



Permanência e resistência de estudantes oriundas de uma escola pública na universidade – interfaces entre raça, gênero e classe

Elen Cristina Ramos dos Santos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir e analisar sobre o perfil e trajetória de estudantes universitárias, oriundas de uma escola pública de Brasília. Metodologicamente optou-se pela aplicação de questionários fechados e entrevistas em profundidade com 16 estudantes secundaristas e que atualmente são estudantes de graduação na Universidade de Brasília-UnB. A partir dos dados obtidos e de bibliografia ancorada nos debates sobre raça, gênero e classe abordamos os desafios, bem como as resistências para a permanência empenhadas pelas estudantes investigadas cujo perfil constituído majoritariamente de negras, periféricas e de contextos socioeconomicamente vulnerabilizados.

Palavras-Chave: Gênero. Raça. Classe. Trajetórias na universidade. Resistências e Permanências.

Permanence and resistance of students from a public school at the university - interfaces between race, gender and class

Abstract: This article aims to discuss and analyze the profile and trajectory of university students, from a public school in Brasília. Methodologically, it was decided to apply closed questionnaires and in-depth interviews with 16 high school students who are currently undergraduate students at the University of Brasília- UnB. From the data obtained and the bibliography anchored in the debates about race, gender and class, it will be addressed about the challenges, as well as the resistance to remain committed by the investigated students whose profile constituted mostly of black, peripheral and socioeconomically vulnerable contexts.

Keywords: Gender. Race. Class. Trajectories in University. Resistance and Permanence.

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Graduanda em Sociologia pela mesma instituição. Brasília, DF – Brasil. ORCID: 0000-0002-6424-9943.E-mail: elencrisramos@gmail.com.



1. Introdução

Este trabalho² tem como objetivo analisar e compreender as trajetórias acadêmicas, no que toca às estratégias de permanência e resistências empenhadas por estudantes oriundas de uma escola pública e que atualmente cursam graduação na Universidade de Brasília – UnB. As estudantes do universo investigado têm como fator comum a experiência de terem participado, durante o ensino médio, do projeto de extensão intitulado *Meninas Velozes* institucionalizado desde 2013 na UnB.

Trata-se de um projeto multidisciplinar que envolve uma equipe composta por interesses de pesquisa e de extensão das áreas das ciências exatas, ciências sociais, comunicação e psicologia da UnB e a Universidade Católica de Brasília- UCB. O público-alvo são estudantes secundaristas do Centro de Ensino Médio 404, em Santa Maria, cidade periférica de Brasília. Entre os principais objetivos, o projeto busca incentivar o interesse e a atuação das meninas para as áreas das tecnologias e ciências exatas, áreas nas quais mulheres e meninas são estigmatizadas, sendo negligenciadas como produtoras e agentes de conhecimento (ALENCAR, 2017).

Estudos aqui considerados apontam para o processo sócio-histórico brasileiro que conforma o ensino superior como espaço historicamente destinado as camadas sociais mais ricas da população, com vistas na manutenção de privilégios econômicos e de oportunidades concentradas nesse segmento. E ao mesmo tempo, expressa a exclusão e o silenciamento das experiências de estudantes socioeconomicamente vulnerabilizadas/os, negras/os e indígenas (CARVALHO, 2002; MAYORGA; 2012; ORTEGA, 2011).

Nas últimas décadas, com a emergência da implementação de ações afirmativas no contexto do ensino superior brasileiro, voltadas para a reparação e superação de desigualdades históricas que vitimizam grupos específicos da sociedade, promoveu-se uma gradual transformação da composição racial e de origem social nos ambientes universitários. Caminhamos, ainda que lentamente, para uma maior representação da diversidade étnico-racial e de classes sociais das camadas ditas populares, principalmente por meio da última e mais recente conquista, a Lei Federal nº12.711 (BRASIL, 2012). Sancionada

² No presente estudo, foram utilizados dados e reflexões do relatório de iniciação científica realizado pela autora no período de 2018-2019 com bolsa do CNPq na UnB e orientação da Profa. Dra. Tânia Mara Campos de Almeida (Departamento de Sociologia/UnB): SANTOS, Elen Cristina R. "Perfil sociodemográfico, permanências e resistências de estudantes oriundas de uma escola pública na UnB – interfaces entre raça, gênero e classe". Os resultados da pesquisa em questão foram submetidos em versão preliminar para apresentação e publicação de resumo expandido nos anais do 25º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e do 16º do Distrito Federal. Foram fundamentais para a realização dessa pesquisa e seu aprimoramento: além da orientação da Dra. Tânia Mara de Almeida, contribuições e auxílio da coordenadora do projeto de extensão *Meninas Velozes*, Dianne Vianna, agradeço o apoio durante todo o trabalho de campo. Agradeço também às interlocutoras pela abertura ao diálogo e à disponibilidade em participar das entrevistas e por compartilharem comigo histórias e trajetórias tão profundas e pessoais, este trabalho não seria possível sem vocês. Por fim, agradeço aos e às avaliadoras que apreciaram a apresentação dos resultados durante o 25º Congresso de Iniciação Científica da UnB, pelos importantes questionamentos e incentivo à continuidade da pesquisa.



em agosto de 2012, a lei estabeleceu a reserva de vagas nas instituições de ensino superior (IES) aos/as estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos/as, pardos/as e indígenas.

O percurso que possibilitou tais conquistas se faz a partir do esforço histórico do Movimento Negro, lideranças, pesquisadores/as e perfis políticos que desde a década de 1990 denunciam para a sociedade e para o Estado as profundas desigualdades existentes entre brancos/as e as populações racializadas³, negro/as e indígenas. Esses dois últimos grupos sociais estão alijados dos espaços de poder e decisão, e são estruturalmente vulnerabilizados/as por uma série de desigualdades e violências, a depender dos entrecruzamentos das opressões e seus alvos.

Desigualdades sociais, econômicas e políticas tornadas difíceis de serem desestruturadas e denunciadas, uma vez que permaneceram escamoteadas pelo mito da democracia racial, fenômeno que projetou no imaginário social brasileiro uma falsa e perversa sensação de democracia nas relações raciais e sociais entre as “três grandes raças”, brancos, negros e indígenas, ao mesmo tempo que não assume as profundas desigualdades e discriminações pelas quais estão submetidas essas populações (GONZALEZ, 1983). E as universidades brasileiras se inserem nessa dinâmica de desigualdade quanto ao acesso e, como veremos, quando se reflete as atuais condições de permanência de estudantes que são, na maioria dos casos, “as primeiras e os primeiros” de suas famílias a terem acesso ao ensino superior brasileiro.

Para além do ingresso na universidade, forjado a partir do processo de democratização do acesso alcançada com as ações afirmativas, destacam-se estudos e avaliações institucionais que têm alertado para a necessidade de um debate e promoção de políticas sociais que considerem a vida e trajetória desse novo quadro de estudantes, demandando a responsabilização das instituições no que diz respeito a permanência e condições de sobrevivência material e simbólica no meio universitário. Uma vez que, para muitas/os das/os estudantes negras/os oriundas/os de escola pública e de baixa renda permanecer e concluir o curso vai ser ainda mais difícil do que entrar na universidade (MARQUES, 2018; SANTOS, 2010; SEGATO, 2016).

Essa é a realidade que está refletida no cotidiano das jovens estudantes com as quais esta pesquisa esteve envolvida. Com base nisso, serão apresentados

³ Aqui a discussão em torno da racialização se pauta na contribuição de Frantz Fanon (2008) em seu célebre “Peles Negras, Máscaras Brancas”. Para o autor “racialização” – criação da raça e do racismo – é um processo que se origina no contexto de dominação colonial e escravista das Américas e do continente Africano empreendida pela Europa a partir do século XVI. A intrusão colonial das Américas e do Continente africano, estabelece relações entre colonizador e colonizados/as, atravessadas pelo racismo e etnocentrismo, desenvolve noções de uma suposta superioridade do europeu colonizador, em comparação com inculcação da inferioridade, por meio da desumanização e objetificação dos/as colonizados/as, os povos africanos e indígenas. Esse fenômeno explica-se pelo que Fanon nomeou de epidermização do racismo pelo colonizado, em que este interioriza uma autoimagem distorcida de si, forjada pelo colonizador racista. Nesse processo, o branco europeu ao se entender como expressão do que é humano, civilizado e culturalmente, esteticamente e intelectualmente superior, o faz destituindo da humanidade e da complexidade as experiências corpóreas, subjetivas e mentais do/a colonizado/a.



nos tópicos seguintes análises sobre a presença e os desafios enfrentados pelas estudantes no contexto acadêmico de graduação. Para além e em decorrência das dificuldades enfrentadas por elas, buscou-se também compreender seus processos de agenciamento, conjecturando sobre as estratégias de resistência que empenham cotidianamente – individual e coletivamente – para subversão de barreiras sociais e raciais no ambiente universitário.

Diante disso, este artigo se pautou sob discussões teóricas sobre as temáticas de raça, gênero e classe, e suas interconexões (CRENSHAWM, 2002; (GONZALEZ, 1983; KÜCHEMANN *et al.*, 2015) para abranger as trajetórias aqui abordadas. Essas estudantes, ao ingressarem no ensino superior e, a partir de seus lugares – negras, periféricas, oriundas da escola pública – irrompem a estrutura acadêmica e demandam abordagens e políticas institucionais que contemplem, de forma integral, suas presenças e reexistências.

O artigo se constitui de três sessões principais: a primeira detalha os procedimentos metodológicos, a sistematização e análise dos dados levantados no tocante as características sociodemográficas e raciais das estudantes investigadas. Na segunda parte serão apresentadas, por meio de Análise de Conteúdo, as narrativas de três das estudantes sobre seus processos de adaptação, busca de integração e estratégias de permanência na universidade. Por último, a conclusão do texto.

2. Metodologia

A partir de teorias em torno dos processos metodológicos em ciências sociais aponta-se a importância de adequação de instrumentos diversos e plurais capazes de contemplar a complexidade e amplitude dos objetivos e temas tratados nesta pesquisa (DAL ROSSO; BANDEIRA; TRINDADE, 2002), uma vez que “um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 18).

Esta pesquisa apresenta orientação qualitativa, desenvolvida a partir de revisão de bibliografia, aplicação de questionários e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas. Pedro Demo (2002, p. 364) destaca a importância da análise e da construção de dados em ciências sociais estarem fundamentadas com base na formalização e acuidade metodológica, na medida em que “toda realidade social é ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa não cabendo qualquer dicotomia”

Os dados para a análise aqui proposta foram obtidos por meio de levantamento da lista de aprovadas em cursos de graduação e da lista de estudantes que participaram do projeto *Meninas Velozes* desde sua origem em 2013 até o ano de 2018. Foram detectadas 20 estudantes que participaram do projeto e que cursam graduação na UnB, entre um total de 100 estudantes secundaristas que já passaram pelo projeto. Desse total, 16 foram contactadas



e responderam ao questionário⁴. As outras quatro não se obteve sucesso com os meios de contato ou não quiseram participar da pesquisa. Nesta fase, buscou-se traçar o perfil socioeconômico e racial das estudantes, bem como as análises pertinentes.

A partir das respostas aos questionários, buscou-se estudantes interessadas em participar da segunda fase da pesquisa, que consistiu em entrevistas em profundidade. Três delas aceitaram o convite. Por meio das entrevistas, bem como da Análise de Conteúdo, pretende-se estudar um fragmento particular da realidade sócio-histórica das estudantes entrevistadas com vistas de compreender quais os significados e significâncias que conformam suas narrativas. Entende-se que depoimentos e narrativas são fontes ricas de investigação, uma vez que possibilitam extrair o que é subjetivo e pessoal para compreender as dinâmicas dos grupos sociais dos quais a pessoa investigada constitui e que é constituída/o (LALANDA, 1998, p.219).

3. Perfil Sociodemográfico e racial das estudantes

A partir dos dados obtidos nos questionários notou-se que todas as estudantes são moradoras de Santa Maria-DF, cidade periférica de Brasília. Todas se definem na identidade de gênero mulheres cis gênero e estão na faixa etária de 18 a 23 anos. Para coleta do dado “raça/cor/etnia” foi considerada a autodeclaração, conforme o método adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que denomina as seguintes identificações raciais: branca, indígena, amarela parda, preta (estas duas últimas computando o grupo de negros e negras).

Foi observado a ausência de estudantes que se autodeclaram como indígenas, uma porcentagem pequena de autodeclaração de amarela (6%), sendo mais expressivo a porcentagem de pretas e pardas, que somadas contam 69%, enquanto brancas somam 25% da amostra⁵.

Levantamentos recentes sobre perfil sociodemográfico e racial do corpo estudantil da universidade indicam o aumento gradual da população preta, parda e indígena na universidade. Após dezesseis anos da efetividade das cotas sociais na Universidade de Brasília – e posteriormente pelo crivo social (Lei nº 12.711) (BRASIL, 2012) – os dados apontam para o aumento da população preta e parda entre os/as estudantes em comparação aos/as estudantes brancos/as. Estes, que em 2002 eram esmagadora maioria da

⁴ A aplicação de questionários e realização das entrevistas foram submetidas previamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

⁵ Torna-se importante alertar sobre as fragilidades na autodeclaração em um país cuja conformação socioracial é de embranquecimento e racismo combinados ao mito da democracia racial. Esse fenômeno enfraquece historicamente a identificação e conscientização individuais no momento da autodeclaração racial.



comunidade universitária – à época 97% brancos, 2% de negros e 1% de amarelos (CARVALHO; SEGATO, 2002).

Pesquisas do Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UnB, indicam ainda aumento no quadro de estudantes negras e negros na instituição: em 2012, os discentes que se autodeclararam pardos representavam um percentual de 33,7% dos/das ingressantes na UnB, enquanto os/as que preencheram os dados como pretos/as totalizavam 8,6%; e os/as que se identificaram como brancos/as eram 53,6%. Já em 2017, os pardos subiram para 40% e os pretos para 10,6% (somando-se mais de 50%), ao passo que os brancos representavam 46,5% do corpo estudantil (VELOSO, 2017).

Nessa pesquisa, todas as inquiridas declararam o ingresso na universidade por alguma modalidade de cotas sociais e raciais. Demonstrando assim, mais uma vez, o importante papel desempenhado pelas políticas de cotas sociais como fator de mudança dos quadros de desigualdade na universidade.

Embora reconheça-se a importância do cenário de ascensão da população negra ao ensino superior como efeito das políticas afirmativas, é válido destacar o alerta e chamado a reflexão propostos por lideranças do movimento negro, estudantes e pesquisadores/as, quanto a efetividade dos estudos e relatórios citados. Tem-se promovido o debate sobre o fenômeno das fraudes às cotas raciais, cada vez mais comuns e sem controle por parte de instituições como a UnB, em que persiste como forma de ingresso na graduação unicamente o sistema de autodeclaração racial, considerado falho. Argumenta-se que sem considerar as fraudes às cotas e sua problemática no contexto das cotas raciais, conclusões confiáveis não serão possíveis, e do contrário, apresentarão dados contaminados e inaplicáveis a realidade racial no meio acadêmico.

Diante disso, movimentos e articulações de combate às fraudes nas cotas raciais, iniciado em diversas universidades federais⁶ incitam importantes debates sobre as fragilidades dos processos de avaliação adotados pelas instituições, unicamente por via da autoidentificação racial. Destaca-se a necessidade de comissões de averiguação da autodeclaração individual, baseadas em critérios de heterodenominação, nas quais:

Comissões formadas por estudantes pertencentes aos coletivos negros das próprias universidades e por pessoas pertencentes a entidades civis ligadas aos movimentos negros organizados vêm se mostrando eficientes em várias universidades federais. Cumpre-se observar que a mencionada comissão, baseada num mecanismo de heteroidentificação em que a identificação é complementada por terceiros, está em conformidade com a ordem constitucional brasileira, conforme tendência de votos

⁶ Na UNB, em 2018 formou-se um grupo de denúncia e apuração de casos de fraudes nos sistemas de cotas raciais da universidade. Conforme descrito em plataforma própria do grupo “Esta é uma plataforma de denúncia anônima de pessoas brancas que entraram na Universidade de Brasília por meio das cotas raciais. Ao usufruírem de uma política que não é destinada a elas, essas pessoas retiram, material e simbolicamente, a oportunidade de negras e negros adentrarem um espaço que historicamente as exclui, dando continuidade a estrutura racista das instituições da sociedade” (AJA, 2020).

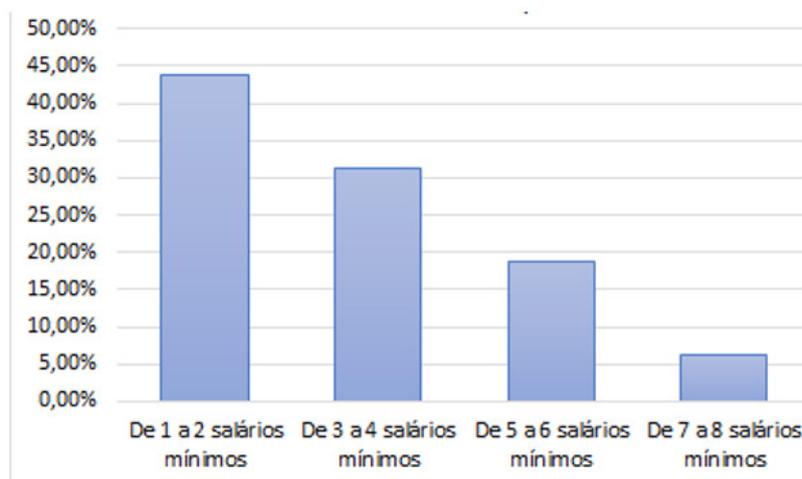


dos ministros do ST F, na ADC 41 (COELHO JUNIOR, 2007, p. 20).

Além disso, propõem como questões a serem resolvidas e refletidas: 1) Qual a democracia está se delineando para esses e essas estudantes negras?; 2) A adoção do critério exclusivo da autodeclaração da raça contribuirá para aumento de pretos e pardos nas instituições federais de ensino superior?; 3) Quais medidas se tem tomado para garantir a permanência simbólica e material desses/as estudantes?; 4) Em quais os cursos esses e essas estudantes estão? Uma vez que, ainda é alarmante a discrepância no acesso aos cursos considerados, no imaginário social, como de alto prestígio – medicina, direito e engenharias – nos quais negros/as estão sub-representados/os (FREITAS, 2019; GÓIS, 2008; GOMES; MARTINS, 2006; MARQUES, 2018).

Quanto ao perfil socioeconômico, obteve-se que a maioria das estudantes se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômicas, com renda mensal bruta familiar de até 1 e 2 salários-mínimos que representou 43% da amostra. Se consideramos a renda dividida por pessoa do grupo familiar, a situação se agrava. A composição familiar das estudantes em números varia de duas a sete pessoas, sendo as mais numerosas as famílias das respondentes que se encaixam entre as rendas entre 1 e 2 salários-mínimos, seguida das que compõem entre 3 e 4 salários-mínimos. Como avaliação positiva, do total de respondentes, 75% recebem alguma das modalidades de auxílio socioeconômico da universidade (moradia, bolsa permanência, gratuidade no restaurante universitário).

Gráfico 1 – Faixa de salários mínimos mensal do grupo familiar das inquiridas



Fonte: Elaborados pela autora

No tocante aos aspectos socioeconômicos, citamos a “V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior – 2018”, organizada pelo Fórum Nacional de Pró-



reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizada com estudantes de graduação das 63 universidades federais públicas existentes no país (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

A pesquisa vem demonstrando que há relativo aumento da população na faixa de “até 1 e meio salário-mínimo” ao longo dos anos. Em 2018, do total de estudantes de todas as IFES, 70,2% do universo pesquisado estava nessa faixa. O relatório alerta, a partir disso, que há a necessidade de ampliação de políticas de assistência estudantil eficientes, já que esses grupos vêm aumentando significativamente nas instituições de ensino superior. Políticas de acolhimento e acompanhamento da vida estudantil de tais grupos se fazem fundamentais, nesse contexto.

4. Perfil acadêmico

Elas estão em três áreas de conhecimento da universidade, Ciências Exatas (Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental e Ciências Naturais), Ciências Humanas e Sociais (Serviço Social, Letras, Filosofia e Educação Física) e Saúde (Farmácia). As áreas de conhecimento mais expressivas nas respostas foram Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Área de conhecimento e curso das inquiridas



Fonte: Elaborado pela autora

Avalia-se que quantidade de estudantes em cursos de exatas pode estar diretamente sob influência da participação no projeto *Meninas Velozes*, identificando-se como reflexos de suas influências nas escolhas de curso por parte das estudantes.

Se inserimos a variável raça, nota-se que somente 19% entre as autodeclaradas pardas ingressaram para cursos das ciências exatas, enquanto nenhuma autodeclarada preta está em cursos da área. As estudantes brancas distribuem-se em todas as áreas vistas no Gráfico 2.

De modo geral, elas estão majoritariamente nos cursos das licenciaturas



e Serviço Social, curso de maior frequência entre as respondentes, e totalmente ocupado pelas pretas e pardas. Esses cursos têm como marca estarem relacionados à seara do cuidado, são considerados no imaginário social de baixo prestígio, possuem baixa remuneração e são inferiorizados no contexto acadêmico. São, ainda, culturalmente atribuídos às mulheres, mais contundentemente às mulheres negras.

Para Góis (2008), as trajetórias de mulheres negras “as têm levado em direção a outras carreiras frequentemente consideradas secundárias no cenário universitário e a profissões portadoras de características bem específicas” (p. 748). Segundo o autor, as mulheres negras geralmente estão em cursos que possuem baixa nota de corte nos vestibulares. Além disso, ingressam para cursos nos quais atuarão principalmente nas profissões de cuidado com outrem, como enfermeiras, fisioterapeutas, assistentes sociais em ambientes hospitalares, pedagogas, professoras, etc.

Ainda segundo o autor, no que toca as escolhas de carreira e opção de curso, argumenta-se que para estudantes de escolas públicas e negras, esse momento envolve um delicado processo de reflexão e enfrentamentos. A escolha passa por dispendiosos cálculos subjetivos e das condições objetivas e materiais para acessar e concluir um curso de graduação com êxito.

Considerando as dimensões sociais e raciais, Góis (2008, p. 748) afirma:

Assim, as escolhas feitas ao longo de uma trajetória refletem a capacidade de um dado indivíduo de antecipar os obstáculos à sua frente e mensurar as suas condições de superá-la. É isso que acontece quando da busca por um curso de graduação, por exemplo, já que tal busca é modelada por um conjunto de fatores subjetivos, mas também por cálculos quanto às condições objetivas de ingresso e permanência em uma dada instituição de ensino superior. Para os negros, por situarem-se entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso a esse nível de ensino é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade como também a necessidade de proximidade da escola em relação a casa, a possibilidade de obtenção de auxílios, a existência de certos serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento meticuloso provável necessidade de articular estudo e trabalho.

Para as estudantes aqui investigadas, a escolha de seus cursos de graduação passa pelos critérios descritos, pelos cálculos e pelas reflexões sobre as condições psicossociais e materiais para alcançar um diploma de curso superior. Ainda que se reconheça o incentivo e atuação do projeto *Meninas Velozes* nos processos de escolha, a predominância nos cursos ligados ao cuidado, como serviço social e licenciaturas, pode revelar uma faceta da realidade social ainda persistente no que toca as trajetórias de mulheres periféricas e negras.

A carga que um curso de graduação demanda para uma estudante mulher, periférica e negra, é de mobilização de grandes esforços, atravessados por um



cotidiano no meio universitário que as impõem, discriminações, violências, descréditos, entre outras. Sobretudo naqueles cursos considerados de alto prestígio social, como Medicina, Direito e as engenharias. Elas, a partir de seus repertórios e conhecimento de suas realidades, manejam suas escolhas, muitas vezes, pelo que é possível e dos ganhos objetivos e palpáveis, na medida em que “nem sempre o curso em que foram aprovadas era o curso desejado inicialmente, mas era o curso possível” (ÁVILA; PORTES, 2012, p. 823). Uma vez descrito isso, no próximo subtítulo aborda-se as trajetórias das inquiridas.

5. Trajetórias de resistência: reexistir e permanecer na universidade

Nesta sessão, acompanha-se as trajetórias por meio das narrativas coletadas nas entrevistas em profundidade presenciais com três estudantes da UnB, antigas participantes do *Meninas Velozes*. São elas: Natália, que cursa engenharia ambiental, e Norma e Lara, do curso de serviço social⁷, todas declararam-se como negras (pardas), fazendo jus ao percentual de estudantes negras na amostra. Nenhuma das estudantes brancas aceitou o convite para as entrevistas, inviabilizando, assim, as comparações a análises possíveis entre os dois grupos predominantes da amostra: negras e brancas. O roteiro de entrevista dimensionava a trajetória escolar desde o ensino básico até a universidade, as influências do projeto *Meninas Velozes* em suas carreiras, e sobre suas vivências com base em gênero, raça e classe experienciadas por elas no contexto universitário.

Quando questionadas sobre a participação no projeto *Meninas Velozes* as narrativas se apresentam de forma positiva.

Entrevistadora: *O que significou pra você a participação no projeto Meninas Velozes?*

Lara: *Foi muito importante. Foi o primeiro contato que tive com a universidade. Dentro do ensino médio, nem no fundamental, a gente não fala muito dessas questões, né. Tem muita pressão para a gente fazer o ENEM, o PAS, mas a gente não tem esse contato de como a universidade funciona*

Aqui é válido reconhecer as influências de um projeto de caráter extensionista em contextos historicamente excluídos e mantidos sob distância dos mecanismos de conhecimento e, conseqüentemente, de poder. As estudantes concebem e rememoram a participação no projeto como um momento de descoberta da universidade como espaço possível e de direito delas.

⁷ Com a finalidade de preservar a identidade das entrevistadas os nomes apresentados neste relatório são fictícios.



Como abordado em momentos anteriores, o ensino superior brasileiro é configurado historicamente como espaço tornado restrito às elites e para manutenção de seus privilégios econômicos, políticos e sociais. Além disso, a estrutura acadêmica possui em seus alicerces, uma dinâmica que exclui e inferioriza epistemologias e formas de expressão advindas de corpos e mentes de populações de baixa renda, negras/os, indígenas, de mulheres (CONNEL, 2012; GROSFUGUEL, 2016).

Na perspectiva de Grosfoguel (2016), esse conservadorismo epistêmico que está na base da estrutura acadêmica emerge legitimando unicamente nas mãos e mentes de homens brancos euro-estado-unidenses a capacidade de pensar e produzir conhecimentos, enquanto inferioriza e submete ao lugar de não-humano tudo que não é homem, branco, cristão e não compartilha da visão e da cultura eurocêntrica. Para o autor, as estruturas de conhecimento coloniais-modernas se fundam como a epistemologia fundante do pensamento ocidental e, conseqüentemente, estrutura o modelo de universidade que experimentamos hoje. Como está em seu próprio nome, as bases do pensamento e a estrutura dessa instituição visa uma pretensa universalidade, baseada em um corpo-mente específico (o do homem branco europeu e estadunidense) capaz de ser neutro, imparcial, objetivo e racional para formulação de “verdadeiro conhecimento”. O objetivo do autor é examinar e investigar o porquê de homens oriundos especificamente de cinco países da Europa serem os únicos a ditar ao mundo inteiro como e qual a forma de conhecimento válida. Assim: “O privilégio e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada de racismo/sexismo, na qual uma face se considera superior e a outra inferior.” (GROSFUGUEL, 2016, p. 27).

A criação de um conhecimento canonizado, estabeleceu que tudo o que é produzido por outras epistemologias, visões de mundo e corpolíticas de diferentes regiões do mundo que não a Europa (e posteriormente Estados Unidos) é considerado e representado como inferior. Esse cenário é entrecortado pelo que experimentamos hoje em como divisão internacional do conhecimento. O que Grosfoguel (2016) chama de “apartheid epistêmico” explica a forma como o conhecimento produzido pelo Norte do globo é reconhecido como superior às “epistemologias do Sul” e ao conhecimento produzido por mulheres ocidentais e não ocidentais. Na perspectiva do autor, a estrutura do conhecimento das universidades ocidentalizadas é sustentada pelo mito fundacional da superioridade eurocêntrica do “homem racional”. Uma epistemologia caracterizada, assim, por ser sexista e racista ao mesmo tempo ao passo que inferioriza e nega todas as outras formas de conhecimento – especialmente a de mulheres negras, indígenas, racializadas (CONNEL, 2012).

O processo histórico de luta empenhados por esses segmentos sociais, preveem, entre outras pautas, a disputa pelos espaços de poder e conhecimento como a universidade, para construção de um conhecimento que seja capaz de



se diversificar e destitua o conhecimento eurocêntrico da soberba epistêmica. Recobram e restituem suas reexistências uma ciência e universidade que pense e atue sobre aos interesses das populações subalternizadas.

Ao abordar sobre a realidade de mulheres trabalhadoras, mães e de baixo capital econômico no meio universitário, Ávila e Portes (2012, p. 826) afirmam:

Os depoimentos das mulheres dão margem à interpretação de que talvez a universidade não esteja apercebida da presença delas em seu interior, ou então, que a universidade esteja indiferente a essa presença, ou ainda, que essa presença até esteja incomodando.

Almeida (2016, p. 216) aponta que a universidade ocidental se sustenta historicamente pela deslegitimação dos saberes gerados por perspectivas feministas e de mulheres, e de modos ainda mais específicos as de mulheres negras e indígenas. Alerta sobre os mecanismos históricos de violência e negação nos espaços universitários em relação aos segmentos sociais não localizados no padrão hétero-patriarcal, branco e elitista. Experiência esta apresentada na narrativa de Lara:

Entrevistadora: *Já sentiu ou experienciou alguma situação de constrangimento, discriminação por ser mulher dentro do campus?*

Lara: *Sinto que mesmo dentro do meu curso, que é mais desconstruído a gente percebe algumas situações e pessoas, principalmente os meninos que tentam silenciar as nossas falas, que nos calam, nos fazem pensar que não merecemos estar aqui, ou que somos inferiores, sei lá. É muito complexo.*

Essa realidade transpassa cotidianamente as experiências – nos aspectos materiais e psicológicos – a sobrevivência de estudantes vulnerabilizadas por desvantagens sociais e de oportunidade, bem como pelas identidades que configuram suas existências como mulheres, periféricas e negras. As trajetórias das estudantes entrevistadas nesta pesquisa se inserem em um contexto maior, na qual são marcadas por especificidades que questionam a lógica do mérito individual enraizado na instituição acadêmica (MAYORGA, 2012, p. 268).

Os obstáculos se delineiam já nos momentos iniciais do ingresso na universidade. Segundo estudos (MAYORGA, 2012; ROSA, 2007), o começo da graduação representa para uma estudante de condição socioeconomicamente baixa, oriundas de escolas públicas, negras e indígenas um momento de dificuldade elevada e no qual a evasão e o sentimento de não pertencimento, inferioridade e dificuldade as acompanham.

Entrevistadora: *Até aqui, você enfrentou ou tem enfrentado alguma ameaça que dificulta a sua permanência no curso?*



***Natália:** Muitas vezes eu pensei: Não, isso não é pra mim. Não é um espaço meu. Eu não tenho condições de tá aqui. Então pra que que eu quero tá aqui? Porque eu tinha que trabalhar, fazer um monte de coisa, não conseguir me dedicar. Então eu pensava: não, esse ambiente não é pra mim é pra uma pessoa que tem uma família, apoio familiar, que não precisa tá trabalhando integral e aí eu pensava muito nisso.*

A frase “Não é um espaço meu” vocalizada por Natália, revela esse fragmento da realidade para estudantes negras, periféricas e trabalhadoras de estar no ensino superior, cuja estrutura embranquecida, heterossexista e elitista, oferece uma experiência causadora de danos emocionais, marcados por dificuldades de interrelação e integração, com os quais necessitam estabelecer enfrentamentos cotidianamente no ambiente universitário.

A socióloga estadunidense Patrícia Hill Collins (2019, p. 15), ao relatar seu processo de inserção na universidade relata processos semelhantes:

Meu mundo estava se expandindo, mas eu me sentia cada vez menor. Tentei desaparecer em mim mesma para desviar das dolorosas agressões diárias destinadas a me ensinar que ser mulher afro-americana da classe trabalhadora me fazia ser menos do que quem não ser. A medida que me sentia menor, também me tornava mais e mais calada, até me ver praticamente silenciada.

A universidade brasileira, na sua dinâmica histórica de apagamento e exclusão dos corpos e mentes ditos “diferentes”, incide, muitas vezes, nas experiências de estudantes como Norma, Natália e Lara por meio de imposições e assimilações causadoras de dificuldades e sofrimentos que prejudicam o processo de integração e permanência na universidade. Pagam, muitas vezes, um preço elevado ao serem absorvidas a uma estrutura que nega e negligencia suas especificidades e identidades em prol de um padrão de pensamento, de corpo e experiência branco, elitizado, ocidentalizado e eurocêntrico. Cabendo, na maioria dos casos, as suas micro resistências, suas redes de apoio e elas mesmas se engajarem em processos de empoderamento e construção de realidades outras que as reservadas para os grupos sociais dos quais pertencem.

Segato (2016, p. 204) argumenta sobre a despolitização e insensibilidade do ambiente universitário quanto aos/as estudantes ingressos por ações afirmativas, sociais e raciais. Para ela, a universidade traiu as pautas adquiridas com a emergência das cotas, na medida em que inseriu essas estudantes em suas ambiências, unicamente sob uma perspectiva meritocrática, despolitizada e destituída da memória e conscientização das lutas históricas que os/as possibilitaram estar ali.

Primero, que el nuevo tipo de alumno entrara sintiéndos e libre y sin impedimentos para hacer una carrera individual. Nada se preparó, aunque estaba em el proyecto original, para que es ealumno entrara de otra forma que no fuera conel propósito



de pensar em términos de um benefício exclusivamente personal ¿Qué significa esto? Que ingresa sin obligaciones, sin compromisos de devolución para aquel grupo, aquella comunidad, aquella parentela, aquel pueblo, aquella raza, aquel colectivo de origen que localizó como aspirante al beneficio de la política afirmativa. Segundo, nada se hizo para que la universidad impidiera que el alumno fuera acometido por una amnesia de origen. Su corporalidad, su gestualidad, su afectividad, sus formas de relacionamiento, sus tecnologías de sociabilidade fueron profundamente transformadas por la universidad. Cuerpos dóciles, mentes dóciles, expuestos sin defensa al mandato de encarnar el sujeto blanco, eurocéntrico, académico (...) Tercero, se promovió la amnesia de las vicissitudes del proceso que llevó a la adopción de la medida, de la própria historia de las acciones afirmativas en Brasil. (...) Se cancelo esa memoria, y, con esto, quedó desactivada la pedagogía de lucha y victoria en que participamos.⁸

Para Nilma Lino Gomes (2006, p.41), ingressar na universidade não deve se reduzir a questões de mérito e sim, de direito. O discurso em torno da meritocracia é uma construção social que tem disseminado preconceitos quanto aos estudantes negros, negras, indígenas, oriundos/as de escolas públicas e pobres, ao passo que no seu interior prevalece a noção de que esses estudantes renderiam menor desempenho acadêmico, e conseqüentemente, reduziriam a qualidade do ensino superior. Conforme a autora, o critério do mérito necessita ser reavaliado e indaga: “Se continuarmos nos apegando ao critério do mérito, e não ao do direito, será que conseguiremos concretizar a universidade democrática que pretendemos?” (GOMES, 2006, p. 41).

Nesse sentido, Dias e da Costa (2015) sugerem que a conquista social advinda das ações afirmativas deve vir acompanhado de processos de desconstrução das crenças e preconceitos de que a universidade é para poucos e que o novo quadro de estudantes ingressantes nesse contexto não possui condições de acompanhar as aulas ou ter êxito em suas formações. Trata-se, sobretudo do exercício de crítica e autocrítica por parte dos/das representantes institucionais e gestoras/es das IES para que:

[...] possam formar adequadamente a todos os alunos[as], independentemente de classe social, formação cultural, sobretudo os advindos de camadas economicamente desfavorecidas e/ou pertencentes a grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, como negros e indígena (DIAS; DA COSTA, 2015, p. 59).

⁸ Primeiro, que o novo tipo de aluno entrou sentindo-se livre e desimpedido para seguir uma carreira individual. Nada foi preparado, embora estivesse no projeto original, para aquele aluno entrar de outra forma que não fosse com o propósito de pensar em termos de benefício exclusivamente pessoal. Que entre sem obrigações, sem compromissos de retribuição para aquele grupo, aquela comunidade, aquela parentela, aquele povo, aquela raça, aquele grupo de origem que o qualificou como candidato em benefício da política afirmativa. Em segundo lugar, nada foi feito pela universidade para evitar que o aluno fosse atacado por uma amnésia de origem. Sua corporalidade, seus gestos, sua afetividade, seus modos de se relacionar, suas tecnologias de sociabilidade foram profundamente transformadas pela universidade. Corpos dóceis, mentes dóceis, expostos sem defesa ao mandato de encarnar o sujeito branco, eurocêntrico, acadêmico (...) Terceiro, a amnésia das vicissitudes do processo que levou à adoção da medida, da história da afirmativa ações no Brasil. (...) Essa memória foi cancelada, e com isso, a pedagogia de luta e vitória da qual participávamos foi desativada (Tradução da autora).



Os autores abordam ainda a necessidade de uma formação pedagógica docente capaz de exercer acolhimento e empatia para essas novas estudantes. Uma estrutura social racista, sexista e classista ainda prevalece na sociedade, na qual os profissionais docentes se inserem, e carecem de formação adequada, bem como do exercício de ferramentas didáticas e pedagógicas que contemplem a todas e todos envolvidas/os nos processos de aprendizagem. Norma explicita os enfrentamentos nesse sentido:

Entrevistadora: *Já sofreu algum preconceito por ser de origem periférica?*

Norma: *Acho que essa questão de inferiorização veio depois quando entrei na faculdade. Que às vezes você precisa comprar um xerox que é muito caro, você não tem dinheiro, você tem que pegar ônibus lotado para chegar na faculdade, você tem que trabalhar. E às vezes tem professor que não entende isso, e que te tratam de maneira muito grossa. Sem nem se quer compreender qual o processo para você está ali naquela aula. (...) Eu não podia me dedicar àquilo que eu queria, por conta de ter uma vida fora da universidade para me manter.*

Sem que o assunto se esgote nos próximos parágrafos sobre as relações entre docentes e estudantes universitários/as, traz-se a obra “Ensinando a Transgredir” da pensadora negra estadunidense bell hooks (2013) para refletir sobre alguns dos aspectos que permeiam tais relações. O ambiente acadêmico tem sido, historicamente, um espaço que nega a corporeidade em prol de um pensamento que privilegia a mente supostamente racional e deslocada do corpo. Sob uma perspectiva eurocentrada de ciência e das formas de conhecimento, a universidade tem limitado a sala de aula a um lugar privilegiado da mente, e insensível aos corpos, às vivências, aos lugares, contextos culturais e sociais de seus estudantes. E, muitas vezes, professores e professoras exercem comportamentos e práticas pedagógicas pautadas nessa dinâmica. Nesse sentido, hooks (2013) incentiva como projeto político e ético de docentes uma autocrítica para que a prática pedagógica seja constantemente envolvida de empatia, sensibilidade e compromisso social com os lugares de existência de seus/suas estudantes.

Com isso, entende-se que em muito a universidade e a sociedade ganham ao estabelecer políticas e projetos em que o acolhimento, acompanhamento e promoção da qualidade de vida material e simbólica de estudantes periféricas, negras/os, indígenas/os sejam aplicados e debatidos. Marques (2017) ao abordar sobre os processos de afirmação da identidade negra no contexto universitário sugere que:

A universidade poderia propor um debate institucional sobre a importância das políticas afirmativas, e até mesmo um diálogo ou seminário envolvendo a comunidades de acadêmicos, a fim de minimizar a falta de conhecimento dessa política. Além disso, importante também o fato de que, se o aluno



cotista não participar de coletivos ou de ações do NEAB, ele ingressa no ensino superior pelas cotas e finaliza o curso nas instituições sem ter a consciência ou o conhecimento sobre a importância histórica desses mecanismos que promoveram a democratização do acesso (MARQUES, 2017, p. 17).

Demanda que se faz ouvir com Lara:

Entrevistadora: *Você participa ou participou de algum coletivo, grupo, disciplina que trabalhavam questões e debates de raça, gênero, classe, sexualidade etc.?*

Lara: *Sim. Duas disciplinas que falam sobre gênero e raça, são maravilhosas, deveriam ser obrigatórias. Que eu peguei, que são optativas, porque eu queria entender mais e ler mais sobre, que meu curso não fala sobre isso.*

As entrevistadas apresentaram em suas narrativas a percepção de dificuldades por diversos motivos que ameaçam a sobrevivência e integração na universidade. Começa no deslocamento até a universidade, as acompanham em suas jornadas diárias, e volta para casa com elas. Estão presentes quando precisam separar horas de estudos e não conseguem devido ao cansaço causado pelo trabalho doméstico, trabalhos formais e estágios que necessitam fazer para se manterem financeiramente. Relatam também os enfrentamentos cotidianos que realizam na mobilidade casa-universidade-trabalho. Horas exaustivas em transportes precarizados, nos quais, muitas vezes meninas e mulheres são submetidas situações de assédio e abusos.

Entrevistadora: *Quais os maiores desafios que você enfrentou até o atual momento da graduação?*

Natália: *A questão da locomoção também. Da Santa Maria para cá, depois de ter trabalhado, era bem puxado. Eu faltava muito porque eu estava totalmente cansada, e eu só queria ir pra casa, e acho essa questão de morar sozinha, muitas coisas era eu que tinha que fazer. Então era o trabalho de dona de casa, o trabalho normal para ganhar dinheiro, mais a faculdade, e as vezes eu ficava muito cheia de coisas pra fazer e eu acabava deixando pra lá a faculdade*

Norma: *Já pensei em desistir várias vezes. É muito difícil chegar e me manter aqui. São três ônibus, é terrível (...)*

Lara: *Eu estou no 3º semestre. Mas o meu primeiro semestre foi horrível mesmo. Acho que por ser uma mudança totalmente de realidade, eu acho que lida com aquilo de você sair de uma cidade e ir...Porque eu moro muito longe daqui. Então, isso de pegar vários ônibus para chegar na universidade bem cedo. Nos meus primeiros semestres, eu tinha aula das 8h às 18h todos os dias. Eu ficava, meu Deus. Eu chegava super cansada em casa. Então foi meio traumático mesmo.*

Evidencia-se também que as trajetórias bem sucedidas dependem de uma série de estratégias individuais e coletivas de superação das desigualdades



iniciais em suas formações e contextos familiares. Isso se confirma quando apresentam narrativas de esforço educacional por parte da família, redes de apoio e delas mesmas para alcançarem a permanência e êxito na universidade.

Norma: *Acho que sem meus pais eu não estaria aqui. Por mais que eles se esforcem, acaba sendo muito difícil permanecer aqui sem trabalhar. Porque eu vejo as dificuldades que tenho em casa, né? E dá vontade de falar: gente vou largar a faculdade para eu trabalhar e ajudar em casa. E acho que sem eles... A minha mãe sempre fala: Não, você não vai parar, você vai continuar estudando.*

Norma, ao analisar com cuidado a realidade, o esforço e as dificuldades do seu contexto familiar, elenca as estratégias coletivas de famílias e comunidades de ínfimo poder aquisitivo na construção de futuros possíveis para as gerações mais novas. Segundo Góis (2008, p. 760):

[...] não trabalhar entre estudantes universitários negros mais pobres pode estar também refletindo uma série de coisas: a) os grandes esforços dos grupos familiares (e mesmo vizinhos) de assegurar a um dos seus membros a possibilidade de maior ascensão educacional; b) as oportunidades geradas por filiações a determinados grupos religiosos que incentivam a escolarização; c) as boas condições de escolarização excepcionalmente oferecidas a indivíduos mais pobres ligados a instituições que oferecem serviços educacionais de melhor qualidade ; d) as diferentes formas de apadrinhamento, etc.

Todas elas relatam ser a primeira a cursar ensino superior em universidade pública, e representam a possibilidade de retornarem para seus contextos familiares e comunitários, trajetórias outras que as determinadas para pessoas periféricas e negras. O fato inadmissível e vergonhoso de um país ter mantido a exclusão quase que completa das populações negras e indígenas de suas universidades, coaduna-se a uma sensação de conquista forjada por resistências individuais e coletivas. Orgulham-se da possibilidade de fazer justiça aos séculos de negação de oportunidades e equidade destinados aos grupos sociais de que fazem parte:

Entrevistadora: *Quais são seus incentivos para permanecer na universidade?*

Natália: *Pelo histórico da minha família e tudo, acho que vou ser a primeira pessoa a se formar. Então, isso me incentiva, né. Porque eu digo: vou ser a primeira, vou dar esse exemplo pros meus primos pro meu irmão. Então vou me incentivando comigo mesma: não vou continuar nesse mesmo nível, eu quero crescer. Então, além do apoio dos meus pais, eu tenho a minha questão de focar nisso, apesar de ser difícil, eu continuo*

Estudantes como Norma, Natália e Lara, amparadas por suas redes de apoio e contextos familiares, mobilizam inúmeros esforços e resistência para que elas possam tomar posse de um diploma de graduação. Mesmo diante do



processo histórico de um país que alijou populações inteiras de seus espaços de poder e de decisão, nos quais a universidade se insere, as populações negras, indígenas e empobrecidas resistem historicamente ao estabelecerem variadas formas para além da sobrevivência, mas por uma vida mais dignificante.

É válido destacar que, segundo os censos, são as mulheres negras e de condições de subsistência ínfimas que comandam financeiramente, psicologicamente e afetivamente suas famílias e comunidades (IPEA, 2011; 2013). Tal realidade vem sendo tornada pública com as pautas e demandas do feminismo negro e por mulheres negras que denunciam que é esse segmento de mulheres que tem “sustentado a pirâmide social” no país. Mulheres negras são as que ocupam as piores posições de trabalho, recebem os menores salários comparados aos outros grupos sociais, são amplamente as mais atingidas pelas desigualdades sociais. E, apesar disso, têm empenhado historicamente diferentes estratégias para a sobrevivência de si mesmas, de seus filhos e filhas, famílias e contextos. Têm mobilizado verdadeiras lutas e debates com capacidade de transformar toda estrutura social (FIGUEIREDO, 2018).

6. Considerações Finais

Foi possível notar, a partir dos resultados elencados neste artigo, que as narrativas das estudantes que participaram do projeto *Meninas Velozes* indicaram o papel de importância que este cumpre em suas trajetórias. Elas rememoram que a participação no projeto lhes proporcionou o primeiro contato com o ambiente acadêmico, este historicamente negado e distanciado para populações localizadas em segmentos sociais subalternizados. Um contato humanizador e de aproximação, que trouxe entre outras possibilidades, a percepção de que a universidade é um espaço possível e de direito delas.

Os dados encontrados sobre perfil sociodemográfico dialogam com os encontrados em pesquisas mais amplas sobre perfil estudantil das universidades brasileiras, como efeito positivo advindo da ampliação do acesso ao ensino superior através das ações afirmativas criadas no início dos anos 2000. Se por um lado essas políticas apresentam um fator positivo quanto à quebra de desigualdade na composição social e racial da universidade, por outro lado, além dos necessários mecanismos de aprimoramento das formas de ingresso ao ensino superior, especialmente as formas de autoidentificação e heteroidentificação, indicam como desafio constante ações e políticas de permanência material que sejam efetivas. Mais que isso, é desafio para a universidade ultrapassar o critério de incentivo a permanência unicamente pelos vieses de assistência de classe para que as políticas sejam capazes de contemplar de maneira integral as experiências diversas de seus/suas estudantes.

Com isso, sugere-se que as instituições de ensino superior precisam



estar envolvidas, acompanharem, avaliarem e promoverem ações, projetos, programas que visem à integração e permanência, material e simbólica, de estudantes oriundas de escolas públicas, negras e de baixa renda, como é majoritariamente o grupo das estudantes com as quais esta pesquisa se envolveu.

As narrativas das estudantes universitárias reafirmam a necessidade de ampliação de ações institucionais e pedagógicas que se pautem na interseccionalidade como instrumento conceitual que seja capaz de contemplar a diversidade de experiências e especificidade de cada segmento social.

Nesse escopo, foi tratado também sobre os processos pelos quais as estruturas das universidades são conformadas historicamente de maneira a excluir e inferiorizar segmentos subalternizados na lógica ocidental de produção e lugar de conhecimento legítimo e válido. É salutar que a universidade repense seus currículos e sua estrutura sócio-histórica com base no racismo, sexismo e classicismo. Diante disso, indicou-se sobre a necessidade de que a universidade busque se ressignificar e repensar suas estruturas para que seja capaz de abranger a pluralidade e diversidade de epistemologias, expressões, corpos e mentes. Que desestruture sua prática e atuação com base na cultura da meritocracia e individualidade que tem suplantado e absorvido a experiência de estudantes não localizadas padrão dominante: homem, branco, elitizado.

Diante disso, as estudantes apresentadas nesta pesquisa, tecem cotidianamente estratégias de resistência e de permanência, ao mobilizarem esforços individuais e coletivos para sua manutenção na universidade e para que consigam concretizar a conquista de um diploma de curso superior em universidade pública e de qualidade. Elas, se fazendo reexistir e permanecer na universidade, estabelecem estratégias que confrontam e subvertem sua lógica e estrutura, ainda que os desafios e obstáculos que a realidade universitária impõe sobre elas sejam frequentes.

Referências bibliográficas

AJA. Denúncia de fraude nas cotas raciais. Brasília, 17 ago.2017. Facebook. Página Ação e Justiça Antirracista, 2017. Disponível em: <https://aja8.typeform.com/to/wLNpLI>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ALENCAR, Vânia Roseli de. **Desamarrando o preconceito: um estudo de gênero, a partir do dispositivo da fotolinguagem.**2017. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos. A violência contra alunas: currículo oculto nos ambientes universitários. In: BIDASECA, K. **Poéticas de los feminismos**



descoloniales desde el Sur. 1ed. Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD), p. 205-229, 2018.

ÁVILA, Rebeca; PORTES, Élcio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Estudos Feministas**, n. 3, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011 . Acesso em: 02 jul. 2020.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. Introdução. In: BAUER, M.; GASKELL, G.; **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 15-37, 2002.

BRASIL. Lei Federal nº12.711, 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF, 2012.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília. In: **Série Antropológica**, p. 4-34, 2002.

COELHO JUNIOR, Eueliton Marcelo. Autoidentificação e heteroidentificação como ferramentas de monitoramento. Dossiê Afrodescendentes, Edição 86, **UNESPCIÊNCIA**. 2017. Disponível em: <http://unespciencia.com.br/2017/06/01/dossie-afro-5-86/>. Acesso em: 02 jul..2020

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma Ciência Social. **Revista Contemporânea**, n. 2 p. 309-336, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, n. 1, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 jun. 2019.

DAL ROSSO, Sadi; BANDEIRA, Lourdes; TRINDADE, Arthur. Pluralidade e Diversidade das Ciências Sociais: uma contribuição para a epistemologia da ciência. **Sociedade e Estado**. n. 2, p.231-246, 2002.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade**



e **Estado**, n. 2, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922002000200007&script=sci_arttext . Acesso em: 10 mar. 2020.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; DA COSTA, Silvio Luiz. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 19, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650>Acesso em: 15 jul. 2019

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FIGUEIREDO, Ângela. A Marcha das Mulheres Negras conclama para um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R.; TORRES, M. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos (as) das IFES**. FONAPRACE/ANDIFES: Brasília, maio, 2019.

FREITAS, Viviane Gonçalves. Feminismos e interseccionalidade: mulheres negras protagonistas de suas histórias. In: FREITAS, V. **Série Estudos Reunidos**. 1 ed. Jundiaí: Paco Editora, 2019.

GÓIS, João Bosco Hora. Quando raça conta: um estudo das diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 3, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade**. Minas Gerais: Autêntica, 2006.

_____. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R.; TORRES, M. **Decolonialidade e pensamento afrodiasporico**. Belo horizonte: Editora Autentica, 2018.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.



GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado**. n. 1. Brasília jan./abr, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SPM; SEPIR, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf. Acesso em: 02 nov.2020.

_____. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, 2013. 160 p.

KÜCHEMANN, Berlindes Astrid, BANDEIRA, Lourdes e ALMEIDA, Tânia Mara. A categoria gênero nas ciências sociais e sua interdisciplinaridade. In: **Revista do CEAM**, n. 01, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10046> . Acesso em: 02 jul. 2020.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v. 148, 1998.

MARQUES, Eugenia Portela. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.1-23, 2018.

MAYORGA, Claudia e SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia em Foco**, n. 24, p. 263-281, 2012.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2213> . Acesso em: 02 jul. 2020.

REIS, Dyane Brito; TENORIO, Robinson Moreira. Políticas Públicas de Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior: Um debate em curso. **Cadernos ANPAE**, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf> . Acesso em: 15 Jul. 2019.

ROSA, Waldemir. Significados da Permanência da População Negra no Ensino



Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: LOPES, M.; BRAGA, M. **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. 1ed. Brasília: SECAD / MEC - UNESCO, 2007.

SANTOS, Elen Cristina R. Perfil sociodemográfico, permanências e resistências de estudantes oriundas de uma escola pública na UnB – interfaces entre raça, gênero e classe. In: **25º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 16º do DF. Anais eletrônicos**: Brasília, 2010. Disponível em: <https://conferencias.unb.br/index.php/iniciacaocientifica/25CICUnB16df/paper/view/21316>. Acesso em: 02 nov. 2020

SEGATO, Rita Laura. ‘Frente al espejo de la reina mala’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad”, Versión. **Estudios de Comunicación y Política**. Disponível em: <http://version.xoc.uam.mx/>. Acesso em: 02 Jul. 2020

VELOSO, Serena. Fórum de avaliação institucional revela mudança no perfil do estudante da UnB. Número de alunos que se declaram pretos e pardos cresce nos últimos cinco anos. **Secom/UnB Notícias**, 26 Out. 2017. Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/76-institucional/1884-forum-de-avaliacao-institucional-revela-mudanca-no-perfil-do-estudante-da-unb>>. Consultado em: 04 Mar. 2020.

Como citar este artigo:

SANTOS, Elen Ramos dos. Permanência e resistência de estudantes oriundas de uma escola pública na universidade - interfaces entre raça, gênero e classe. **Áskesis**, São Carlos - SP, v. 9, n. 1, p. 36-58, jan./jun. 2020.

ISSN: 2238-3069

DOI: <https://doi.org/10.46269/9120.538>

Data de submissão do artigo: 13/07/2020

Data da decisão editorial: 07/02/2021