retorno do investimento educacional; o fortalecimento de vínculos positivos com o desenvolvimento educacional.

No primeiro conjunto, que trata sobre as estratégias de fomento ao acesso qualificado a diferentes níveis do sistema de ensino, as mães foram as principais responsáveis pela primeira assimilação de códigos que se inscrevem ao longo do sistema educacional, e pelas decisões e estratégias que fomentaram o percurso narrado pelas interlocutoras. Visando sobrepor limitações na promoção de condições favoráveis de acesso ao sistema educacional, se destacaram estratégias voltadas para a assimilação de códigos do sistema educacional, como no investimento em curso pré-vestibular, e no apoio e orientação de atores externos ao âmbito educacional.

No segundo conjunto, que trata sobre as estratégias de apoio a permanência qualificada em diferentes níveis do sistema de ensino, a maioria das interlocutoras expuseram narrativas semelhantes sobre contextos em que não havia privações, ao menos significativas, no direcionamento e/ou mobilização de recursos durante a educação básica. Mas assim como no conjunto anterior, a agência da rede de apoio sobre a garantia da permanência qualificada, em especial das mães, considerando as condições financeiras, materiais e estruturais específicas foi central.

Visando sobrepor limitações na promoção de condições favoráveis de permanência, se destacaram estratégias voltadas para a priorização de processos formativos considerados “de qualidade” como, por exemplo, no investimento de instituições particulares de ensino, instituições públicas de referência, e cursos preparatórios de processos seletivos.

No terceiro conjunto, que trata sobre as estratégias de enfrentamento à exclusão e evasão do sistema de educação, a ausência de atores responsáveis por

interferir em ciclos de violência e/ou discriminação racial e de gênero, preferencialmente de forma pedagógica, como professoras(es), gestoras(es) e integrantes da rede de apoio, esteve marcado nos relatos apresentados.

Visando obter fortalecer o vínculo com o desenvolvimento educacional, as próprias interlocutoras se demonstraram como as responsáveis por traçar estratégias que visassem o enfrentamento dessas discriminações experienciadas nesse percurso a partir de recursos diferentes.

Os resultados demonstram que os fatores que limitam as oportunidades educacionais, entre não acessos, acessos precarizados e possíveis não acessos, em diferentes níveis, foram permanentemente atravessados no percurso educacional das interlocutoras por estratégias, mobilizadas desde a educação básica até o ensino superior.

Ou seja, embora alguns fatores estejam explicitamente relacionados ao processo seletivo de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, a análise dos relatos das interlocutoras apontou que tanto alguns dos obstáculos percebidos foram reflexo de não acessos anteriores, quanto também alguns dos entraves não vivenciados foram reflexo de estratégias gestadas e consolidadas anteriormente.

É importante reconhecer que essas estratégias se aliam na perspectiva macro com a incidência e organização política de ativistas, movimentos sociais e organizações em prol da ampliação de direitos à educação, especialmente para os grupos mais vulnerabilizados.

Considerando os resultados e os possíveis direcionamentos que inferem positivamente sob alguns dos fatores elencados, consideramos fundamental a produção de dados sobre a composição étnico-racial da pós-graduação brasileiras (VENTURINI, 2019) e de estudos produzidos que sejam complementares a esses dados.

Se destaca ainda nessa linha a importância da ampliação e diversificação de oportunidades de acesso à graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, sendo promovidas políticas de formação pré-acadêmica para estudantes de ensino médio e ensino superior, e incorporados as faculdades e aos programas de pós-graduação políticas de ações afirmativas amplas e abrangentes, considerando as diferenciações regionais. Como sinaliza Sotero (2010), “quando aumentam as oportunidades de ingresso, e os critérios de seleção são mais diversos, ocorrem

certamente modificações nas estratégias dos indivíduos para que estes se adaptem às novas condições sociais”.

Além disso, reconhecemos também a importância da promoção e ampliação de políticas que visam a ampliação das oportunidades de permanência no sistema educacional, como políticas públicas voltadas para o investimento em uma educação pública e de qualidade, e políticas de permanência e assistência estudantil visando o bom aproveitamento dos estudos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Karla Nazareth Correa de. **A pós-graduação no Brasil**: história de uma tradição inventada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/10200>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n01/v08n01a17.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. **Reunião Anual da ANPED**, v. 36, 2013. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. In: ARTES, A; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (Orgs.). **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016. (Ações afirmativas no Brasil; v2).

ARTES, Amélia Cristina Abreu; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gdzt7NqL7ncDdBfGH9KLWZD/citation/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARTES, Amélia. Dimensionando As Desigualdades Por Sexo E Cor/Raça Na Pós-Graduação Brasileira. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, n. 0, p. 1–23, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100098&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARTICULAÇÃO de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras. Carta das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver. Brasília: Marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver, nov. 2015.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, p. 203-216. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v02sespecial/v02sespeciala16.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em:

http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o negro**: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: Ipea, 2004 (Texto para Discussão; n. 1052). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1893>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Sociedade e Estado**, n. 30, p. 147-163, 2015.

BORGES, Juliana. **O que é**: encarceramento em massa? Belo Horizonte: Letramento, 2019.

BRK AMBIENTAL; INSTITUTO TRATA BRASIL. **Mulheres & saneamento**. 2019. Disponível em: <https://mulheresesaneamento.com/pt/baixar-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação Quadrienal**. [online]. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/21012022_Avaliaoquadrienalemnmeros.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sobre a CAPES**. [online]. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap#:~:text=12%2D%20O%20que%20%C3%A9%20p%C3%B3s,um%20ramo%20profissional%20ou%20cient%3%ADfco>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **O que é a CAPES?** [online]. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAPES. **Sobre a Quadrienal**. [online]. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 282f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre

Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate).

CARNEIRO, Sueli. Raça, Gênero e ações afirmativas. In: BERNARDINO, J; GALDINO, D. (Orgs). **Levando a raça a sério: Ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.71-84.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Revista Estudos Avançados**, n. 17, v. 49, 2003a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003b.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77–95, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tTdbgDtFCbTQ7dL8z/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CERQUEIRA, Daniel et al. (org.). **Atlas da violência 2020**. Brasil: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stan. L. Rev.**, v. 43, p. 1241, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, p. 93-106, 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/BRYgsrdBrsJJdGfRrX4MhJN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65.

Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 07-20, 2005. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n30/n30a02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016. 244 p.

DAFLON, Verônica Tostes. **Tão longe, tão perto**: identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. 184 p.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 29, p. 164–176, 2005.

ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. **Manifesto da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo**. São Paulo: FESPSP, 1933.

Disponível em:

https://www.fespsp.org.br/store/file_source/FESPSP/Documentos/arq_13032013052813.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras

desafiam racismo na academia. **Gênero e Número**, jun. 2018. Disponível em:

<https://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FIGUEIREDO, Angela. Prefácio à Edição Brasileira. In: DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização de Frank Barat. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**, ano 15, 2021. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, dez. 2001.

GEBARA, T. A. A.; GOMES, N. L. Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos (as). **Revista Fórum Identidades**, Aracaju, SE, v. 10, n. 10. jul./dez. 2011.

GELEDÉS. E não sou uma mulher? – **Sojourner Truth.**, 2014. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GELEDÉS. **Sojourner Truth**, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº10.639/2003**. (Coleção Educação para todos). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. [S.l]: [s.n.], 2008.

GONZALEZ, Lelia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. (Organização Flavia Rios, Marcia Lima). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lelia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GONZALEZ, Lelia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RODRIGUES, C. BORGES, L. RAMOS, T.R (Org.). **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

GONÇALVES, Lelia et al. Acesso De Negras E Negros À Pós-Graduação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. ed. Especial, p. 176-206, maio 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, et al. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial, p. 176-206, abr. 2019.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; MACHADO, Elielma Ayres. Entrevistada: Professora Iolanda de Oliveira do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 6, 2013.

GUIMARÃES, Carlos Alberto. IBGE estima população do país em 211,8 milhões de habitantes. **Agência IBGE Notícias**, ago 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28676-ibge-estima-populacao-do-pais-em-211-8-milhoes-de-habitantes>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

GROSFUGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, V. 31, n. 1, 2016.

- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas do ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.
- HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 18, 2002, p. 57-65. Suplemento.
- HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Ed.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letrass; FAPERJ, 2015.
- HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, 2015.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade (tradução de Marcelo Brandão Cipolla). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica**, n. 41, 2019a.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas**, Informação demográfica e socioeconômica, n. 40, 2019b.
- IPEA. **Atlas da Violência 2019**. Brasília, DF: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019c.
- IPEA et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília, DF: IPEA, 2011. 39 p.
- IPEA et al. **Atlas da Violência 2019**. Brasília, DF: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- LIMA, Marcia. Trajetória Educacional e Realização Sócio-Econômica das Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 489, 1995.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 141-154, 2019.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 3, n. 1, dez. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista Arte & Ensaios**, n. 32, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino; OLIVEIRA, Alison Pablo. A Contribuição da Educação para a Queda da Desigualdade de Renda per capita no Brasil. **Inspier, Policy Paper**, v. 9, 2014.

NATÁLIA, Livia. Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 748-764, 2018.

PINHEIRO, Luana Simões; MADSEN, Nina. As mulheres negras no trabalho doméstico remunerado. **IPEA**, ano 8, ed. 70, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2684:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 20 jan. 2021.

PINTO, Gisele. Mulheres em ascensão: estudo comparativo de trajetórias educacionais de mulheres negras e brancas na pós-graduação da UFF. In: REUNIÃO DA ANPEd, 29, Caxambu/MG, 2006. **Anais [...]** Caxambu, 2006.

PINTO, Gisele. **Gênero, raça e pós-graduação**: um estudo sobre a presença de mulheres negras em cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Estudos Pós-graduados em política social, Niterói, 2007.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. A diáspora e o movimento social das mulheres afrodescendentes das Américas. In: Salvador: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, ago. 2011.

RISTOFF, Dilvo et al. **A mulher na Educação Superior brasileira 1991–2005**. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/observatorio/index.php/sugestoes-de-leitura/127>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, v. 9, p. 5-62, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, p. 419-437, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 742-759, 2014.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 627-641, 2003.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

SANTOS, Genivalda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. [S.l.]: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Interseccionalidade e Desigualdades Raciais e de Gênero na Produção de Conhecimento entre as Mulheres Negras. **Vozes, Pretérito & Devir**, v. 7, n. 1, 2017.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Feminismo negro diaspórico. **Revista Gênero**, v. 8, n. 1, 2007.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; DE OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SARAIVA, Adriana. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. **Agência IBGE Notícias**, nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, p. 56–96, 2015.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010.

DA SILVA, Marcos Antonio Batista. Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 13, n. 30, p. 105 - 127, jan./abr. 2016.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. In: MARCONDES, M. [et al.] (Orgs.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013. 160 p.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Brasília, DF: IPEA, 2000, 28 p. (Texto para discussão, n. 769).

SOTERO, Edilza Correia. **Trajetória Educacional de Jovens Negros Beneficiados por Políticas de Ação Afirmativa na Cidade de Salvador**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no Acesso ao Ensino Superior Brasileiro: Algumas implicações para diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana et al. (Orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2013, 160 p.

SOUZA, Kelly Cristina Candida de. **Mestres/as negros/as**: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na pós. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Neusa Sousa. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TOBIAS, Juliana da Silva. **Negros e negras chegam à universidade**: estudos sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da UNIFESP. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loreto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas (jan./2002 a jan./2018). In: LEVANTAMENTO das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-31, 2019.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. Cadernos De Pesquisa, v. 50, p. 882–909, 2021.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIEIRA, Isabella. IBGE: negros são 17% dos mais ricos e três quartos da população mais pobre [online]. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, dez. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

WERNECK, Jurema. A era da inocência acabou, já foi tarde. **Revista Democracia Viva**, n. 12, [s.l.], 2001. Disponível em: <yumpu.com/pt/document/read/12871076/a-era-da-inocencia-acabou-ja-foi-tarde-by-glefasorg>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANEXO A - Roteiro de entrevista

I. PERGUNTAS FECHADAS

A. Informações gerais

- *Nome*
- *Idade*
- *Identificação de gênero (cis ou trans)*
- *Sexualidade (hetero, homo, bi, pan, outras)*
- *Identificação racial (branco, preto, pardo, amarelo, indígena, outros)*
- *Estado civil (solteira, casada, desquitada, separada, mora com companheiro(a))*
- *Tem filhos? Se sim, quantos?*
- *Qual era sua renda familiar antes de entrar na pós-graduação? E das pessoas que moravam com você?*
- *Se você fosse classificar, como entende que seja a classe social a que você pertence? Quais são seus critérios para se identificar como pertencente a esta classe indicada?*
- *Com relação a esses marcadores citados (gênero, orientação sexual, raça, classe), você pensa que o pertencimento ou a identificação (a um ou mais marcadores) influenciou ou impactou de alguma maneira a sua trajetória educacional?*

II. PERGUNTAS ABERTAS

A. Família e pessoal: percurso educacional na educação básica

- *Como você se deslocava para ir da sua casa até a escola?*
- *Se pedissem pra que apresentasse a sua trajetória e a história da sua família antes da entrada no mestrado para alguém que não te conhece, com quantas palavras forem necessárias, como você contaria?*
- *Como você percebe hoje as experiências positivas e negativas que vivenciou na educação básica?*

Tópicos relacionados: influência familiar e da rede de apoio no percurso

educacional; configuração familiar e convivência, nível de escolaridade e ocupação; convivência e conciliação da configuração familiar com o percurso educacional; programas sociais, de renda e/ou educacionais, estatais ou beneficentes; exercício de atividade remunerada formal ou informal durante a educação básica; percepção sobre condição financeira e material da família; condições para rotina de estudo, ambiente de estudo; acessos a recursos e ferramentas que pudessem viabilizar seus estudos; percepção sobre a vivência escolar e relacionamento; motivação, suporte e/ou incentivo no processo formativo; dinâmica vivenciada na relação dos marcadores sociais de raça, gênero, classe social e outros.

B. Ensino superior: transição ensino médio-graduação e percurso educacional na graduação

- *Como você se organizou para a conclusão do ensino médio? O que fez depois?*
- *Como foi para você a entrada no ensino superior?*

Tópicos relacionados: modalidade em que cursou o ensino médio (regular, magistério, técnico); processo para a escolha do curso; preparatório para entrar no ensino superior; dinâmica do vestibular (tentativas, cursos, ações afirmativas); entrada no mercado de trabalho.

- *Se fosse descrever para alguém que não conhece ou nunca fez o ensino superior, como você explicaria sua trajetória na graduação?*

Tópicos relacionados: atividades ou situações em que conciliou a faculdade (trabalho, estudo, família); turno, trancamento, conclusão; experiência com iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria ou estágio interno na graduação; processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso; experiência com racismo, machismo etc.

C. Pós-graduação: processo seletivo e entrada na pós-graduação

- *Para quantos programas de pós-graduação (PPG) você se inscreveu até ser aceita?*

Tópicos relacionados: motivação; processo de escolha do PPG; interferências de alguém na escolha (amigos, professores, família etc.); curso ou atividade de pré orientação acadêmica; suporte ou orientação durante o processo de escolha; orientação sobre políticas de cotas;

- *Quais foram as etapas que realizou no processo seletivo?*

Tópicos relacionados: suporte ou orientação no processo seletivo; expectativas em relação à aprovação; etapas do processo seletivo: redação do projeto de pesquisa (definição das referências bibliográficas e tema de pesquisa, acesso a recursos, experiência prévia com metodologia de pesquisa); prova de língua estrangeira (curso complementar); entrevista; prova teórica (organização dos materiais de estudo; ambiente de estudo; gestão do tempo para estudo, conciliação do tempo para estudo com atribuição de responsabilidade com familiares e/ou filhos, emprego/estágio); análise curricular (organização e registro da documentação).

D. Aspectos emocionais

- *Como você se sentiu durante as etapas do processo seletivo?*

Tópicos relacionados: sentimentos de estresse, ansiedade e insegurança durante as etapas; quais etapas afetaram mais; situações de preconceito e discriminação (racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia, por razões socioeconômicas, razões religiosas, culturais etc.); suporte terapêutico.