

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**



PRISCILA BRITO DE FARIAS

**ESTUDANTES NEGRAS E POBRES: DAS PERIFERIAS ATÉ O ACESSO AO
CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte - MG

2019

Priscila Brito de Farias

**ESTUDANTES NEGRAS E POBRES: DAS PERIFERIAS ATÉ O ACESSO AO
CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –Mestrado em Educação Tecnológica – do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Linha de pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte – MG

2019

F224e Farias, Priscila Brito de
Estudantes negras e pobres: das periferias até o acesso ao curso de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais / Priscila Brito de Farias. – 2019.
139 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Silvaní dos Santos Valentim.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Estudantes negras – Teses. 2. Estudantes pobres – Teses. 3. Periferias – Aspectos educacionais – Teses. 4. Ensino superior – Exames – Teses. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 378.48151

Elaboração da ficha catalográfica pela Biblioteca-Campus II / CEFET-MG

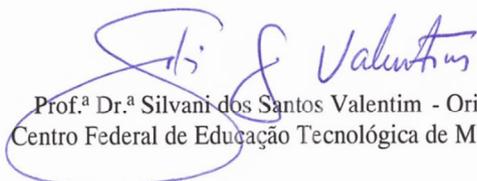


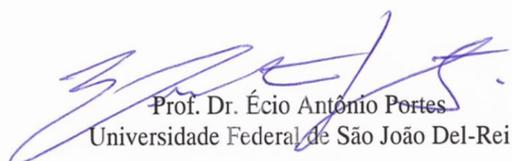
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

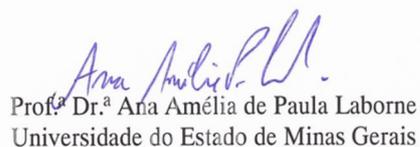
Priscila Brito de Farias

**ESTUDANTES NEGRAS E POBRES: DAS PERIFERIAS ATÉ O ACESSO
AO CURSO DE MEDICINA DA UFMG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 04 de julho de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr. Écio Antônio Portes
Universidade Federal de São João Del-Rei


Prof.ª Dr.ª Ana Amélia de Paula Laborne
Universidade do Estado de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Sara, Iara, Bárbara* e *Suzy*, protagonistas deste estudo, por me concederem o privilégio de registrar suas histórias. Sem vocês, não teria sido possível realizar este trabalho. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos sobre Negritude e Interseccionalidade (GENI), obrigada pelo acolhimento e pelo incentivo.

A minha orientadora Profa. Dra. Silvani Valentim, pela confiança depositada no meu trabalho, pela orientação e ensinamentos durante a realização desta pesquisa.

Aos/As meus/minhas professores/as do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

As professoras da Universidade Federal Fluminense, Iolanda Oliveira, Heloisa Villela e Micheleni Moraes, pela luz da coragem que depositaram em meus olhos.

Ao professor Écio Antônio Portes, Universidade Federal de São João Del Rei, pela cuidadosa e gentil qualificação do meu projeto.

Aos/As meus/minhas carinhosos/as companheiros/as de mestrado.

A minha madrastra, professora Eulália Farias, pela leitura amorosa e competente deste trabalho.

A minha família, pelo carinho e pela compreensão nas muitas ausências.

Ao meu companheiro Léo (Leonardo Honorato), por todo amor.

A minha filha Tata (Thais Farias), meu coração fora do peito.

Aos meus ancestrais, pela dádiva da vida e por terem me dado força e saúde para que este momento pudesse se tornar realidade. Gratidão!

RESUMO

Essa pesquisa buscou investigar, descrever e analisar as trajetórias escolares de quatro estudantes negras e pobres até o acesso ao Curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao se ter em vista a origem social, racial e de gênero das protagonistas do estudo, investigou-se os elementos que possibilitaram a construção desses percursos, uma vez que a parcela da população brasileira a qual pertence as pesquisadas é reconhecida pela pouca ou nenhuma tradição no sistema escolar, sobretudo, quando consideramos o acesso a um curso altamente seletivo e supervalorizado socialmente, como é caso de medicina. A problemática aqui estabelecida se deu a partir do seguinte questionamento: Quais elementos, presentes nas trajetórias escolares e sociais das investigadas, favoreceram na construção de percursos distintos daqueles produzidos pela grande maioria das mulheres negras, pobres e periféricas? Com objetivo de responder à questão apresentada, conforme as orientações teórico-metodológico do campo de estudo, utilizou-se a tentativa de reconstrução biográfica, com base em dados colhidos nos questionários e nas entrevistas semiestruturada. A análise do material privilegiou: a) as condições culturais e econômicas das famílias propiciadoras das trajetórias; b) as formas de mobilização pessoal, parental, redes de apoio e/ou parental, na constituição dos percursos escolares. c) Expectativas para o futuro. Para definir os indicadores mencionados, voltou-se o olhar para os trabalhos já produzidas no campo de estudo, também na direção das especificidades desta pesquisa, isto é, a condição da mulher negra, pobre e periférica, que vem ocupando espaços historicamente direcionados para homens e mulheres brancas. Notou-se, partir dos dados encontrados na sistematização do estudo, que, possivelmente, os elementos que colaboraram para o desenvolvimento das trajetória apresentadas são aspectos, correlacionados, como: apoio familiar (acompanhamento nas demandas escolares, afeto, apoio financeiro e encorajamento social), as políticas de cotas nas universidades, pessoa referência e, sobretudo, o esforço pessoal. Sem eles, possivelmente, haveria pouca chance de as protagonistas resistirem às opressões e, por consequência, sofrimentos, provenientes dos estigmas relacionados a sua condição social, racial e de gênero, que atravessaram e ainda atravessam, de forma potente as vidas de todas as entrevistadas.

Palavras-chave: Trajetórias escolares. Estudantes negras. Pobres e periféricas. Curso de alta seletividade.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, describe and analyze the school trajectories of four black and poor students until the access to the Medicine Course of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Taking into account the social, racial and gender origins of the study's protagonists, the elements that enabled the construction of these routes were investigated, once the Brazilian population to which the surveys belong is recognized for the time or no tradition in the school system, especially when we consider access to a highly selective and socially overvalued course, such as medicine. The problematic established here was based on the following question: What elements, present in the school and social trajectories of the investigated, favored in the construction of routes different from those produced by the great majority of black, poor and peripheral women? In order to answer the question presented, according to the theoretical-methodological orientations of the field of study, the biographical reconstruction attempt was used, based on data collected in the questionnaires and semi-structured interviews. The analysis of the material privileged: a) the cultural and economic conditions of the families that propitiated the trajectories; b) forms of personal, parental, support and / or parental mobilization in the constitution of school itineraries. c) Expectations for the future. In order to define the above mentioned indicators, the work already produced in the field of study was again looked at, in the direction of the specificities of this research, that is to say, the condition of the black, poor and peripheral woman, who has been occupying spaces historically directed towards white men and women. In the present work the results obtained in the analysis of the results obtained in the study of the results obtained in the study, the quotas policies in the universities, the reference person and, above all, the personal effort were analyzed. Without them, there would probably be little opportunity for the protagonists to resist the oppressions and, consequently, sufferings from the stigmas related to their social, racial and gender status, which have pierced and still traversed the lives of all interviewed.

Key words: School trajectories. Black students. Poor and peripheral. High selectivity course.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

À memória de Noel Joaquim de Oliveira, meu anjo, meu avô.

LISTA DE SIGLAS

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade
BH – Belo Horizonte
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CICALT – Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias.
COMAER – Comando da Aeronáutica
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DCTA – Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel
GENI – Grupo de estudos sobre Negritude e Interseccionalidade
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MNU – Movimento Negro Unificado
NEAB – Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD – Pesquisa Nacional de por Amostra de Domicílios
Pnaes – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PUC – Pontifícia Universidade Católica
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
USP – Universidade de São Paulo

QUADROS

Quadro 1 – Grupos e as formas de investimento.....	27
Quadro 2 – Caracterização das estudantes entrevistadas	59
Quadro 3 – Ocupação profissional –pai e mãe das estudantes entrevistadas	106
Quadro 4 – Quadro referente às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	140

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diferença de rendimento mensal entre negros e brancos (2014)	42
Gráfico 2 – Relação de raça/cor nos principais cursos de graduação brasileiros (2016)	44
Gráfico 3 – Taxa de escolaridade no Ensino Superior, por cor/raça e sexo (1998 e 2008)	48

TABELAS

Tabela 1 – Universidades brasileiras com IGC 5 – 2016	63
Tabela 2 – População Universitária UFMG – 2018	64

FIGURAS

Figura 1 – Faculdade de Medicina UFMG – 2018	65
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEITOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS	16
2.1	Trajetórias escolares: estudos internacionais	22
2.2	Trajetórias escolares: estudos nacionais	30
3	OS ESTATISTICAMENTE IMPROVÁVEIS	41
4	PERCURSO METODOLÓGICO E REALIZAÇÃO DA PESQUISA	50
4.1	A seleção das protagonistas do estudo: “as outras”	55
4.1.1	“As outras”	58
4.2	<i>Locus</i> da pesquisa: características do campo empírico	62
5	TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE IARA, BÁRBARA, SARA E SUZY	68
5.1	Trajetórias Escolares improváveis e suas configurações	69
5.1.1	Iara	70
5.1.2	Sara	83
5.1.3	Bárbara	91
5.1.4	Suzy	98
6	TRAJETÓRIAS INVESTIGADAS: TRAÇOS DE CONFIGURAÇÃO .	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	134
	ANEXO	139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abordou quatro trajetórias escolares consideradas, à luz da Sociologia da Educação, “estatisticamente improváveis”, uma vez que a parcela da população brasileira a qual pertencem os indivíduos aqui investigados, ou seja, negras, pobres e periféricas, é reconhecida pela pouca ou nenhuma tradição no sistema escolar, sobretudo, quando consideramos o acesso a um curso altamente seletivo¹ (PORTES, 2001) e supervalorizado socialmente, como é caso do Curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)². Abordaremos, então, trajetórias que desafiam as previsões acerca das reais possibilidades dessas mulheres chegarem aonde chegaram, como vêm mostrando as pesquisas sobre o acesso ao Ensino Superior público brasileiro, em cursos altamente seletivos.

A motivação e o envolvimento com o tema são fruto da minha participação, enquanto mulher negra, proveniente das periferias do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora e Pedagoga da UFMG, no Grupo de Estudos sobre Negritude e Interseccionalidade³ (GENI/UFMG), constituído, em grande medida, por alunos/as negros/as⁴ do Campus Saúde da UFMG⁵.

O GENI/UFMG se constitui como um lugar de acolhimento e estudo coletivo acerca de questões como: raça, saúde, gênero, sexualidade, fortalecimento das discussões sobre cotas raciais na instituição, também a condição de permanência da/o estudante negra/o

¹Segundo Portes (2001), a definição de cursos altamente seletivos tem como parâmetro duas dimensões: A primeira trata-se da relação candidato/vaga aos diferentes cursos, de tal forma que uma alta relação candidato vaga indicasse está seletividade. Já a segunda é percebida por meio das chamadas notas de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vistas aqui como o percentual mínimo de acerto necessário para se entrar em cada curso de graduação da UFMG. Contemplamos neste trabalho essa última dimensão, uma vez que tal critério pode ser também um importante indicador, conforme Portes, de hierarquias no campo universitário.

²Conforme o ranking universitário do jornal **Folha de São Paulo**, pela quarta vez consecutiva, o ensino da UFMG é classificado como o melhor do país entre as 195 instituições, públicas e privadas. Entre os quarenta cursos de graduação avaliados, a UFMG tem sete na primeira posição e quase todos os outros nas cinco primeiras posições. (UFMG, 2018b).

³Segundo Crenshaw, a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p.177).

⁴A Frente Negra Brasileira — importante organização social negra dos anos de 1930 — foi uma das principais responsáveis, nesse período, pela revalorização da palavra negro que, desde então, deixou de “ser sinônimo de escravo, de inferioridade racial, passando a ser visto como identidade positiva.” (SANTOS, 2010, p. 32). A partir de 1978, com a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU), o termo negro se popularizou como identidade política relevante. Na década de 1990, campanhas com *slogans* como 100% negro e Negro é lindo impulsionaram positivamente a revalorização da negritude. Atualmente, através dos grupos e coletivos negros, essa valorização tem ocorrido pela via da estética, das artes e das diversas ações afirmativas.

⁵ Esse assunto será abordado no Capítulo IV deste estudo.

(cotista ou não) na UFMG, genocídio dos jovens negros, encarceramento, promoção de autoestima, cuidados psicossociais, entre outras demandas que atravessam a vida dos /as negros/as brasileiros/as.

Os encontros são promovidos e mediados pelas/os estudantes, coordenadoras/es do grupo, com apoio de convidadas/os, geralmente professores/as e/ou especialistas em temáticas relacionadas à negritude e à interseccionalidade.

Em relação às atividades do grupo, seus coordenadores/as informaram que:

O grupo está aberto à participação, EXCLUSIVA, de estudantes NEGROS e INDÍGENAS. A exceção para tal regra ocorrerá quando os encontros tiverem como temática o fornecimento dos serviços de saúde aos grupos minoritários em questão, porque cremos na importância do conhecimento de todos os tipos de estudante sobre esse debate. Tais reuniões contarão com chamada e divulgação que explicitaram A ABERTURA DO GRUPO PARA QUALQUER RAÇA EM DATAS ESPECÍFICAS. (GENI, 2018).

A minha primeira participação no GENI/UFMG se deu no ano de 2017, por meio do convite de alguns alunos/as do Curso de Medicina da UFMG. Em época, esse trabalho caminhava para análise de trajetórias escolares atípicas nos cursos de Direito, Engenharias e Arquitetura da UFMG, visto que se pensava ser pouco provável encontrar (com certa facilidade) estudantes negras/os pobres e periféricos no Curso de Medicina, mesmo com as vigentes políticas de ações afirmativas na UFMG.

A partir das “idas e vindas” dos encontros promovidos pelo GENI/UFMG, iniciou-se uma aproximação, pois, a cada reunião, guardava-se o distanciamento necessário do objeto, até que a presença da pesquisadora se tornasse “normal” aos interesses, às falas, às dúvidas e aos afetos dos indivíduos lá presentes. A propósito, o GENI/UFMG é um espaço de notável enriquecimento cultural, epistemológico, afetivo para todos negros e negras, pertencentes à comunidade acadêmica ou não.

Em alguma medida, tentei captar as vivências, representações e experiências⁶ (BONDÍA, 2002) dos/as participantes, em meio ao processo de interação com outros/as estudantes negros/as, cujas trajetórias escolares também poderiam ser consideradas como bem sucedidas. Cumpre ressaltar que essas singularidades não são mencionadas por elas/eles de modo positivo, muito pelo contrário, observei que essas/es alunas/os vivenciaram e

⁶ Para Larossa Bondía (2002, p. 21), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, passam-se muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

vivenciam situações de intenso sofrimento emocional, opressões, dado o racismo, o classismo e o sexismo experienciados ao longo de suas vidas.

As escutas⁷ de muitas falas carregadas de forte angústia podem ser traduzidas mediante a resposta acerca do questionamento: por que criar um grupo de estudos específico para estudantes negros/as (comunidade negra de forma geral) e indígenas, dentro do Campus Saúde/Curso de Medicina?⁸.

A explicação do GENI (2018) foi:

A necessidade de criação do GENI está, intimamente, ligada ao modo falho com o qual a instituição de ensino em questão trata as pautas raciais, o que se evidencia tanto por meio das fraudes como por meio das dificuldades enfrentadas por grupos minoritários para permanecerem no ambiente acadêmico. Ademais, a falta do fornecimento de um estudo aprofundado sobre raça durante a formação profissional também é um problema. Esses fatores e outros promovem aquilo que nós chamamos de “solidão”, palavra que, basicamente, diz sobre a nossa falta de representatividade em um ambiente racista, machista, LGBTfóbico e com preconceito de classe. (GENI, 2018).

Percebemos, também, de acordo com as narrativas de alguns participantes, em diálogo com a apresentação da dissertação de Souza (2008), cujo o título é **A solidão da mulher negra** – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo, que esse sentimento de solidão, isolamento, não pertencimento, encontrava ressonância, de forma negativamente potente, nas mulheres negras e pobres. Elas⁹, aparentemente, são as que mais sofrem no espaço das “exceções”, em virtude do padrão estético imposto, hipersexualização do corpo, preterimento intelectual, sentimental e sexual. Souza (2008) reitera que:

A solidão tem origem na estrutura familiar, o que as mulheres negras solteiras têm em comum? A origem social e a família. Já nascem e crescem

⁷ Neste estudo, a escuta é considerada um ato político, uma vez que ela suspende os lugares constituídos para colocar todo centro e poder nas palavras que estão efetivamente sendo ditas, independentemente de quem as está pronunciando. Quando as práticas feministas insistem na importância da interrupção da fala da mulher pelo homem (*manterrupting*), do silenciamento, na desclassificação (*gaslighting*), na tradução ou apropriação de ideias (*bropropriating*), na determinação do sentido da conversa (*mansplaining*) que os homens habitualmente impõem às mulheres, elas estão denunciando exatamente isso. É daí que veio a noção de “lugar de fala”, ou da expressão “de um ponto de vista feminista”, como uma forma de acentuar e exagerar fenômenos de poder ligados às antecipações de sentido que fazemos, inclusive quando nos autorizamos a falar pelo outro e a nos apropriarmos do sentido do que ele diz. Por isso, queremos pensar também o que seria o “lugar de escuta”, que possui uma condição de base homóloga, a saber, a vulnerabilidade (DUNKER; THEBAS, 2019).

⁸É relevante dizer que o GENI é o primeiro grupo, coordenado apenas por discentes, que trabalha com essas demandas no Campus Saúde/UFGM.

⁹Mesmo com a especial atenção às falas das estudantes negras, devido aos fortes relatos no espaço das reuniões do GENI, definimos que as protagonistas do estudo seriam mulheres na etapa de seleção dos sujeitos.

com o racismo e o sexismo como sistemas cruzados de opressão. Muitas nunca vivenciaram relacionamento fixos, duradouros e saudáveis. A mulher negra, além de sozinha, é a maior vítima da violência doméstica (SOUZA, 2008, p. 80).

Também ressaltamos as opressões e os sofrimentos provenientes dos estigmas relacionados ao papel social da mulher negra, entre outras formas de esvaziamentos de suas identidades raciais e de gênero. Sobre isso, percebemos que o “não lugar” não corresponde apenas a um espaço físico, mas se trata também de uma exclusão que opera no que se refere à subjetividade (BONILHA, SOLIGO, 2015).

A partir das escutas realizadas nesse espaço, pesquisa bibliográfica e documental acerca da temática, identificamos o baixo número de trabalhos acadêmicos¹⁰, em livros, revistas, artigos, pesquisas de mestrado e doutorado, que consideram como protagonista a mulher negra, pobre, periférica, que acessa cursos altamente seletivos em grandes universidades brasileiras. Propriamente a observação dessa lacuna, proveniente da excepcionalidade desses casos, bem como o desejo de publicizá-los nos moveram para a pesquisa.

Em tempo, é factível lembrar que estudos sobre trajetórias escolares longevas entre indivíduos das camadas populares, à luz da Sociologia da Educação, podem ser considerados recentes. Os primeiros trabalhos apresentados no Brasil foram registrados no início da década de 1990, por intermédio das pesquisas de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Setton (1999), Souza (1999), Almeida (2006), Piotto (2007), Souza (2009), entre outros/as. Todavia, como mencionado, trabalhos que contemplem mulheres negras, pobres e periféricas são incomuns. O estudo de Cruz (2013) é um dos poucos exemplos de pesquisas (Tese) que buscou, em alguma medida, suprir essa lacuna.

Isso dito, com base nas observações mencionadas, apesar do desafio que se avizinhava, consideramos de grande importância, institucional e científica, dentre tantas possibilidades de pesquisa, buscarmos sentidos sociológicos e verificarmos as bases sociais que alicerçam as possibilidades de ascensão educacional e social em meio a diversas barreiras impeditivas, como: raça, gênero e classe social.

Cabe ressaltar que não se pretende ignorar a importância do sistema escolar no acesso dessas estudantes ao Curso de Medicina da UFMG, mas desejamos, em grande medida,

¹⁰ Realizamos pesquisas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação (Capes/MEC), Biblioteca da UFMG e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), *Google* acadêmico, catálogo online da biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros.

concentrar no apoio familiar, parental, redes de relacionamento¹¹, pessoa referência, na construção desses percursos. Além disso, pretendemos conhecer as expectativas de futuro das entrevistadas.

Logo, o presente estudo tem como objetivo investigar, descrever e analisar as trajetórias escolares de quatro estudantes negras e pobres, autodenominadas Iara, Sara, Bárbara e Suzy¹², provenientes de bairros periféricos, até o acesso ao Curso de Medicina da UFMG.

De modo mais específico, buscamos identificar: a) Como se manifesta a presença da família (cultural e economicamente) nos percursos aqui apresentados?; b) Qual é importância da mobilização pessoal, rede de apoio e/ou parental na constituição dos percursos escolares? c) Quais as considerações das investigadas sobre suas expectativas de projeto de futuro?

Assim, a problemática aqui estabelecida se deu a partir do seguinte questionamento: Quais fatores incidiram em seus percursos escolares e sociais que propiciaram a construção de trajetórias tão diferentes daquelas constituídas pelo conjunto da população brasileira formado por mulheres negras, pobres e periféricas?

Com objetivo de responder aos questionamentos apresentados, respeitando as orientações teórico-metodológico dos estudos referentes a trajetórias escolares de êxito na escolarização das camadas populares, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como consta no Apêndice A deste estudo, optamos por utilizar questionários (*online*) e entrevistas semiestruturadas, conforme Roteiro de entrevista, Apêndice B, realizadas de forma presencial e a distância. A metodologia empregada foi a tentativa de reconstrução de trajetórias. A análise do material produzido teve como linha condutora os seguintes indicadores: a) as condições culturais e econômicas das famílias propiciadoras das trajetórias; b) as formas de mobilização pessoal, parental, redes apoio e/ou pessoa referência, na constituição dos percursos escolares; c) Expectativas para o futuro. Para defini-los, voltamos nosso olhar a pontos específicos da pesquisa, na tentativa de nos determos em elementos explicativos que possibilitaram as trajetórias escolares de sucesso das protagonistas deste estudo ou, conforme (BOURDIEU, 1998a), os “super-selecionados”.

Dado o contexto, com fins didáticos, optamos por organizar esta dissertação da seguinte forma: No capítulo II, levantamos os conceitos e o estado do conhecimento sobre o fenômeno da longevidade escolar nas camadas populares. No capítulo III, discutimos a

¹¹ As redes de apoio, ajuda ou solidariedade são entendidas aqui como a presença de pessoas ou instituições que oferecem apoio material e/ou simbólico a outrem.

¹² Os nomes aqui utilizados para identificar as falas são fictícios e escolhidos pelas próprias entrevistadas.

respeito de alguns fatores que colaboram, e ainda colaboram, para que alguns indivíduos sejam considerados pelo campo sociológico como “estatisticamente improváveis”. No capítulo IV, tratamos dos caminhos percorridos: O campo da pesquisa e a metodologia. No Capítulo V, apresentamos as trajetórias investigadas. Finalmente, no Capítulo VI, abordamos os traços das trajetórias investigadas.

Nas considerações finais, seguidas das referências, apêndices e anexos, apresentamos um esforço de síntese no que se refere às compressões possíveis para a constituição dos percursos aqui mencionados.

Por fim, objetivamos responder aos questionamentos apresentados para viabilizar discussões futuras, adensar trabalhos acadêmicos acerca da temática e publicizar as narrativas das mulheres negras pobres em um curso de altíssima seletividade em instituições públicas de Ensino Superior. Destacamos que não buscamos trazer soluções às questões que perpassam as diferentes configurações escolares e sociais das protagonistas desta pesquisa.

Além do mais, nossa intenção é análoga a de Portes (2001, p. 83-83), quando afirma que

a nossa intenção deliberada de reconstruir a trajetória escolar desses sujeitos, dando maior visibilidade a ela nas histórias reconstruídas, contribui, juntamente com outras pesquisas mencionadas nesse trabalho, para questionar uma prática histórica de pesquisa em educação no Brasil: a prática de não valorizar, na linguagem de *Snyders*, a “história de um João Ninguém”. Se a história escolar dos investigados não é uma história paradigmática, no sentido de promover uma redenção e servir de modelo para aqueles outros jovens provenientes do mesmo meio social, justamente porque ela encerra um caráter de complexa singularidade na sua constituição, por outro lado essa história restaura a identidade daquele que a viveu, adjetivando a sua existência. Contribui, ainda, para o esclarecimento de que empenho e em que condições se deu a participação do sujeito e de sua família na construção de uma trajetória escolar pouco conhecida, como as aqui relatadas.

Logo, esta pesquisa teve a pretensão de registrar que trajetórias como essas, sem estudos como esses, poderão ficar obscuras e desconhecidas.

2 CONCEITOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo aborda alguns conceitos e referenciais teóricos essenciais para a construção do Estado do Conhecimento sobre o fenômeno da longevidade escolar nas camadas populares, no que se refere aos estudos internacionais e nacionais. O entendimento das teorias aqui expostas, bem como outras apresentadas no decurso do trabalho serão utilizadas, em maior ou menor medida, no processo de análise dos dados.

Como condição *sine qua non* para compreendermos a essência desta pesquisa, abrimos o capítulo com uma breve discussão acerca do conceito de trajetória que desejamos aqui expressar.

O conceito de trajetória ocupa uma posição de central neste estudo. Segundo Nogueira (2004), a definição sociológica do termo trajetória é direcionada para o campo educacional e entendida como o percurso biográfico da escolaridade dos indivíduos pesquisados.

Ainda conforme Nogueira (2004), em período mais recente, a concepção de trajetória que parece imperar nas atuais pesquisas que se dedicam a entender as trajetórias escolares pressupõe a ideia de que a história de vida escolar dos indivíduos é fruto da interação dialética entre as condições ligadas à origem social, às dinâmicas internas das famílias de origem e às características individuais dos indivíduos.

Essa perspectiva sugere que, embora as condições de classe desempenhem importante papel no desenrolar da história de vida escolar dos indivíduos não são (sozinhas) fator condicionante ou determinante. As peculiaridades individuais e as vivências familiares podem, em alguns casos, apresentar relativa autonomia e discordância em relação à classe social de origem. Um exemplo disso seria os casos atípicos de sucesso escolar em famílias de camadas populares, como aqueles pesquisados por Portes (1993, 2001), Viana (1998), Piotto (2007, 2017) Lacerda (2006), Souza (1999), entre outros/as.

As trajetórias escolares de estudantes provenientes de famílias de camadas populares advêm de um contexto social de circunstâncias que derivam do reduzido (ou insuficiente) capital econômico e cultural da família à qual o/a aluno/a pertence.

Na perspectiva de Bourdieu(1998c), os diferentes tipos de capital, tendo como principais os capitais econômico, social, cultural, são instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens que poderão ser convertidas ou reconvertidas (no caso das famílias que já possuem elevado grau de determinado tipo de capital) em vantagens, sobretudo de

caráter econômico e de prestígio social. “O sucesso escolar depende, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 42).

Com relação ao conceito de Estratégias de escolarização, conforme Bourdieu (1998c), compreende-se o pressuposto de que os indivíduos sociais e suas famílias empreendem uma série de ações e práticas em resposta às diferentes situações de escolha a que são submetidas ao longo do processo de escolarização. Essas respostas, que dependem, em grande parte, do pertencimento social de origem, podem ser, desde ações extremamente calculadas e racionais, chamadas pelo autor de “objetivamente orquestradas”, até práticas de ajustes emergenciais e sem planejamento, práticas de curto prazo e de curto alcance, que funciona, especialmente para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva em resposta às difíceis condições objetivas de existência.

Cumprе enfatizar que, as estratégias escolares empreendidas pelos alunos/as e suas famílias estão relacionadas a outros tipos de estratégias, como, por exemplo, às estratégias de fecundidade, limitando o número da prole a fim de possibilitar melhores chances de investimentos educativos para os filhos; às estratégias econômicas, como o investimento financeiro em um determinado estabelecimento de ensino, em cursos extracurriculares ou em cursos no exterior; às estratégias sociais, a fim de garantir uma vantajosa rede de influência social; e às estratégias ideológicas, “que visam legitimar os privilégios, naturalizando-os”.

Quanto a esse caráter múltiplo e variado, as estratégias de escolarização empreendidas pelas famílias podem, ainda, assumir ora um caráter mais objetivo e explícito, como quando os responsáveis fazem opção por determinado estabelecimento educacional ou investem em aulas particulares, ora um caráter mais subjetivo e implícito, como quando há um acompanhamento vigilante do cotidiano escolar do aluno ou uma vigilância extrema com a maneira de vestir, falar, apresentar-se ou portar-se.

Além disso, ao se ter em vista que o objetivo deste trabalho não é comprovar que, apesar das barreiras, o/a negro/a pobre pode chegar a ter sucesso escolar, isso seria comprovar o óbvio. Uma vez que a existência das protagonistas corrobora com essa asserção, mas sim, o de mostrar, ou pelos menos tentar evidenciar, como esses indivíduos incorporaram em suas trajetórias o capital cultural e social, elaborando, desse modo, estratégias que lhes permitiram obter longevidade escolar.

Cumprе reforçar que Bourdieu (1989) observa o espaço social como um campo de lutas onde os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. Bourdieu insere o termo capital nos estudos sociológicos para se referir não apenas

a sua forma econômica, mas também cultural e social. Segundo Bonamino, Alves e Franco (2010, p. 488),

A problemática que leva Bourdieu (...) a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa fundamentalmente sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a relação entre origem socioeconômica e resultados educacionais, levando esses sociólogos a considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e o cultural, contribuem e interagem diretamente com o capital econômico para fortalecer essa relação.

Para fins deste estudo, consideramos importante vermos a definição que Bourdieu (2007, p. 74-75) confere ao conceito de capital cultural:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com a sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca.

O capital cultural não é um capital homogêneo e de uma única faceta. Ele se manifesta por meio de três estados: o estado objetivado seria a posse pelo indivíduo de bens culturais, como as pinturas, os escritos, os trabalhos de artes plásticas e as obras de artes em geral; e, por fim, o estado institucionalizado seria o reconhecimento legal, burocrático do capital cultural visível nos diplomas, certificados escolares, entre outros, e o estado incorporado, que seria a possibilidade de o indivíduo dispor de tempo e meios para poder efetuar um trabalho pessoal de inculcação do conjunto das qualificações intelectuais.

No estado incorporado, dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação dessa forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. A internalização exige investimentos de longa duração para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*). Esse trabalho deve ser realizado pessoalmente pelo agente; “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 1979, p. 76).

Como dito, sobre o capital cultural, remetermo-nos ao conceito de *habitus*, pois, segundo Bourdieu o capital cultural incorporado é, em última instância, um *habitus*, um *habitus* cultural. Para o autor, *habitus* é um:

Sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para este fim (BOURDIEU, 1983, p. 94).

Desse modo, o *habitus* pode ser entendido como um determinado estilo de vida que o indivíduo exterioriza; é uma espécie de marca individual e intransferível que a pessoa porta e que sustenta os julgamentos, uma determinada visão de mundo. Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como um “sistema de sinais distintivos”, que é composto por um conjunto de “características adquiridas (pelos indivíduos) no seu processo de socialização e incorporadas de modo a possibilitar-lhes as concepções e habilidades necessárias para a sua vida individual e social”. Essas concepções e habilidades, que são aprendidas e apreendidas pelos indivíduos, constituem as estratégias engendradas e aplicadas por eles em suas trajetórias individuais e socioeducacionais.

Logo, o conceito de *habitus* torna-se um conceito de utilização necessária para este trabalho, uma vez que nos faculta a possibilidade de perceber como algumas práticas vivenciadas pelas entrevistadas foram incorporadas e se elas criaram um *habitus* primário e qual foi o desenrolar desse processo nas trajetórias aqui apresentadas.

Embora os conceitos de capital cultural e de *habitus* sejam indispensáveis, eles pouco ou nada contribuíram para este estudo, se não forem relacionados, numa perspectiva interdependente¹³, nos dizeres de Lahire (1997), com o conceito de capital social.

A noção de capital social é antiga, pode se dizer que anterior a Bourdieu. No entanto, esse renomado Sociólogo foi o responsável por sistematizar o conceito e o definir como um conjunto de recursos existentes ou que podem vir a existir, capaz de beneficiar um indivíduo ou um grupo de indivíduos por meio de conhecimento e/ou reconhecimento mútuo. Dessa forma, o conceito de capital social pode ser definido como um:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à

¹³A interdependência coloca todos os “traços da leitura sociológica” em relação, ou seja, nenhum deles, qualquer que fosse o seu peso, poderia ser tomado em si.

vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Segundo Bonamino, Alves e Franco (2010, p.489): “Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros”. Em relação ao primeiro elemento, essas redes sociais (família, clube, escola etc.) dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo. O segundo elemento diz respeito à quantidade e à qualidade de recursos do grupo. De acordo com esses autores, o volume de capital social de um agente individual depende tanto da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar como do volume das diferentes formas de capital (econômico, cultural ou simbólico), que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes a quem o indivíduo está ligado.

Outro ponto importante deste trabalho está relacionado à questão do pertencimento étnico-racial das entrevistadas. Quando se pensa que as mulheres negras tiveram de enfrentar, e ainda enfrentam, uma série de barreiras, entre elas, aquelas criadas pelo seu pertencimento racial, é preciso situar melhor do que se está falando, isto é, de que forma o fato de carregar a marca da negritude pode-se traduzir em desvantagem para o indivíduo em sua trajetória escolar e social?

Para melhor compreendemos o que significa essa “marca” social, dialogaremos com o conceito de Estigma elaborado por Goffman (1982). Esse pode ser compreendido como um rótulo social negativo que identifica as pessoas não como normais, mas sim, desviantes, não porque seu comportamento viole normas, mas pela existência de determinadas características (obesidade, raça, classe, questões físicas, psicológicas, entre outros) que levam outras pessoas a excluí-las. O que sustenta essa relação entre os “normais” e os que eles estigmatizam — os “anormais” —, ou seja, os estigmatizados, é a luta pela manutenção e/ou acesso às melhores posições sociais.

O estigma atua como uma espécie de *status*, ou seja, ele denota como um determinado grupo é visto, e essa forma enquadra e condena o indivíduo antes mesmo dele nascer. Por exemplo, o status atribuído aos/às negros/as e indígenas é de que eles são provenientes de uma raça inferior, em todos os sentidos, se comparados aos brancos. Assim, basta que uma criança negra ou indígena nasça para que já seja, potencialmente, situada na categoria dos estigmatizados.

A grande inovação dada por Goffman (1982, p. 12) ao conceito de estigma é que ele o considera:

Como uma designação, uma nomeação social, ou seja, o estigma não é somente ou simplesmente um atributo pessoal; ele é atribuído a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, por outros indivíduos, que não são portadores do estigma que eles atribuem aos outros, quando o atributo gera descrédito ou é negativo socialmente. A par disso, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias.

O autor ainda distingue dois tipos de processo de estigmatização que variam de acordo com o fato se as marcas sociais depreciativas se apresentam de *per se*, caso das protagonistas desta pesquisa, ou se podem ser escamoteadas pelo indivíduo. E isso gera, segundo o autor, os indivíduos desacreditados e os desacreditáveis. No caso do indivíduo desacreditado, as características que os diferenciam dos normais são conhecidas e percebidas por estes de imediato, caso dos negros e negras. O indivíduo desacreditável também possui características que o diferencia dos normais, mas essas nem sempre são conhecidas e percebidas por eles de imediato.

O estigma como mecanismo de rotulação, estereotipação, pode trazer, associado a outros fatores, consequências extremamente indesejáveis para os/as negros/as, por exemplo, baixas colocações na hierarquia social. Segundo Goffman (1982) e Cruz (2013), o elemento propiciador do processo de estigmatização é a relação de poder, e fica evidente, também, o uso social que o estigma tem na sociedade enquanto estratégia de manutenção e preservação de poder por aqueles que o detêm.

Por último, indicamos que, nesta pesquisa, qualificamos como sucesso escolar o acesso ao Ensino Superior (VIANA, 1998), o qual, mais apropriadamente, ao nosso ver, denominamos também de longevidade escolar.

Todavia, concordamos com Portes (2001), quando diz sobre o cuidado necessário ao pensarmos o sucesso escolar, posto que o acesso à universidade, por mais que indique “longevidade escolar”, na expressão de Viana (1998), por si só, não garante o sucesso. “O processo de permanência é difícil e comporta uma série de surpresas desagradáveis para o universitário pobre, dentre elas, a pior, a necessidade de abandonar os estudos.” (PORTES, 2001, p. 16).

A seguir, apresentaremos o Estado do Conhecimento acerca dos estudos internacionais sobre trajetórias escolares de sucesso ou longevas nas camadas populares.

2.1 Trajetórias escolares: estudos internacionais

No decorrer da primeira metade do século XX, mais especificamente após a Segunda Guerra Mundial, predominava-se o entendimento de que a escolarização ocupava papel central na construção de uma nova sociedade, justa, aberta e democrática, na qual o acesso à escola pública e gratuita garantiria a igualdade de oportunidades.

Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Todavia, chegado o contexto da democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória, o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais se tornou evidente. O otimismo marcante do período anterior foi substituído por uma postura mais pessimista, embasada pela divulgação de uma série de pesquisas educacionais que mostravam a influência da origem social nos resultados (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010, p.487).

Esses estudos tinham como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social. A metodologia de trabalho foi baseada em grandes levantamentos de dados quantitativos visando recensear, descrever a população escolar, mensurar seus fluxos e rendimentos.

Assim, o volume de pesquisas empíricas¹⁴ desenvolvidas entre os anos de 1950 e meados da década de 1960 nos Estados Unidos da América do Norte (o Relatório Coleman¹⁵), na Inglaterra (a aritmética política) e na França (a demografia escolar) viu no meio familiar de origem, em particular em sua dimensão sociocultural, um importante fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos (NOGUEIRA, 2005).

¹⁴ Conforme nos explica Maria Alice Nogueira(2005), de um modo geral, tais pesquisas se atinham sobretudo às características morfológicas do grupo familiar, expressas através de variáveis como a renda, o nível de instrução e a ocupação dos pais, o número de filhos, o lugar da criança na fratria, etc.. Seus resultados indicavam que as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aquele dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.). Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc..

¹⁵Podemos dizer que o Relatório Coleman constitui um marco na ruptura com a visão otimista de construção de uma sociedade igualitária pela via da educação para todos. Esse estudo, encomendado pelo *Act of Civil Rights de 1964*, foi inovador por uma série de razões. Primeiramente, reuniu informações de mais de meio milhão de estudantes, contendo dados não somente dos alunos e de suas escolas, como também do desempenho escolar de cada um. Em segundo lugar, abordou a relação entre insumos escolares e o desempenho dos estudantes.

Nos anos de 1970, sabemos que o contexto teórico e ideológico foi dominado pelo paradigma da reprodução tanto em sua vertente marxista — com a obra de Baudelot e Establet (1971), na França, e a de Bowles e Gintis (1976), nos Estados Unidos da América do Norte — quanto em sua vertente culturalista — com os célebres trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964, 1970), na França.

De acordo com estudo realizado por Bourdieu e Passeron (1992), no final dos anos de 1960, a relação entre desempenho escolar e origem social produziu elementos de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. Essa análise permitiu ultrapassar questões como, por exemplo, a ideologia do dom (inteligência), o paradigma funcionalista da educação e expor as desigualdades de oportunidades diante da escola. Ou seja, o desenvolvimento dos estudantes estava relacionado objetivamente à diferença de posse de capitais econômicos, culturais e sociais. Dito de outra forma, os estudos desses autores acentuaram a ideia de que a origem social dos/as alunos/as levava às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação (BONAMINO; ALVES; FRANCO, 2010, p. 487).

Vale ressaltar que a escola, para Bourdieu e Passeron (1992), valorizava, legitimava e reproduzia o capital cultural que as camadas mais favorecidas da população detinham. Além disso, o sistema escolar não oferecia aos menos providos dos capitais mencionados todos os meios possíveis de adquirir aquilo que não foi herdado pela família. Nesse contexto, as escolas foram interpretadas, ao menos por esses autores, como produtores e reprodutores de desigualdades sociais.

Nos anos de 1970, destacamos o crescimento pelo interesse nas pesquisas microsociológicas. Essas dedicavam-se às análises de pequenas unidades, isto é, sala de aula, família, escola, trajetórias escolares, entre outros. Isso significa que os comportamentos internos das famílias que não eram interrogados em si mesmos, mas sim, inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares, passam agora a ser observados para além uma perspectiva de caráter macroscópico.

A partir de meados da década de 1980, então, com o objetivo de entender a ação do indivíduo mediante as múltiplas influências sociais, no sentido de construir trajetórias escolares diferenciadas, realizam pesquisas que contemplam casos atípicos de percursos escolares em que o sucesso ocorre apesar de ser, do ponto de vista estatístico, improvável.

Cumpramos ressaltar que, a partir desse momento, os estudiosos passam a considerar também outras perspectivas como possíveis impulsionadores de trajetórias escolares de sucesso. Os indivíduos passam a ser observados como agentes de construção de sua própria

história de vida e a família permanece como centro das análises por ser uma forte transmissora de capitais. O que, segundo Bourdieu e Passeron (1992), é fundamental para o êxito escolar. Acrescentamos a isso que a família passa a ser também observada a partir dos efeitos escolares, não apenas mediante a observação empírica relacionada ao seu comportamento diante da escola, assim como colocam Nogueira e Nogueira (2002):

Os anos [19]80, (...) se caracteriza por um forte processo de reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade social. Nesse processo, usualmente definido por um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, novos enfoques e objetos vêm emergindo — entre eles, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família —, numa clara demonstração de que os sociólogos começam a voltar seus olhos para as pequenas unidades de análise (NOGUEIRA, 2005 apud FORQUIN, 1995).

Nesse contexto, infere-se a origem de um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se, conforme Nogueira (2005, p. 564), “de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização — que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência —, tentando construir uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares”

Cumprе mencionar, dada sua importância para o campo de estudo, que trabalhos realizados na França por Jean Paul Laurens (1992) e Jean-Pierre Terrail (1990) apresentam duas perspectivas de análises teórica-empírica, que consideramos importantes apresentar.

Laurens (1992), no período entre 1986 e 1987, analisou trajetórias excepcionais de filhos de operários, alunos e ex-alunos de treze escolas de Engenharia da região de *Midi-Pyrénées*, isto é, Sudoeste da França. O autor constatou que, na França, a partir do início dos anos de 1960, nasciam, ano a ano, 376 mil filhos de operários, no entanto, aproximadamente, 700 se diplomaram engenheiros no final dos anos de 1980.

Ao utilizar uma abordagem quali-quantitativa, Laurens (1992) analisou o “como” se processou o sucesso escolar desses filhos de operários e o “porquê” sociológico dessas trajetórias sociais e escolares atípicas. Na etapa qualitativa, analisou questionários e, a partir desses, reconstruiu 167 trajetórias.

Laurens (1992) utilizou 31 relatos genealógicos, por meio dos quais, caracterizou aspectos mais específicos da ascendência familiar de cada indivíduo da pesquisa e seu processo de escolarização. A análise estatística desses dados permitiu que o autor

identificasse três tipos de trajetórias escolares, por meio de três grupos de famílias operárias, a saber: “laboriosos”, “ambiciosos” e os “sortudos”.

Resumidamente, dentro do universo da pesquisa de Laurens (1992), os “laboriosos” representam 42% da população investigada. Esses são compostos por pai e mãe envolvidos no trabalho escolar dos seus filhos. Os “ambiciosos” correspondem 35% do grupo e se trata de pessoas que planejam para os seus filhos os ramos mais nobres do Ensino Superior. Um número significativo de mães dentro desse grupo trabalha no setor público e tem um trajetórias de ascensão profissional não operária e são elas que se dedicam ao trabalho de orientação e acompanhamento escolar dos filhos. O pai não teria papel de destaque nas trajetórias desses indivíduos, todavia, estimulava-os a seguir com os estudos.

Já os sortudos representam 21% do grupo investigado. Esses são definidos por delegar a outros as práticas educativas de sucesso, uma vez que as famílias que o compõe desconhecem o funcionamento do sistema escolar. Laurens (1992) enfatiza que esse grupo possui uma característica clássica do comportamento operário, o que quer dizer, buscar, inicialmente, assegurar a sobrevivência profissional.

Além disso, cruzando os dados estatísticos coletados, Laurens (1992) identificou alguns elementos super-representados na população estudada que denominaram fatores ou a causa do sucesso, esses seriam: avós não operários, pais com trajetórias ascendentes, qualificação profissional e estabilidade no emprego, mãe ativa e funcionária do setor público, pais com instrução superior à da média dos operários franceses, famílias operárias restritas (em relação ao número de filhos), ativismo político (de esquerda) e religioso (católico) dos pais; pais imigrantes (italianos e espanhóis), e oportunidades exteriores (o estímulo do cura de uma paróquia, as boas relações dos pais com professores e a influência positiva de tios e tias, entre outras).

Além disso, Laurens (1992) destaca que os “fatores estruturantes e desencadeadores de sucesso” são:

- 1- pai primogênito que não pôde prosseguir os estudos;
- 2- processo de contramobilização social, que se refere a um investimento dos pais direcionado a recuperar uma situação social favorável dos avós e que foi perdida por razões diversas;
- 3- acidente demográfico, que representa situações de pais que não puderam ter outros filhos e que concentraram seus investimentos no filho único;
- 4- a imigração, que segundo a pesquisa foi forçada sobretudo pela guerra civil espanhola e que, no geral, constituiu uma ruptura com a comunidade de origem e favoreceu a abertura da família ao mundo exterior e a novos projetos;
- 5- a frustração escolar, sentimento experimentado por pais que foram forçados a interromper estudos que

poderiam conduzi-los a uma ascensão social, desempenham um papel catalisador essencial no processo (LAURENS, 1992, p. 230).

Eles permitem as famílias utilizarem os fatores de sucesso em prol de uma escolarização prolongada para os filhos. O autor concluiu que o sucesso escolar em meios populares está indissociavelmente ligado a um projeto familiar estruturante, capaz de orientar e unir ações de toda uma linhagem. Segundo Nogueira e Fortes (2004, p. 23): “[...] sem um projeto intencional, não há sucesso, qualquer que seja a situação familiar. O sucesso não é jamais evidenciado como uma fatalidade ditosa, assim como ele não é jamais imposto contra o agrado dos atores.”

Outro importante estudo é o de Jean-Pierre Terrail (1990), realizado também na década de 1980 e publicado no ano de 1990, o autor pesquisou o “êxito escolar” de intelectuais, estudantes universitários e profissionais franceses de origem operária, que tiveram acesso à universidade nos últimos vinte anos anteriores a sua pesquisa. O autor investigou 23 indivíduos de sua pesquisa, entre os quais se incluem: professores de Filosofia e Matemática, estudantes de Geografia, de Ciências Econômicas e Sociologia, engenheiro de produção, economista, jornalista, médico, psicólogo, administrador, sociólogo, professor de formação continuada e biólogo, entre outros.

Ao utilizar uma abordagem qualitativa, através de narrativas biográficas, Terrail (1990) procurou compreender o processo de transformação de filhos de operários em intelectuais, os quais denominou *trânsfugos*¹⁶.

O autor (1990) identificou e caracterizou três grupos de famílias, considerando as formas de investimento num projeto de escolarização prolongada e os significados atribuídos ao sucesso escolar dos filhos que podem ser vistos no quadro 1, a seguir.

¹⁶Segundo Bourdieu (2007, p. 235), *trânsfugas* são agentes sociais que, por meio do êxito escolar, romperam as suas barreiras de classe social e de gênero.

Quadro 1 – Grupos e formas de investimento

GRUPOS E FORMAS DE INVESTIMENTO		
GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
A geração precedente detinha um patrimônio produtivo.	Essas famílias têm como características a “apropriação do mundo”, que envolve o interesse pela vida associativa, cultural e política. A sociabilidade, relacionada à diversidade de suas relações de amizade e à militância, amplia os horizontes dos filhos e suas oportunidades.	O sentido da escola se relaciona com a aquisição de um ofício, o acesso a uma qualificação profissional e um emprego estável.
Famílias que se isolam em si mesmas e exercem vigilância sobre o trabalho escolar dos filhos.	Famílias com práticas de investimento escolar tais como acompanhamento e orientação da vida escolar do filho e contatos com os professores.	As trajetórias escolares bem-sucedidas ocorrem apenas para um dos filhos dessas famílias e não são resultado de um projeto familiar, uma vez que nesse projeto o trabalho ocupa lugar de destaque.
A partir de uma forte integração religiosa, essas famílias mobilizaram recursos materiais a serviço da desproletização familiar.	Um ou ambos os progenitores das famílias desse grupo guarda uma frustração escolar por ter interrompido os estudos.	O prolongamento dos estudos se realiza sem a adesão dos pais, que, não raro, demonstram reticência ou franca oposição diante do sucesso escolar dos filhos.

Fonte: NOGUEIRA; FORTES, 2004, p 66-68.

Como pode ser observado, Terrail (1990) investigou os diferentes tipos de relação dos pais com a trajetória escolar dos filhos e os investimentos destes em sua própria escolarização. Nessa análise, alguns aspectos podem ser destacados como a autodeterminação dos filhos. De acordo com o autor, mesmo quando existe mobilização familiar intensa, o sucesso escolar nos meios operários requer que o desejo dos pais seja interiorizado pelo filho. A mobilização dos filhos começa na escola primária e é fundamental para o enfrentamento das dificuldades que surgem no decorrer da trajetória escolar. A disposição se enraíza nas relações familiares e com o nascimento de uma consciência das injustiças sociais. O sucesso escolar passa a ser visto, em alguns casos, como forma de revanche.

Para Nogueira e Fortes (2004), um segundo aspecto destacado por Terrail (1990) refere-se às práticas escolares e às estratégias de sobrevivência no sistema escolar. A escola,

segundo o autor:

Separa as classes e reforça as diferenças, transformando-as em desigualdade. Neste sentido, situar-se do ponto de vista da escola, adotando comportamentos e posturas que não destoem dos esperados neste ambiente, é condição fundamental para obter sucesso (TERRAIL, 1990, p. 240).

Ao observarmos tal colocação, entendemos que o processo de adequação do estudante das camadas populares ao sistema escolar é caracterizado por um processo de desconstrução cultural. Segundo Nogueira e Fortes (2004), as respostas dos alunos a esse sistema são variadas, a exemplo, são desde a dissimulação, a negação e a desvalorização de sua origem social à vergonha dessa origem, da aparência e da profissão dos pais.

Com relação ao espaço universitário, Terrail (1990) destaca que o percurso escolar dos filhos de operários, de maneira geral, é feito com interrupções, devido às dificuldades financeiras e culturais. Existe também, por parte desses alunos, fraca capacidade de utilizar as possibilidades oferecidas nas instituições, entre as quais as bolsas de estudo. Na perspectiva de Laurens(1992), propõe-se introduzir no estudo das trajetórias a perspectiva genealógica (a linhagem familiar). Ou seja, a abordagem das situações atípicas de sucesso escolar em termos de uma sociogenealogia — a história da linhagem familiar e dos projetos por ela elaborados. Na concepção do autor, a trajetória de um ator social só tem sentido se relacionada ao próximo, ao seu meio, à de sua geração e sua região, mas também e, antes de tudo, por referência à de seu próprio pai, à de sua mãe, à de seus avós e ao contexto familiar próximo e imediato.

Segundo Nogueira e Fortes(2004), o sucesso e o projeto que o sustentou não têm significado se não forem relacionados a uma trajetória social passada, à história da linhagem familiar. Terrail (1990) propõe a perspectiva da individuação nas investigações sociológicas. Nessa perspectiva, o indivíduo é percebido como ser social que se constitui como membro de um grupo social e que, assim, tem sua personalidade formada na presença do social e, ao mesmo tempo, é dotado de uma subjetividade singular. Tal dimensão de análise supõe considerar nas trajetórias os processos de apropriação das condições de existência, no que se constituem e se exercem as capacidades e a subjetividade dos indivíduos, tratando-se tanto de sua capacidade de gerir seu destino pessoal como de sua percepção em relação à sua capacidade.

No caso deste estudo, trabalhamos, em alguma medida, com as duas perspectivas abordadas, ou seja, Terrail (1990) e Laurens (1992), por compreendermos que ambas são complementares na investigação das trajetórias das estudantes pesquisadas.

Ademais, com intuito de ampliar o Estado do Conhecimento acerca de trajetórias de sucesso nas camadas populares e seus porquês sociológicos, apresentamos o estudo de Lahire(1997).

Lahire¹⁷ publicou, na França (1995) e no Brasil (1997), um livro denominado **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável, no qual tinha por objetivo compreender as dissonâncias e as consonâncias entre a socialização escolar e familiar de vinte e sete (27) crianças, oriundas de famílias com baixo capital cultural e econômico (a maioria imigrantes), moradores de um bairro periférico em Lyon, na França.

O autor destacou que, apesar de suas semelhanças, essas crianças apresentavam desempenho escolar contrastante no 2º ano do nível equivalente ao Ensino Fundamental. Conforme pesquisa, treze (13) estavam em situação de “sucesso” (8 meninas e 5 meninos) e quatorze (14), em situação de “fracasso” escolar (5 meninas e 9 meninos). Nesse sentido, para investigar as bases sociais dessas diferenças de desempenho, realizou entrevistas minuciosas com os pais ou responsáveis e observações diretas sobre o ambiente familiar, a partir de cinco temas fundamentais: as condições e disposições econômicas, as formas familiares de cultura escrita, a ordem moral doméstica, as formas de exercício da autoridade familiar e os modos familiares de investimento pedagógico (LAHIRE, 1997).

A partir desse direcionamento, no espaço conclusivo do trabalho, Lahire (1997) trouxe algumas respostas às suas hipóteses, com relação aos possíveis indicadores do sucesso escolar, bem como mitos desvelados durante o processo investigativo. Ao partir desse ponto, o autor cita que se trata de um mito, propagado pelos professores, dizer que as famílias dos meios populares não se envolvem no processo de escolarização de seus filhos. Ele reforça sua argumentação e explica, mesmo que essas famílias não sejam tão visíveis quanto os pais da classe média, esses, sobretudo, a mãe, participa da vida escolar de seus filhos de diversas formas.

Além disso, o autor identifica também que não basta um familiar possuir capital cultural, se esse não encontra formas de transmissão para os seus filhos. Ou seja, para Lahire (1997), o capital cultural, mesmo com sua importância, não é um fim em si mesmo.

¹⁷ A obra **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável, de Bernard Lahire, define-se, em grande medida, a partir do diálogo, explícito ou não, com a Sociologia de Bourdieu. Além disso, ele demonstra proeminente interesse nos estudos entre as relações entre linguagem, pensamento e classes sociais.

Outro destaque é com relação à/ao própria(o) filha(o)/aluna(o) com figura ativa em seu processo de escolarização. Sobre isso, entendemos que todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente por razões de singular economia socioafetiva, o que a análise sociológica das relações de interdependência tenta reconstruir — o ‘sucesso’ escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior” (LAHIRE, 1997, p. 337-338). Lahire acrescenta que “uma parte do sucesso escolar dessas crianças está, aliás, relacionada à presença de elementos contraditórios que lhes possibilita ter, pelo menos, um membro da família em que podem apoiar-se, no caso da experiência escolar” (LAHIRE, 1997, p. 346-347).

2.2 Trajetórias escolares: estudos nacionais

No Brasil, os estudos sobre escolarização das camadas populares e sua transformação em objeto de estudo teve início a partir do trabalho de Portes (1993, 2001), prosseguiram com Viana (1998, 2005), Souza (1999), Piotto (2007, 2014), Souza (2009), Lacerda (2006), Almeida (2006), Cruz (2013), entre outros pesquisadores que apresentaram pesquisas sobre a longevidade escolar dos jovens dos meios populares. Tiveram, portanto, como centro de análise, o estudante universitário, nas perspectivas de acesso e/ou permanência.

Portes (2001), como mencionado, foi um dos primeiros pesquisadores brasileiros a escrever sobre o tema da longevidade escolar nas classes populares. O autor pesquisou a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de cinco estudantes pobres de cursos altamente seletivos da UFMG, são eles: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina. Portes privilegiou três momentos substantivos na construção de seu objeto de estudo: dimensão histórica; reconstrução e análise das trajetórias investigadas; e a experiência universitária de cinco jovens pobres no decorrer de dois anos.

Os dados empíricos foram extraídos de entrevistas, junto aos indivíduos da pesquisa, orientadas por temas como: condição econômica do universitário, a vida do estudante dentro e fora do *campus* e a vida acadêmica propriamente dita. O objetivo do estudo foi dar visibilidade ao estudante pobre no brutal e desigual jogo do acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro, sobretudo, nos cursos mais seletivos, lugar esse que Portes (2001) empreendeu seu trabalho investigativo.

Em relação às conclusões apresentadas nesse estudo, considerando as três dimensões mencionadas, temos um “forte elo existente entre os estudantes pobres, nos diferentes

períodos, é o constrangimento econômico ao qual eles vêm sendo submetidos historicamente.” (PORTES, 2001, p. 251). Portes denominou de “efeito de durabilidade e permanência ao poder que determinados fenômenos sociais têm de se prolongar no tempo” (p. 251). Outro forte elo entre os estudantes pobres que também apresenta efeito de durabilidade e permanência é o “bom desempenho escolar observado no decorrer das trajetórias escolares” (p. 251-252). Sobre esse aspecto, observamos que os estudantes pobres que não se destacam podem se tornar, conforme cita o autor, “folclórico, anedótico, fraude”, pois são os conhecimentos adquiridos que viabilizam a permanência no espaço acadêmico. “Aqui, o conhecimento significa muito mais do que manipulação e aquisição dos conteúdos escolares: significa aquisição de um conjunto de códigos de decifração que possibilita múltiplas leituras do mundo” (p. 252).

Com relação aos aspectos familiares, Portes mencionou que o “trabalho escolar da família se faz notar de forma marcante na vida dos investigados, sem que, contudo, possamos falar em ‘investimento’ ou mesmo mobilização” (p. 252), ou seja, em atitudes racionais com objetivos de escolarização do filho. O autor indicou que as intervenções familiares focalizam ações de caráter mais prático, no sentido de auxiliar a permanência do filho no interior daquele sistema escolar.

Ainda sobre a presença da família no processo de escolarização, destacamos o sentido de assegurar a presença da ordem moral doméstica, assim como “nota-se todo um cuidado, um rol de preocupações, pequenas intervenções das mães que se refere ao trabalho escolar como importante nas trajetórias dos indivíduos pesquisados” (p. 253). Lahire (1997) também observou essa participação familiar, sobretudo, materna, bem como o esforço relacionado à ordem moral doméstica.

Esses aspectos pontuados na pesquisa de Portes (2001) confirmaram os estudos de Lahire (1997) sobre o mito referente às famílias dos meios populares não participarem da escolarização de seus filhos. Por fim, segundo Portes (2001, p. 257):

Ainda que eles reafirmem com seu desempenho acadêmico a construção de uma escolaridade voltada para a vida profissional futura e dela esperem uma certa redenção social, eles reafirmam também em suas representações um pessimismo originado da angústia cotidiana não só de lidar com as dificuldades da aquisição dos saberes necessários para a consecução dos estudos, que é inerente a todos os estudantes, mas produzem ainda um pessimismo originado das dificuldades colocadas pelo constrangimento econômico que ameaça o sonho universitário e os aflige de modo particular.

De acordo com o exposto acima, observamos que, com base nos estudos de Portes (2001), a ausência de capital cultural, escolar e econômico pode ser considerada uma importante barreira na busca do sucesso escolar dos jovens negros dos meios populares.

Viana (1998) investigou o sucesso escolar de sete jovens (cinco universitários e dois pós-graduandos de instituições do Estado de Minas Gerais) oriundos de famílias de camadas populares. Sua pesquisa teve como objetivo compreender processos de escolarização prolongada de indivíduos, cuja probabilidade estatística de acesso à universidade é reduzida. Para tanto, descreveu as diferentes configurações familiares que, de acordo com a autora, contribuem para explicar a sobrevida de alguns indivíduos dos meios populares no interior do sistema de ensino.

Os resultados das pesquisas empíricas de Lahire (1997) e Viana (1998) demonstraram a presença de outras variáveis como responsável pelo sucesso escolar. Viana apontou a necessidade de considerar formas particulares de participação da família das camadas populares no processo de escolarização dos filhos. A autora trabalhou com a hipótese de que as práticas socializadoras de famílias populares produzem disposições facilitadoras de longevidade escolar que podem favorecer, ou não, o sucesso escolar dos/as filhos/as. Nesse sentido, afirmou Viana (1998, p. 121):

[...] no interior dos processos de socialização familiar nos meios populares sobretudo nas brechas, a serem exploradas, de suas diferenças internas –, podem ser vislumbradas pistas para a identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, presença que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*.

Em trabalhos mais recentes, Viana (2005) reafirmou sua tese de que nem sempre a configuração de trajetórias de sucesso escolares em meios populares pode ser atribuída diretamente à mobilização de práticas familiares de investimento específico e intencional na carreira escolar.

A pesquisa de Souza (2009) acerca estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da Universidade Federal do Acre (UFAC), assim como de Lacerda (2006), sobre estudantes com famílias com fraco capital cultural e escolar que estudaram no Instituto

Tecnológico de Aeronáutica (ITA)¹⁸, escola de excelência no Brasil, apontaram para a importância da família no percurso escolar dos indivíduos investigados. Souza explicou que as ações das famílias permitiram que esses indivíduos pudessem obter dedicação integral aos estudos, facilitando o desenvolvimento de uma predisposição para a aprendizagem.

Lacerda (2006) indicou que o investimento realizado pelos indivíduos de sua pesquisa é um produto das ações da família e da escola. Especificamente sobre a influência da família, a pesquisadora encontrou indivíduos que puderam contar com o apoio de um dos pais na construção de suas trajetórias escolares. Uma vez que esse apresenta em sua história uma boa relação com o sistema de ensino e acredita na educação como um meio da/os filhas/os alcançarem melhores condições de vida. A autora destacou que “essas famílias, como possuem fraco capital cultural e escolar, centraram seus esforços no aprendizado escolar e na adesão aos comportamentos valorizados pela escola.” (LACERDA, 2006, p.81).

Mesmo que a mobilização familiar esteja presente em muitos casos de longevidade escolar nos meios populares, Viana (2005) afirmou que nem sempre ela explica os destinos improváveis de acesso ao Ensino Superior. Para a autora existem formas específicas de presença familiar na escolarização dos filhos dos meios populares que precisam ser identificadas. Sua hipótese é que algumas dessas formas são produzidas nos processos socializadores familiares que acabam por gerar disposições favoráveis à longevidade escolar. Viana (2005) destacou que o engajamento dos pais é indispensável, mas não suficiente para que os filhos tenham sucesso na escola. Adicionalmente aos esforços da família, há o investimento dos próprios indivíduos. Para Portes (2001, p. 256), “dedicação, atenção ao trabalho escolar, ‘gosto’ pela escola, obediência, solidariedade, segurança e autodeterminação” são elementos que favorecem a permanência no sistema escolar”.

Souza (2009) também mencionou a mobilização dos estudantes como um fator importante para o ingresso nos cursos seletos da UFAC, ao lado de outras influências, como a famílias, professores e outras pessoas externas ao núcleo familiar. Para a autora, as trajetórias com maior fluência e linearidade é resultado das mobilizações desses indivíduos, em maior ou menor grau.

¹⁸O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) é uma instituição universitária pública ligada ao Comando da Aeronáutica (COMAER). Está localizado no Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), na cidade paulista de São José dos Campos. Especializado nas áreas de ciência e tecnologia no Setor Aeroespacial, o ITA oferece cursos de: Graduação em Engenharia (Engenharia Aeronáutica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica-Aeronáutica, Engenharia Civil-Aeronáutica, Engenharia de Computação Engenharia Aeroespacial), Pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado, Pós-graduação *lato sensu* de especialização e de extensão.

Além da mobilização da família e dos próprios indivíduos, a escola também se coloca como instituição importante no sucesso e na longevidade escolar nas camadas populares. A influência dos professores foi relatada em várias pesquisas. Lacerda (2006, p.80) ponderou que “o investimento na escola não é um fenômeno individual ou que se realiza num vácuo social, mas é induzido e estimulado, especialmente, pelas famílias e pelas escolas”. A autora salientou que, na maioria das trajetórias investigadas, há forte influência da escola e dos professores.

Ainda sobre a escola, há de se mencionar a importância dos êxitos escolares parciais na construção da longevidade escolar. Lacerda (2006) demonstrou que os êxitos parciais, entendidos como sucesso escolar desde as séries iniciais, foram ao mesmo tempo causa e consequência da mobilização dos indivíduos até o ingresso no ITA.

O convívio com um meio social diferente também aparece nas pesquisas como um fator que, apesar de trazer sofrimento psicológico, colabora na construção da longevidade escolar. Souza (2009) indicou a convivência com outro meio social como uma oportunidade de crescimento pessoal para os indivíduos investigados, apesar de muitas vezes ser vivenciada com sofrimento.

Piotto (2007) mencionou as potencialidades do convívio com um universo sociocultural diferente, de modo que a convivência com a desigualdade social nem sempre gera sofrimento e pode ampliar as perspectivas de vida. Em consonância com o Piotto, Lacerda (2006) apontou a importância dos múltiplos processos de socialização dos indivíduos, que possibilitam a vivência em contextos diversificados, colaborando para que ajam de tal maneira.

Os estudos sobre longevidade escolar nos meios populares também salientaram que as razões para trajetórias bem sucedidas são múltiplas e se relacionam a um processo histórico e social. Para o entendimento desses casos, faz-se necessário a compreensão do universo social mais amplo no qual os indivíduos encontram-se inseridos. Silva (1999), Portes (2001), Lacerda (2006) e Souza (2009) trataram sobre essa questão.

Silva (1999) investigou o percurso escolar de onze estudantes, moradores da comunidade da Maré¹⁹, que chegaram às universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro.

¹⁹ A comunidade da Maré é o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro. O Conjunto de Favelas da Maré está localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nela existem aproximadamente 129 mil moradores espalhados pelas 16 favelas, isso segundo o Censo Maré 2010. As favelas que formam todo o conjunto são: Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Parque Maré, Nova Maré, Nova Holanda, Rubens Vaz, Parque União, Conjunto Esperança, Conjunto Pinheiros, Vila do Pinheiro, Vila do João, 'Salsa e Merengue', Marcílio Dias, Roquete Pinto, Praia de Ramos, Bento Ribeiro Dantas. Atualmente já existe a Favela Mandacaru.

Nesse estudo, buscou compreender os diversos fatores que influenciaram na construção das trajetórias de sucesso escolar dos indivíduos investigados. Nesse sentido, as famílias dos indivíduos entrevistados não apresentavam práticas educativas de mobilização escolar voltadas para o acesso à universidade, visto que os pais investiram muito menos do que poderiam nas trajetórias escolares de seus filhos. Ainda assim, o autor identificou dois tipos de estratégias de reprodução social empreendidas por eles(pais): estratégias *educógenas*²⁰ e estratégias de investimento diversificado.

As estratégias educógenas foram empreendidas pelos pais que adotaram a perspectiva de que seus filhos alcançariam o Ensino Médio, visando uma melhor posição no mercado de trabalho. O processo de escolarização desses indivíduos ocupava uma parcela significativa das preocupações cotidianas e exigia investimentos financeiros. Essa estratégia se apoia no reconhecimento do talento dos filhos para o estudo, a partir de informações sobre a competência escolar deles, oriundas de professores/as e pessoas relacionadas à escola.

Abrimos aqui um parêntese para mencionar que no artigo *Social Class Factors in Educational Achievement*, editado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1961, Jean Floud, um dos principais representantes da corrente de pesquisa inglesa (*a aritmética política*) a respeito do sistema escolar e da estratificação/mobilidade social, mencionou sobre *familles educogènes*. Entretanto, o emprego dessa noção tem caráter muito vago, não fazendo mais do que designar aquelas famílias que se caracterizariam por propiciar um ambiente familiar estimulante e favorável à escolarização, sem que se explore, no texto, a questão dos mecanismos através dos quais esse ambiente afeta as desigualdades de oportunidades escolares. Todavia, a autora fez questão de ressaltar que esse tipo de família vai se tornando mais frequente, conforme se sobe na escala social (NOGUEIRA, 2005).

Retomando ao estudo de Silva (1999), compreendemos que o isolamento dos filhos com o “mundo local da Maré” também constituiu uma estratégia educógena. Segundo o autor, essa foi uma forma de assegurar a permanência deles no ambiente escolar, e para evitar que influências vindas do universo local os atingissem.

²⁰Segundo Silva (1999), estratégia educógena é aquela que entende a escola ou a educação como uma estratégia fundamental de ascensão social. Para os setores populares, existem outras dimensões na construção da permanência ou melhoria da posição social. Primeiro, porque a escola tradicionalmente não está dentro da experiência paterna ou materna. As estratégias de investimento de ascensão social são variadas no tempo. Para as mulheres, historicamente, era o casamento. A menina era desde cedo preparada para se casar. E para o homem, era o trabalho. Tudo isso dentro do pressuposto de que ela fosse uma mulher de bem e não ficasse falada, e ele, um homem trabalhador, que não virasse bandido. Quando a escola entra no cenário, ela vai se tornando gradativamente uma inevitabilidade, principalmente nas áreas urbanas. Mas isso só até um determinado limite, que é o momento que o garoto precisa começar a trabalhar.

Interessante observar que, em nosso estudo, apesar das entrevistadas também procederem de territórios marcados pelas vulnerabilidades, não houve ocorrências de isolamento de suas comunidades. Pelo contrário, percebemos que, por exemplo, vizinhas e pessoas do bairro funcionaram como redes de apoio educacional e psicossocial nas trajetórias investigadas.

Além disso, o autor destacou, bem como Portes (2001), que longevidade escolar dos indivíduos investigados têm correlação com a posição positiva ocupada por eles no campo escolar (bom desempenho e respeito às normas escolares) e familiar. A adoção, pelos jovens, de atitudes que foram rentáveis escolarmente, ocorreu em função do desenvolvimento de uma inteligência institucional que expressa a sua capacidade de compreender as regras do jogo no campo escolar e jogar de forma eficiente, evidenciando a sua competência em desenvolver habilidades valorizadas pela escola.

Para Silva (1999), no processo de construção das novas estratégias escolares, a socialização secundária assumiu um papel significativo, principalmente nas séries mais avançadas do processo de escolarização, ocupou, desse modo, um papel central na constituição das trajetórias escolares. Conforme o autor, as redes sociais passam a influenciar as opções estratégicas e as escolhas dos estudantes produzindo processos de reconversão das práticas sociais. Além disso, tem-se as vivências nas igrejas e/ou grupos locais da comunidade.

Nesse sentido, Silva (1999) mencionou que a convivência dos indivíduos pesquisados nessas redes possibilitou determinadas práticas socioculturais comuns e a aquisição de novos modos e estilos de vida que se diferenciavam daqueles construídos em suas famílias e nas relações de origem, ou seja, do *habitus* primário, também o reforço do *habitus* familiar, pois a prática no campo familiar e nas redes era consonante. Quando as práticas formadas pelo *habitus* familiar eram dissonantes das disposições próprias das redes, houve uma transformação dos *habitus*, incorporando-se novas disposições práticas valorizadas que reforçaram o investimento de estratégias escolares.

Notamos que nos casos das protagonistas desta dissertação, essa transformação no *habitus* ocorre, por meio do processo de convivência com alguns familiares e, sobretudo, na escola e cursinho. Neste último espaço, percebemos a incorporação de redes de relacionamentos que promovem e/ou reforçam novos conceitos acerca do futuro no sistema de ensino.

O ponto que mais se destacou na trajetória escolar das jovens pesquisadas foi a perspectiva de realização do curso superior, visto como um instrumento para a mobilidade

social vertical, aqui considerada como um fenômeno de transição de um indivíduo ou de um grupo de uma posição social para outra. Com relação à mobilidade que o indivíduo tem dentro dessa estrutura, verifica-se que ele/a pode se mover na horizontal, quando a mudança de status ou de papel não implicar em uma alteração na sua posição social, ou, ele/a pode se mover verticalmente, resultando, de fato, em uma mudança do estrato social ao qual pertence (PASTORE, 1979).

O diploma de nível superior, para esses jovens, representava a ampliação do acesso a novas referências culturais, ao trabalho mais qualificado e com maior retorno financeiro, dentre outras possibilidades.

A pesquisa de Cruz (2013) investigou a trajetória de três mulheres negras que obtiveram sucesso escolar e social. Considerou que as três pesquisadas eram originárias de famílias modestas e são negras, assim, buscou apresentar os fatores e identificar os elementos que possibilitaram a elas construir trajetórias desviantes em relação à trajetória modal efetuada pelo seu grupo étnico-racial.

Desejamos destacar que, de todos os trabalhos analisados anteriormente, esse é único que aborda a dimensão racial e de gênero em diálogo com o eixo teórico trajetórias escolares atípicas. Cruz (2013) tentou mapear os indícios que supostamente possibilitam entender questões como: Qual destino social e acadêmico atingido pelas estudadas? Quais fatores incidiram em suas trajetórias que viabilizaram a construção de trajetórias tão diferentes daquelas construídas pelo conjunto da população negra e pobre?

Conforme hipótese traçada por Cruz (2013), essas pessoas negras contaram com um decisivo apoio familiar para superar as dificuldades ligadas ao preconceito racial; obtiveram apoio (simbólico e/ou material) de terceiros; fizeram uso do trabalho remunerado como forma de garantir seus sustentos e seus estudos.

Ao longo do estudo, o autor confirma sua hipótese, visto que as três pesquisadas contaram com determinados apoios que configuram um modelo de resistência suficientemente forte para fazer frente ao conjunto de necessidades, dificuldades e discriminações enfrentadas por elas nas suas trajetórias escolares e sociais. Em resumo: 1) contaram com um forte apoio familiar e, em um certo grau, com um determinado capital cultural que as ajudaram a fazer frente às dificuldades ligadas à discriminação social e racial; 2) constituíram, ao longo de suas trajetórias, um eficiente capital social visualizado na ajuda (simbólica e/ou material) de terceiros que, de alguma forma, perceberam o potencial desses indivíduos e resolveram neles investir; e 4) a presença da família (portadora de algum grau de capital cultural), a ajuda de terceiros (capital social); a participação num programa de

ação afirmativa; e o programa de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford possibilitaram que as investigadas alcançassem destinos sociais marcados por sucessos escolares e sociais.

A tese de Cruz (2013), fundamentada, em grande medida, pelos trabalhos de Bourdieu, Lahire, Goffman, defende que as razões para as trajetórias diferenciadas realizadas pelas pesquisadas estão ligadas ao fato de elas terem vivenciado diferentes processos de escolarização e de trajetórias sociais, em relação ao conjunto da população negra, que as possibilitaram obter ascensão escolar e social.

Além dos trabalhos apresentados, desejamos dialogar com a pesquisa de Santos (2012), acerca da **Mulher Negra no Ensino Superior: Trajetórias e Desafios**, dado que seu estudo buscou compreender o que representou a política de cotas raciais para as mulheres negras que lograram ingressar em cursos de elevado prestígio social na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O *corpus* de sua pesquisa foi constituído por quatorze mulheres, uma declarou-se branca, uma parda, três pretas e nove negras. Sobre o tipo de instituição onde cursaram a maior parte de seus estudos, duas declararam ter estudado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), duas no Colégio Militar, seis em escolas estaduais e quatro em escolas privadas. Seis delas tinham mães com escolaridade superior completa; cinco possuíam o Ensino Médio completo; uma tinha Ensino Médio incompleto; uma concluiu o Ensino Fundamental; uma não chegou a concluir esse nível de escolaridade. Sobre a instrução do pai, três delas tinham pais com nível superior; oito tinham pais com o Ensino Médio; um pai concluiu o ensino fundamental; dois tinham o Ensino Fundamental incompleto. O contingente de estudantes cujo pai e/ou mãe concluíram o Ensino Superior é significativo, entre as quatorze entrevistadas, sete declararam ter ao menos um dos pais com esse nível de instrução.

A expectativa apresentada pela autora foi que, após a implantação da política de cotas sociorraciais haveria, em consequência, um significativo crescimento da participação dos negros, que se estenderia às mulheres pretas.

Em seu trabalho, Santos (2012) mencionou que o modelo de nação brasileira, pautado na concepção da existência de raças inferiores (negros) e superiores (brancos), foi responsável pela manutenção de privilégios daqueles que se autoproclamavam superiores. Caracterizou, assim, as relações raciais, através de mecanismos diversos de exercício de poder e dominação, construíram uma ordem social altamente desigual.

De maneira correlata às relações raciais, as relações de gênero também foram construídas com base na atribuição de significados diversos às singularidades anatômicas dos corpos sexuados; o sexo foi tomado como atributo gerador de desigualdades, construindo-se o masculino em contraposição ao feminino através de um trabalho de construção simbólica e prática que alimenta as relações entre homens e mulheres. Portanto, ser negro e ser mulher, está inscrito numa ordem hierárquica cujo estatuto é de menor valor, servindo, neste sentido, de suporte ideológico para fomentar a dominação, o desrespeito e a desumanização em todas as esferas da vida daqueles/as que estão relacionados/as aos estigmas sociais. (SANTOS, 2012, p. 11-12).

Nesse sentido, segundo a autora, a sociedade brasileira toma como base não somente a “raça”, mas também o sexo para forjar relações extremamente perversas do ponto de vista da convivência humana. Santos (2012) reforçou que o direito de acesso aos bens sociais, e entre eles, aos bens educacionais está diretamente relacionado a uma inscrição de ordem corporal:” o homem branco é visto como belo, inteligente, fino, construtor de tudo que é bom, puro, legítimo; o contrário atribui-se ao negro. Em particular no caso na mulher negra ²¹, soma-se a isso a coisificação de seu corpo, a vinculação aos trabalhos braçais e as atribuições de sentidos pejorativos a seu fenótipo, relativos ao seu pertencimento racial.

Em resumo, raça e gênero, conceitos socialmente construídos, sem corresponderem, portanto, a nenhuma realidade natural, estruturam as desigualdades presentes na sociedade brasileira. “Essas desigualdades naturalizadas, estabelecidas pelo racismo e pelo sexismo, potencializam as opressões sofridas pelas mulheres negras” (SANTOS, 2012, p. 12).

Para além disso, Santos (2012) dividiu sua pesquisa em três dimensões: a construção das relações de desigualdades; as construções de gênero e “raça” em um contexto histórico mais amplo, e suas repercussões na contemporaneidade, no sistema educacional e na reprodução de vidas subalternas; e, por último, conquistas alcançadas pelos movimentos negros e feministas, como, por exemplo, as cotas raciais, as iniciativas de revisão de livros didáticos e a aprovação da Lei nº 10.639/2003.

Os resultados encontrados por Santos (2012) evidenciam que os cursos de alto prestígio da Instituição, em que pese o aumento da participação de mulheres negras, permaneceram representados predominantemente por estudantes brancos/as.

A desigualdade também se verificou através de elementos que interferem no desempenho acadêmico anterior ao processo seletivo para o acesso, que apontam as mulheres

²¹Estudos que evidenciam as desigualdades de gênero e raça tomam o conceito de interseccionalidade para explicitar “as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177), tornando-se de extrema importância para a compreensão da dimensão sócio-política a qual está submetida uma mulher negra.

negras sobreviventes de um processo de superseleção em função de seu pertencimento racial e de sua condição de mulher, quanto mais se aproximam daqueles cursos de perfil masculino. As estratégias de resistência se fazem presentes em todos os aspectos de sua existência, permitindo-as romper com os destinos pré-estabelecidos.

Por fim, percebemos, em todos os estudos descritos, que a participação da família, com suas estratégias conscientes ou não, o esforço pessoal e as redes de apoio são verdadeiros exemplos de transformação do *habitus* pela possibilidade de ascensão através da educação.

No próximo capítulo, conheceremos algumas variáveis que contribuíram, e ainda contribuem, para que os negros e as negras sejam os estatisticamente improváveis em cursos de nível superior altamente seletivos.

3 OS ESTATISTICAMENTE IMPROVÁVEIS

No Brasil, as oportunidades educacionais não são igualmente partilhadas entre crianças e jovens de grupos econômicos, sociais, culturais e raciais diferentes. Para Queiroz (2004, p. 74), o percurso dos estudantes brasileiros pelo sistema de ensino público está marcado por uma grave repetição de histórias adversas. “É sobre eles que recai o peso dos grandes números de exclusão”. As consequências desse cenário é um sistema educacional marcado pelo fracasso da população economicamente desfavorecida, cujos prejuízos são mais visíveis na população negra²².

Segundo estudo de Botelho, Madeira e Rangel (2015, p. 76), os/as alunos/as negros/as possuem desempenho escolar inferior ao de alunos/as brancos/as, ainda que estudem na mesma escola e sejam submetidos à mesma grade curricular ao longo do tempo. Eles argumentam que embora possuam igual desempenho escolar e disciplinar aos de alunos/as brancos/as, estudantes negros/as apresentam maior probabilidade de receberem notas baixas.

Essas possíveis diferenciações nas atribuições de notas podem ocorrer devido a fatores relacionados à desigualdade racial presente na estrutura educacional brasileira. Não se conclui que isso ocorra de forma deliberadamente discriminatória, mas “(...) falhas no desenho do sistema educacional, diante do contexto social brasileiro, facilitam a reprodução da desigualdade racial no ambiente escolar e aumentam a probabilidade de alunos negros receberem notas inferiores” (BOTELHO; MADEIRA; RANGEL, 2015, p. 49).

No caso dos estudantes negros/as das camadas populares, entendemos, que devido à ausência de determinados conhecimentos sobre condutas pré-estabelecidas e internalizadas, faltam a esses sujeitos a habilidade de se moverem e sobressaírem em determinados espaços sociais. E, em consequência disso, por vezes, entram em uma lógica de exclusão no interior do sistema de ensino.

Segundo Louzano (2013), às crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização. Essas razões podem incluir se sentir discriminado pelos colegas, professores e funcionários da escola, ou mesmo não se encaixar na cultura escolar.

A esmagadora maioria das crianças, adolescentes e jovens negros, além de gramática e português, conhecem também o bê-a-bá da discriminação racial na escola. Discriminação traduzida em olhares, desatenções, indiferenças, inadequações culturais, palavras ofensivas, “não lugares”.

²²A categoria negros é utilizada nesta pesquisa tal como o Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), denomina como o somatório de pretas/os e pardas/os.

Para Bonilha e Soligo (2015), podemos dizer que existe uma evidente exclusão, um “não lugar”, do sujeito negro no sistema escolar, assim como na sociedade brasileira. Caracteriza-se o “não lugar” como um espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da história e da cultura de um país.

A esse contexto, acrescentam-se ainda os fatores econômicos e de gênero. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), a soma daqueles que se declaram pretos e pardos, ou seja, negros, representam a maioria da população brasileira, 52,9%. Todavia, esses sujeitos apresentam rendimento mensal inferior, se comparados aos declarados brancos(as), conforme gráfico 1 a seguir.

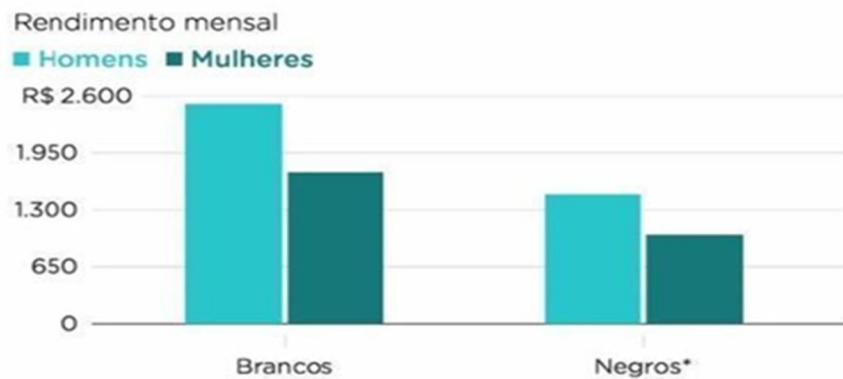


Gráfico 1 – Diferença de rendimento mensal entre negros e brancos
Fonte: IBGE, 2014.

Os dados representados no Gráfico 1 demonstram que: o desemprego é maior entre os pretos (7,5%), que entre os brancos (5,1%). O trabalho infantil entre pretos (6,5%) e brancos (5,4%). Com relação à educação, a taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos e 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola, no entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto entre os brancos 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio, etapa adequada à idade, entre os pretos esse índice cai para 55,5%.

Sobre o aprendizado de matérias base como português e matemática, no terceiro ano do Ensino Médio, a diferença aumenta: 38% dos brancos para 20,3% dos pretos têm o aprendizado adequado em português. Em matemática, 15,1% dos brancos para 4,3% dos pretos têm o aprendizado adequado.

A população negra é a que mais sofre com o fracasso escolar, desemprego, salários mais baixos que os brancos/as, baixa escolaridade, localização geográfica, condições de moradia, trabalho violência urbana, entre outros, demonstram grande interferência nas condições de vida e saúde dessas pessoas. Queremos dizer com isso que os/as negros/as vivenciam um repetido processo de reprodução (social, econômica, educacional) de seus ancestrais, no qual nascer preto ou pardo se relaciona diretamente a probabilidades de crescer, viver e morrer pobres e preteridos.

Sem dúvida alguma a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disto, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial. (HASENBALG, 1979, p. 20).

Notamos que as desigualdades educacionais, vividas por esse conjunto da população, têm como reflexo as reduzidas expectativas de oportunidades de trabalho, não subalterno, com melhores remunerações, considerando a relação escolarização, mercado de trabalho e as formas de racismo.

Sobre o exposto, Bonilha (2012) nos diz que, a partir de estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (1990), verificou-se que, assim como no mercado de trabalho, os indicadores apontam uma acentuada desvantagem da população negra em relação à branca na educação. Logo, consideramos que o Ensino Superior se mostra um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução dessas desigualdades educacionais e sociais.

Queiroz (2004, p. 78) nos diz que “esse espaço reflete, de modo mais evidente, a seleção que se opera ao longo da escolarização anterior.” Segundo Bourdieu(1998,p.41) os 'mecanismos de eliminação' que atuam durante as trajetórias escolares dos indivíduos das camadas populares expressam mais, evidentemente, seus efeitos nesse nível do sistema educacional. Isto é, “[...] nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos”, a depender de classe, raça e gênero.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (2016)²³, fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), aproximadamente, 51% dos estudantes negros estão

²³ Em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. Os dados são do Censo da Educação Superior e foram divulgados no dia 31/08/2018 (BRASIL, 2016).

nas universidades públicas federais brasileiras, no entanto, o número de autodeclarados pretos gira em torno de, mais ou menos, 12%. Com relação à categoria raça/cor nas Instituições, a UFMG apresenta em seu corpo discente 50% de negros, contudo, apenas 15% se declararam pretos, conforme podemos verificar no Gráfico 2 abaixo, que traz os cinquenta principais cursos de graduação, considerados mais frequentes no Brasil.

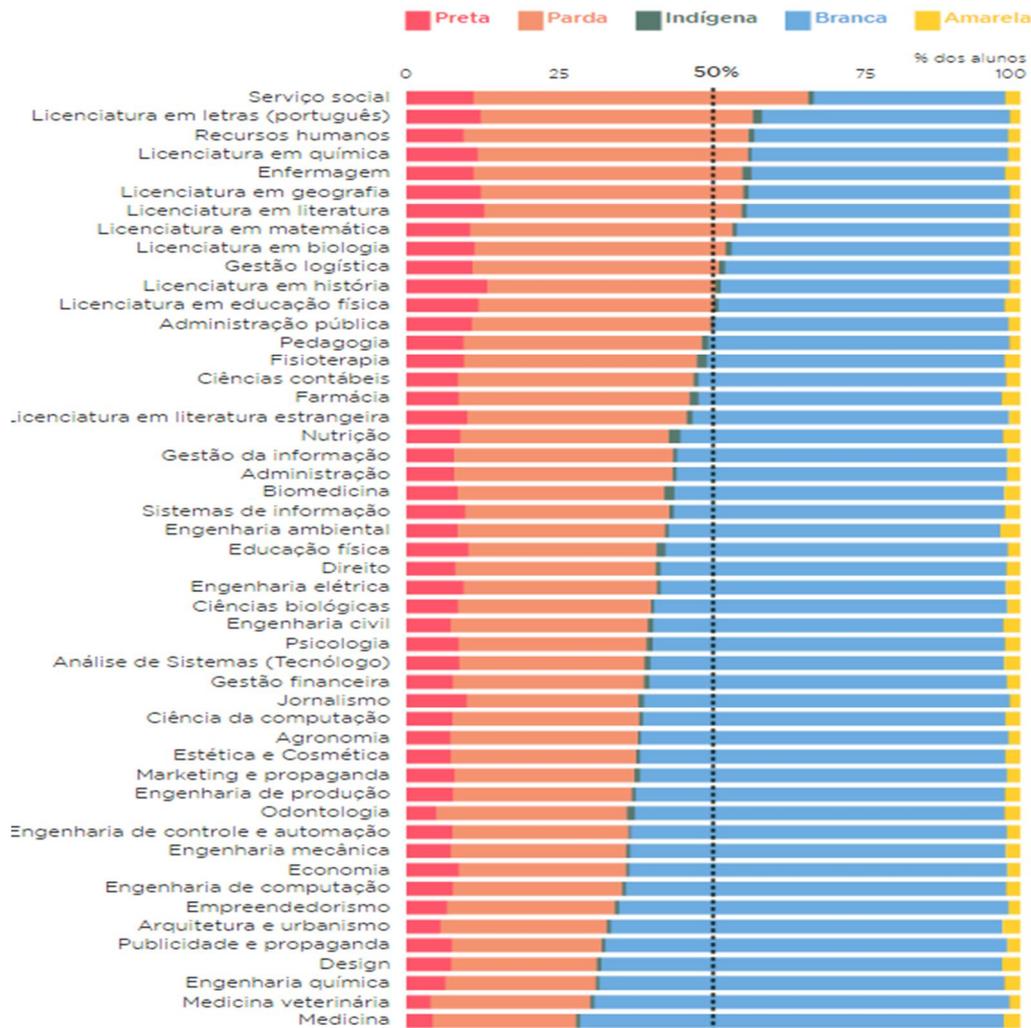


Gráfico 2 – Relação de raça/cor nos principais cursos de graduação brasileiros(2016)

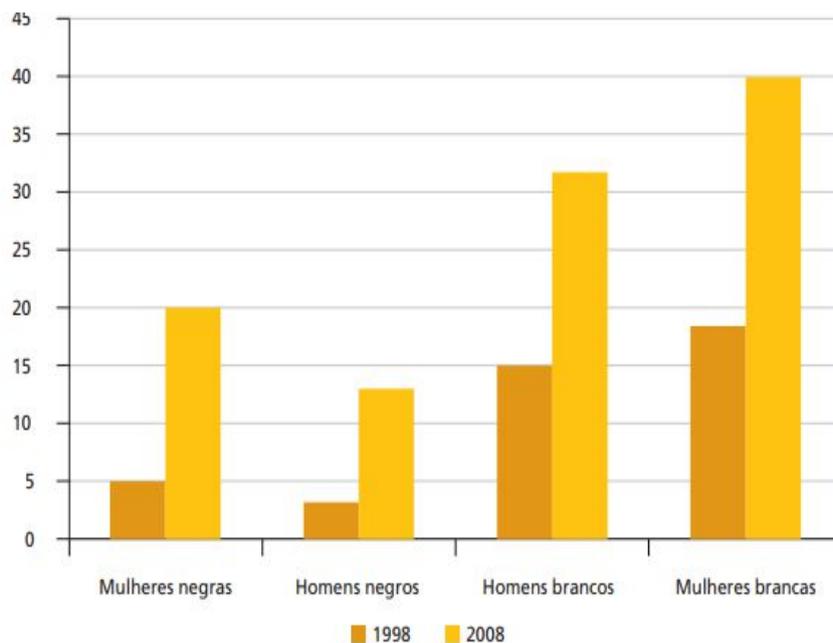
Fonte: BRASIL, 2016.

Com relação à trajetória de estudantes proveniente das camadas populares até o ingresso no Ensino Superior, percebemos diversos obstáculos estruturais, pois não é “esperado” que esses indivíduos acessem espaços tradicionalmente ocupados por sujeitos brancos/as.

No Brasil, segundo Ávila e Portes (2012), ingressar em uma universidade pública é privilégio de poucos e a aprovação para seu ingresso nem sempre ocorre na primeira

tentativa. “Para a maior parte das mulheres negras e pobres o número de tentativas de entrada na universidade variou entre duas e quatro vezes, indicando por parte delas intensa perseverança para conseguirem o objetivo almejado” (p. 822). Mesmo diante do fracasso momentâneo, as mulheres continuaram tentando até alcançar êxito.

Segundo dados do IBGE, as mulheres vêm mantendo nos últimos anos uma média de anos de estudos superior à dos homens. Contudo, ao inserirmos aqui a variável “raça”, observamos distinções significativas entre as mulheres dos dois principais grupos raciais brasileiros (brancas e negras). As negras, particularmente, no que toca ao acesso ao Ensino Superior, encontram-se em uma posição evidentemente inferior às brancas (GOÍIS, 2008). Enquanto 10,8% dessas últimas conseguem ingressar no nível educacional posterior ao Ensino Médio, apenas 5,6% da soma de pretas e pardas também conseguem²⁴. Segundo dados do IPEA (2013), como mostra o Gráfico 3:



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004; 2010).
Obs.: o grupo negros é formado pela soma de pretos e pardos.

Gráfico 3 – Taxa de escolaridade no Ensino Superior, por cor/raça e sexo (1998 e 2008)

Fonte: MARCONDES et al., 2013.

Cumprе ressaltar que a diferença entre mulheres brancas e negras em relação ao Ensino Superior não é apenas quantitativa. Há evidências de que elas também dizem respeito

²⁴ Conforme os objetivos desta pesquisa, desconsideramos os dados relativos às mulheres amarelas e as mulheres indígenas.

às posições que umas e outras ocupam na hierarquia universitária, à trajetória de ingresso e às condições sob as quais ali permanecem.

O que se percebe, no caso das mulheres negras e o acesso a um curso de Ensino Superior, é que notadamente as mais pobres “optam” por carreiras motivadas pela leitura que têm das suas possibilidades de bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio(Enem) e, em face do seu capital econômico, escolar e cultural, pelo cálculo das dificuldades que teriam em manter-se em determinados cursos, dado que o volume de estudos, tempo de dedicação e gastos com materiais. Constatamos nessas combinações que as negras se encontram nos cursos que, geralmente, estão em posição de relativa subordinação nas instituições de Ensino Superior e no mercado de trabalho.

Ao considerarmos os estudos de Góis (2008), Queiroz (2004) e Santos (2012), percebemos que é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreiras superiores de prestígio. Aos negros e as negras, estão reservados os cursos menos valorizados socialmente. Ainda que nesses cursos, eles e elas estejam, em geral, em menor número. Segundo Goís (2008, p.746), um exame dos dados disponíveis mostra que,

As negras estão — com exceção de Turismo, Física e Ciência da Computação, nos quais não se registra a presença de pretas — presentes em todos os cursos da Universidade Federal Fluminense [UFF]. Tal fato não deve ser visto como sinal de acesso irrestrito para todas as raças às diferentes carreiras. Isso porque uma análise mais detalhada desses mesmos dados indica que a presença delas é pequena ou residual nos cursos socialmente mais valorizados.

Com relação ao exposto, Bourdieu (1998) sugere que as escolhas por cursos “menos valorizados”, faz-se, por vezes, pela causalidade do provável, ou seja, é como se as condições objetivas de existência vividas por essas mulheres, detentoras de insuficiente capital cultural (principalmente na sua vertente escolar), projetassem nas escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm, na tentativa de conquistarem seus objetivos.

É como se essas mulheres precisassem fazer uso de instrumentos alternativos para terem chance de se apropriarem de um diploma de curso superior. Para os estudantes universitários oriundos de famílias de reduzido capital econômico e cultural, a escolha do curso passa, muitas vezes, por uma análise de sua real possibilidade de entrada na universidade pública. Zago (2006, p. 231) acrescenta que, “[...] ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai sobre aqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação”.

Segundo dados da UFF, no Curso de Medicina, as mulheres somam 60,84% do total de alunos/as. Entre essas, contudo, somente 1,53% são pretas e 16,86%, pardas e 42,45% são brancas. Uma situação semelhante pode ser encontrada no curso de Direito. Nesse, 77,52% do quadro discente é composto de mulheres e, dessas, somente 16,06% são pardas e 3,21% são pretas. Os cursos de Engenharias diferenciam-se de Medicina e de Direito em relação ao sexo predominante, já que 75,19% dos seus alunos são homens contra 24,81% de mulheres. Contudo, em relação à raça das mulheres que aí ingressam, observamos uma situação similar à apontada no Curso de Medicina.

É importante salientar o avanço da participação feminina em cursos altamente seletivos como Direito e Medicina, onde as mulheres se fazem presentes em número bem maior do que os homens. Todavia, tal avanço não tem beneficiado aquelas que se autoclassificam como pretas e pardas. Santos (2012) confirma tais apontamentos quando cita que,

pesquisas realizadas por Queiroz (2004) evidenciaram que, embora os/as negros/as tivessem sua expressão superior aos/às brancos/as no conjunto da população baiana, eram sub-representados/as na Universidade, e principalmente nos cursos mais concorridos e considerados de maior prestígio social.

Queiroz (2004, p. 110) destaca que “a distribuição dos estudantes obedece a uma gradação de cor e prestígio na qual o polo claro é identificado com as carreiras de alto prestígio e o polo escuro com aquelas de baixo prestígio”. Como observamos em outros trabalhos, cumpre ressaltar a polarização racial das carreiras universitárias. Essa, por conseguinte, reflete o nível de racismo da sociedade brasileira.

Para Góis (2012) a proximidade ou o distanciamento dos cursos altamente seletivos e amplamente prestigiados socialmente também compreendem elementos culturais mais amplos presentes na história brasileira, os quais podem contribuir para a internalização da percepção de que alguns cursos não são mesmo para mulheres negras. Sobre isso, o autor nos diz:

Escravas por alguns séculos, mesmo após libertas não conseguiram alterar de modo pleno o seu status no mundo do trabalho. O período pós-abolição guardou para elas condições de sobrevivência e trabalho muito precárias. Com baixa ou nenhuma escolaridade e baixíssima remuneração, desenvolviam atividades de ganho em casas de família e nas ruas, sendo com frequência objeto de perseguição policial. Embora tenhamos hoje modificações nesse quadro, não se pode esquecer a persistência de tantos

outros traços do passado de inserção laboral das mulheres negras. (...) Um dos mais fortes deles é a manutenção dos diferenciais de assalariamento entre elas e as mulheres brancas e os homens brancos e negros; b) um segundo elemento a ser destacado diz respeito às imagens de cuidadora atribuídas a essas mulheres em diferentes espaços. Ao lado da negra feiticeira, perigosa, amante insaciável, destruidora de lares, aparece também a imagem da negra que cuida do outro e negligencia seu bem-estar em função dos que estão em seu redor.(GÓIS, 2012, p. 749).

Esses elementos, quiçá, possam ainda contribuir para a formação de uma autoimagem que conduza jovens negras para a busca de atividades profissionais compatíveis com os estigmas que lhes são socialmente atribuídos. Apesar do contexto exposto, é preciso mencionar que, apesar das enormes desigualdades entre brancos/as e negros/as, nos últimos anos, avanços consideráveis ao entorno da questão são reconhecidos.

Cabe ressaltar que os limites deste trabalho se deve, em grande medida, à carência de dados atualizados (censo universitários/UFMG²⁵) pelas instituições de Ensino Superior sobre a escolha dos cursos de graduação, considerando a relação raça e gênero. Concordamos com Queiroz (2004, s/p) quando diz:

A ausência, nas instituições de Ensino Superior, de informações sobre a condição racial dos alunos que frequentam seus cursos, é um fator que tem contribuído para dificultar a análise da situação dos segmentos raciais nesse espaço do sistema de ensino.

Isso dito, na contramão do panorama exposto, temos quatro trajetórias de mulheres negras que acessaram um curso altamente seletivo e de grande prestígio social, ainda que se registre que essas mulheres são provenientes de famílias periféricas com baixo capital econômico, cultural e escolar. Entretanto, optaram por um curso que demanda tempo integral, ou seja, não é possível associar com trabalhos remunerados, logo, mais um fator que poderia ser um limitador para essas trajetórias. Segundo Zago(2000), nas camadas populares, o futuro escolar é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho.

Antes de abordarmos as trajetórias das protagonistas desse estudo e, na medida do possível, tecer aproximações entre suas trajetórias, cumpre destacar a longa e importante luta das organizações negras em prol do reconhecimento pelo Estado brasileiro de que vivemos num país deliberadamente racista. E, por conseguinte, a necessidade de medidas de combate ao racismo e à desigualdade racial, como, por exemplo, a Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012.

²⁵ O último censo socioeconômico e étnico realizado na UFMG foi no ano de 2006, por Mauro Mendes Braga. Mais recentemente temos o Censo da Educação Superior, relatório consolidado da UFMG 2016, que não aborda as questões de escolha do curso considerando os indicadores de gênero e raça. (UFMG, 2016b).

Nesse sentido, três, das quatro investigadas nesta pesquisa, fizeram uso dessa ação afirmativa no acesso ao Ensino Superior. Quiçá, sem as cotas, esses indivíduos jamais seriam “aceitos” em um curso tão seletivos e elitizado como, por exemplo, no Curso de Medicina/UFMG.’

Por fim, refletir sobre as trajetórias escolares de homens e mulheres, sobretudo a respeito desses últimos, representa considerar suas condições de existência, também questionar a ideia de competência e de mérito que desqualificam os diferentes, os estigmatizados, ao buscarem se inserir nos espaços almejados socialmente, ao mesmo tempo em que produzem numerosas instituições de legitimação de poder.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na tentativa de reconstituir as trajetórias escolares das protagonistas do estudo e delas apreender as configurações singulares que tornaram possíveis esses percursos, buscamos, por meio de pesquisa qualitativa, conhecer, mediante entrevistas semiestruturada (APÊNDICE B), vivências, investimentos pessoais, familiares e escolares das protagonistas deste estudo, quais fatores incidiram em suas trajetórias que viabilizaram a construção de trajetórias tão diferentes daquelas construídas pelo conjunto da população brasileira de mulheres negras, pobres e periféricas.

Para tal, com objetivo de seleção das protagonistas dos estudos, iniciamos a coleta de dados pelo envio de um questionário *online* composto por questões fechadas. Em segundo momento, após análise das respostas aos questionários e selecionadas as protagonistas, partimos para uma agenda de entrevistas semiestruturada.

Entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por apresentarem no seu roteiro questões predefinidas, mas com liberdade para colocar outras cujo interesse surja durante o processo. No caso da pesquisa em tela, os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram primariamente organizadas com as perguntas principais, de modo que foram “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Para Triviños (1987, p.146), a “entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Nesse sentido, realizamos as entrevistas em um processo de interação social, o que possibilitou aprofundar a temática em pauta. As entrevistas nos permitiram uma compreensão mais profunda sobre os sentidos que as entrevistadas atribuíram às suas trajetórias. Cabe ressaltar, que, segundo Manzini (1990/1991), para realizar uma entrevista deve haver uma conversação com a clareza e orientação da pesquisa científica.

Nesse sentido, também baseamo-nos em contribuições teórico-metodológicas de Gonçalves Filho (2003, p. 45), que afirma ser necessário “calma no olhar e no ouvir da entrevista, permitindo que o outro seja realmente outro e não uma ideia apressada que dele temos”; essa, segundo o autor, é a única garantia de que, na redação de uma pesquisa, estaremos falando de alguém e não de nós mesmos ou do que projetamos no outro. Também, conforme o mesmo autor, atentamos para o fato de que,

Uma pessoa deixa de contar quando não é sentida como quem interrompe nossa vontade de saber, nossa vontade de devassar. Alguém não é quem dissecamos mas é com quem conversamos: não encontramos alguém como um alvo de análise, mas como um parceiro na interpretação e na interrogação do mundo. O gesto e a voz de alguém não tornam a pessoa ela mesma uma mensagem ou uma charada a decifrar. Alguém não é a expressão ou o enigma que nos deu a pensar. Pensamos a ação ou o discurso de alguém mas a pessoa ela mesma não se dá ao pensamento. Uma pessoa excede a coisa feita ou a coisa dita que nos deu a pensar. E pensamos melhor quando o agente ou o falante é nosso interlocutor e não a coisa pensada. Uma pessoa demais iluminada vai esturricar e ofusca quem lançou seu faróis sobre ela: uma pessoa é alguém à meia-luz (GONÇALVES FILHO, 2003, p.8)

Também, a entrevista foi aqui entendida como uma relação intersubjetiva entre indivíduos que falam e ouvem, sentem, pensam, unindo razão, afeto e emoção. Nessa conexão, a nós pesquisadoras, coube a busca da espontaneidade e confiança dos indivíduos que emprestam suas vidas e histórias; pessoas que, ao longo de suas narrativas, confiasse-lhe suas lembranças, pensamentos, limitações, sonhos e quimeras. Nesse sentido, houve por parte da entrevistadora uma sempre e renovada delicadeza no cuidado e zelo com as entrevistadas. Acreditamos, em grande medida, que a delicadeza é a exigência primeira para se trabalhar com entrevistas, seja qual for a modalidade.

No campo prático, organizamos uma agenda de entrevistas, realizadas entre julho e outubro de 2018, quando três se deram presencialmente (Iara, Bárbara e Sara) e uma à distância (Suzy).

As entrevistas presenciais foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma literal. Após a realização de cada uma delas, registramos, em diário de campo, os fatos e as outras observações que contribuiriam para a interpretação de seu conteúdo. Destacamos ainda que todas as etapas que envolveram as protagonistas deste estudo ocorreram por meio de autorização prévia, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), como consta no Apêndice A deste estudo. Além disso, datas, horários e local foram previamente combinados com as entrevistadas.

Cabe apontar que, em prol de tirarmos dúvidas sobre alguns pontos de difícil compreensão, estabelecemos novos contatos com as entrevistadas também, por meio de redes sociais, sobretudo, através do aplicativo *WhatsApp*. Essas comunicações também foram transcritas e devidamente autorizadas para o uso nesta pesquisa.

No que se refere à sistematização dos achados, trabalhamos com a análise de conteúdo. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que, investigados adequadamente,

abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível.

Para Bardin (2006, p. 38), “a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens”. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Diante do exposto, percebemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

O processo de análise de dados em si envolve várias etapas para auferir significação aos dados coletados (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; CRESWELL, 2007; FLICK, 2004; MINAYO, 2001), o que não é diferente na análise de conteúdo. No que se refere às diferentes etapas inerentes à análise de conteúdo, autores utilizam diferentes terminologias, as quais são bastante semelhantes (TRIVIÑOS, 1987). Diante dessa diversificação e aproximação terminológica, optamos por trabalhar a partir das seguintes etapas da técnica, segundo Bardin (2006), que as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.²⁶

Cabe destacar que, por mais que se devam respeitar certas “regras” e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser considerada e

²⁶ Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa e liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos entrevistados, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores. No movimento interpretativo utilizamos a vertente que se relaciona a estudos com uma fundamentação teórica objetivamente explicitada *a priori*. Nesses estudos, a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise em uma contrastação com esta fundamentação.

trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2006) rejeita essa ideia de rigidez e de completude, deixando evidente que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade e a riqueza da subjetividade.

Para construção das categorias de análise ²⁷, realizamos sistematicamente diversas leituras dos depoimentos, buscando, em grande medida, compreender cada um em sua unidade, também os fios que unem as quatro trajetórias expostas. Conforme menciona Andrade (2012, p. 147): “Os traços de comportamento e de personalidade não aparecem em um vazio de relações sociais, eles são o produto de uma socialização e da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam e são mobilizados.”

Dado o panorama, as entrevistas foram organizadas em função dos seguintes indicadores: (a) família; (b) redes de apoio/ relacionamentos; (c) esforço pessoal; (d) Expectativas para o futuro. Analisamos esses indicadores, sobre casos atípicos de longevidade escolar, à luz da perspectiva metodológica utilizada por Lahire (1997), Viana (1998), Portes (1993, 2001), Souza (1999), Piotto (2007, 2014), Nogueira (1998, 2004, 2006, 2017), Lacerda (2006), Souza (2009), Queiroz (2004, 2016), Cruz (2013), Teixeira (2003), dentre outros/as.

Consideramos que orientar nossas interpretações a partir de indicadores pré-definidos nos permite nos esquivar da ilusão de, diante da riqueza do material biográfico, considerar tudo importante e passível de descrição (PASSERON, 1995), como também do risco idiosincrático de cair no “cada caso é um caso” (FONSECA, 1999).

Nesse sentido, seguindo orientações do campo de estudos, submetemos essas trajetórias escolares improváveis à perspectiva da noção de configuração social, assim como fez Souza (2009) ²⁸, entendendo-as sob três aspectos complementares: (a) os seres humanos são interdependentes e somente podem ser compreendidos como tais, já que suas vidas se

²⁷Como colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução da dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes. Segundo Moraes (1999, p. 6): “Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto, em geral, não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão.”

²⁸ Para entender essa questão, Souza (2009) explica que definir traços contribui para uma delimitação, um recorte, pois eles funcionam como critério de relevância, como marcos iguais que fazem aparecer os esquemas interpretativos. Como um denominador comum, eles permitem que os casos se comuniquem, que possam ser comparados em suas semelhanças e diferenças, em suas afinidades gerais ou parciais. Os traços permitem também a explicitação de uma escala de contexto, o ponto de vista específico, sempre limitado e parcial, com o qual se aborda a realidade estudada.

desenvolvem dentro de determinadas configurações sociais, sendo significativamente modelados por elas, as quais são construídas por eles e entre eles; (b) essas configurações estão continuamente em fluxo, sofrendo trocas de diferentes ordens, algumas rápidas e transitórias, outras lentas, porém mais profundas; (c) esses processos de trocas contínuas, ocorridos nas configurações, não podem ser reduzidos a esses motivos e intenções isoladas (SOUZA, 2009, p. 25).

Reforçamos que as quatro configurações sociais que tentamos reconstruir não são puras ideografias fechadas. Essas configurações se comunicam entre si pela problemática que as informa (longevidade escolar, raça, classe, gênero e territórios) e pelo trabalho de escrever e reescrever que possibilita voltar à construção após a escrita de outra. Assim, elementos esquecidos ou negligenciados durante a primeira escrita podem ser reestruturados.

Cumpramos ressaltar que, concluído o processo de escrita das narrativas apresentados, encaminhamos todo o material para as entrevistadas, com a finalidade de validar o estudo e conhecer as opiniões sobre suas narrativas. Poucos dias depois, obtivemos o retorno positivo de todas as entrevistadas.

Por fim, o interesse de compreender as trajetórias escolares dessas mulheres negras nos desafiou a constituir perfis de configurações sociais que mostrassem as estudantes no ponto de cruzamento de configurações familiares, universo escolar, redes de apoio, motivação pessoal e expectativa de futuro. Entendemos, desse modo, que as protagonistas do estudo estavam ligadas, e acreditamos que ainda permanecem, por múltiplos elos invisíveis aos seus próprios pais, irmãos e irmãs, seus amigos, professores, vizinhos, dentre outros.

Acreditamos que essas estudantes se constituíram através das relações de interdependência que só compreendemos através de seus produtos cristalizados, na forma de disposições específicas de se comportar, sentir, agir, pensar (LAHIRE, 1997, p.40).

Em vista disso, o objetivo principal desse percurso metodológico foi apresentar as bases utilizadas para investigação dos fatores que impulsionaram quatro jovens negras, provenientes de camadas populares, até o acesso ao Curso de Medicina da UFMG, ou seja, de grande prestígio social e acadêmico no cenário brasileiro.

No próximo capítulo, desejamos ampliar a perspectiva de compreensão acerca das semelhanças e contrastes presentes nas trajetórias escolares e sociais de Iara, Sara, Bárbara e Suzy. Quatro mulheres negras, pobres e periféricas que contrariaram as estatísticas sobre acesso e “escolha” de cursos “destinados socialmente e economicamente as mulheres e mulheres negras, ousando se opor as barreiras sociais, raciais e de gênero, construindo, desse

modo, uma trajetória marcada pela longevidade escolar, além disso, tecendo rastros de representatividade negra em um curso “de brancos e brancas”.

4.1 A seleção das protagonistas do estudo: “as outras”

No Brasil, a população negra ocupa uma posição social chamada por Bonilha (2012) de “os outros”, ou seja, aquele/a que é estigmatizado/a, proveniente de um “não lugar” social, preterido em relação à elite branca. Uma vez que não se aproxima desse padrão estético, cultural, social e econômico, mesmo que “os outros”, os/as negros/as, representem à maioria da população brasileira, a saber, 52,9%.

Nesse sentido, com uso da nomenclatura posta por Bonilha (2012), passamos a apresentar o processo de seleção “das outras” para o presente estudo.

Inicialmente, traçamos como indicador de sucesso escolar o acesso, por meio de cotas ou não, à UFMG, mais especificamente, à Faculdade Medicina. Definimos que o perfil de estudante que melhor nos atenderia, considerando os objetivos do estudo, é: mulheres, autodeclaradas e heteroidentificadas como negras, oriundas das periferias de Belo Horizonte (BH), em Minas Gerais (MG), e/ou outros Estados brasileiros, autodeclaradas pobre e, por último, estar comprovadamente matriculada no Curso de Medicina da UFMG, a partir do segundo período. Esse último critério foi pensando no sentido de garantir que as selecionadas também tivessem alguma vivência na universidade, para além do período inicial.

Delimitado o perfil, em busca de indicações, recorreremos aos estudantes do GENI e professores da UFMG. Orientamo-nos, neste caso, por uma tendência da pesquisa no campo das ciências sociais, que é a de considerar a via das indicações como uma alternativa legítima e pertinente de escolha de sujeitos para a pesquisa, conforme Vaitsman (1994)²⁹ e Viana(1998). Também verificamos a lista nominal do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)/UFMG, estudantes que foram chamados para o Curso de Medicina, por meio de cotas raciais e sociais.

Dado o compilamento dessas informações, enviamos (*online*) cinquenta e dois (52) formulários, nesses constavam questões fechadas, de natureza socioeconômica e identificação racial: autodeclaração e uma foto (digitalizada).

De todos os formulários enviados, recebemos dezenove (19) respostas, das quais apenas oito (8) se enquadravam nos pré-requisitos estabelecidos nos estudos. Sobre isso,

²⁹Jeni Vaitsman é pesquisadora brasileira dos temas da família, casamento e identidade, na perspectiva da sociologia e da antropologia.

podemos dizer que, em grande medida, as estudantes que nos responderam não apresentavam fenótipo de negros e não poderiam ser considerados socioeconomicamente pobres, dado a quantidade de capital cultural, escolar e econômico declarado.

Isso posto, oito (8) indivíduos apresentaram reais condições de participação do estudo, contudo três (3) não dispuseram de agenda imediata para as entrevistas e não responderam, posteriormente, os contatos via telefone e e-mail. Contando com cinco (5) selecionadas, percebemos ainda que uma dessas, em época da entrevista, realizou trancamento integral no Curso de Medicina. Desse modo, apenas quatro (4) estudantes participaram da pesquisa. Reforçamos que, fundamentadas nas dissertações e teses que abordam trajetórias escolares atípicas, consideramos que as protagonistas deste estudo constituíram uma amostra conveniente.

Queremos dizer ainda que acerca da dimensão autodeclaração e heteroclassificação, acolhemos a compreensão expressa por Ikawa (2008) de que a definição do pertencimento racial dos indivíduos na sociedade brasileira não se dá de modo isolado, baseada apenas na definição “autônoma” dos sujeitos. Isto é, trata-se de uma negociação que se dá em diferentes espaços socializadores, e que passa, necessariamente, pela definição que os outros fazem do pertencimento racial de cada um. Assim, conforme Jesus (2018, p. 7), “ao mesmo tempo em que reconhece a importância da autodeclaração como princípio basilar do modo como os sujeitos se definem, não desconsideramos o importante lugar da classificação externa na definição da identidade dos indivíduos”.

Por concordar com Jesus (2018) e Ikawa (2008), realizamos também avaliação, por meio heteroidentificação³⁰ das selecionadas. Na prática, o procedimento, que está sendo chamado de “heteroindentificação racial” trata-se da identificação complementada por terceiro. Ela está em conformidade com a ordem constitucional brasileira, conforme

³⁰ A autora desta dissertação participou das bancas de heteroidentificação da UFMG e integra a Comissão Complementar à Autodeclaração (UFMG/2019), comprovando, desse modo, sua experiência nesse tipo de análise.

tendência de votos dos ministros do STF, na Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) ³¹.

Sobre isso, Petrucelli (2013, p. 36) nos diz que,

a partir da fundamentação de diversos pesquisadores e especialistas na área de relações raciais no Brasil, foi incluído na PCERP (Pesquisa das características étnico-raciais da População Brasileira) 2008 um quesito no qual o entrevistador procede à classificação do entrevistado segundo a cor ou raça de forma aberta, ou heteroatribuição da pessoa entrevistada. Enquanto alguns estudos apontam para discrepâncias entre ambas as formas de classificação — o que leva a resultados divergentes na análise das desigualdades raciais associadas à renda, escolaridade, habitação etc. — outras análises apontam para um razoável grau de concordância entre elas. As respostas deste quesito, na realidade, apenas contribuem com mais um elemento de aferição da percepção da cor ou raça do entrevistado com o mesmo grau de subjetividade de qualquer dos outros quesitos.

Ademais, todas comprovaram pertencerem às camadas populares, por meio de declaração de próprio punho e, alguns casos, através da avaliação socioeconômica feita pelos Assistentes Sociais da UFMG³², em época do Sisu³³.

Por fim, analisamos também os históricos escolares do Ensino Fundamental, Médio e o Nota Semestral Global(NSG) conferido semestre a semestre pela UFMG, com objetivo de aferir possíveis dificuldades com determinadas matérias, reprovações ou êxitos parciais. Todas comprovaram bom desempenho escolar na educação básica³⁴. No que tange o Ensino Superior, com exceção de Suzy, encontramos históricos de dificuldades em determinadas disciplinas, por consequência, algumas médias consideradas pela UFMG como: “regular”.

³¹ No ano de 2012, ocorreu o julgamento da ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) pelo STF, em que a parte impetrante questionava a constitucionalidade das cotas raciais existentes nos processos seletivos para ingresso na UnB (Universidade de Brasília) e da existência de uma comissão para avaliar a veracidade das autodeclarações étnicas apresentadas pelos candidatos ao ingresso na instituição de ensino superior mencionada, através de vagas reservadas para negros. O ministro do STF Ricardo Lewandowski, na decisão sobre o mencionado julgamento, se posicionou pela constitucionalidade das comissões de avaliação da veracidade das autodeclarações. “Tanto a autoidentificação, quanto a heteroidentificação, ou ambos os sistemas de seleção combinados, desde que observem, o tanto quanto possível, os critérios acima explicitados e jamais deixem de respeitar a dignidade pessoal dos candidatos, são, a meu ver, plenamente aceitáveis do ponto de vista constitucional. ”, decidiu o magistrado. (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF nº 186. Voto do Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília-DF. Julgamento: 25 e 26/4/2012).

³² Comumente a documentação solicitada consta no Anexo II do Edital complementar ao edital do processo seletivo para acesso dos candidatos selecionados pelo Sisu aos cursos presenciais de graduação da UFMG.

³³ Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação(MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio(Enem).

³⁴ Para melhor visualizarmos as etapas da educação básica ver quadro 4 referente às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Anexo A.

Ao fim e ao cabo, no tocante à disposição para colaborar com este trabalho, percebemos que o Curso de Medicina consome grande parte da energia (física e mental) e do tempo das entrevistadas. Mesmo aos finais de semana, elas não dispunham de “tempo totalmente livre”, pois alegavam que era necessário estar revisando conteúdos, analisando artigos, fazendo exercícios, dentre outras demandas do curso. Destacamos ainda que uma das entrevistadas, em época, fazia residência médica em internato rural, localizado no interior de MG.

Por esse motivo, a fase das entrevistas se ampliou um pouco mais do que o previsto inicialmente. Após essa etapa, os diálogos, por meio do aplicativo *WhatsApp*, atuaram de forma profícua na resolução das demandas que se apresentaram no momento da transcrição e análise dos dados.

4.1.1 “As outras”

Iara, Bárbara, Sara e Suzy constituem o grupo de estudantes do Curso de Medicina selecionadas para a realização desta pesquisa. O perfil dessas mulheres, ou seja, pobres, negras, oriundas de famílias com baixo capital cultural, escolar, social é o que confere a legitimidade a essas trajetórias atípicas, visto as improbabilidades desse grupo de alcançar cursos de tão alta seletividade como, por exemplo, o Curso de Medicina.

Logo a seguir, no quadro 2, apresentamos o perfil das protagonistas selecionadas para o estudo. Cumpre ressaltar, novamente, que os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 2 – Caracterização das estudantes entrevistadas

CARACTERIZAÇÃO DAS ESTUDANTES PESQUISADAS							
Nome	Idade	Grau de escolaridade do pai	Grau de escolaridade da mãe	Ano de entrada e previsão de conclusão	Bairro de residência	Escolas que cursou o ensino fundamental e médio	Cotas
Sara	19	Ensino Fundamental	Especialização	2017-2022	Mora em república/BH	Colégio da Polícia de Militar/BA	Sim
Iara	25	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	2013-2020	Barreiro/BH	Escola Estadual Francisco Bicalho	Sim
Barbara	22	Ensino Médio	Ensino Médio	2017-2023	São Gabriel/BH	Fundamental: Escola Municipal Sônia Braga da Cruz Ribeiro Silva/Escola Municipal Anne Frank Escola Estadual Professor Antônio José Ribeiro Filho Médio: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	Sim
Suzy	30	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	2013-2019	Mora em república/BH	Escola Estadual Dona Maricota Pinto. Colégio Dom Belchior	Não

Fonte: Elaborado pela autora , 2017.

Iara, Sara, Barbara e Suzy são jovens mulheres solteiras, com idades que variam entre 19 e 30 anos, todas se autodeclaram negras, de origem pobre, moradoras de periferias. Iara, ao contrário das demais, tem um filho de três anos de idade.

Das quatro entrevistadas, apenas uma, Sara, não tem origem mineira, é oriunda da cidade de Jequié, Bahia. Todas as entrevistadas evidenciaram, em alguma medida, as marcas de suas origens periféricas, todavia, as narrativas de Iara e Bárbara revelaram como um território marcado pela violência física e simbólica, pode atravessar as identidades dos indivíduos e as formas como se colocam no mundo.

Ademais, observamos que todas passaram pelo ensino público, em algum ponto de sua trajetória escolar. Suzy foi aluna da rede pública durante o ensino fundamental e concluiu o Ensino Médio em escola da rede privada de ensino, por meio de bolsa de estudo integral. Ao contrário de Suzy, Sara cursou todo Ensino Fundamental em escola particular e migrou para a escola pública durante o Ensino Médio. Iara e Bárbara construíram 100% de seus percursos escolares em escolas públicas.

Em relação ao mundo universitário, duas das participantes iniciaram outros cursos de graduação antes de ingressarem no Curso de Medicina. Uma delas, Iara, iniciou Psicologia, cursou dois anos e, após, participou do processo seletivo para vaga de reopção³⁵ no Curso de Medicina da UFMG. A outra, Suzy, finalizou o curso de graduação em Enfermagem, prestou o ENEM e, um ano pós-formatura, iniciou o Curso de Medicina, na mesma universidade. As outras duas participantes não relataram experiências acadêmicas anteriores ao Curso de Medicina.

Acerca de atividades profissionais, nenhuma das participantes, no momento da entrevista, exercia trabalhos remuneradas. Apenas Iara e Suzy disseram já terem trabalhado antes de acessarem o Curso de Medicina. A primeira trabalhou, por pouco tempo, como vendedora em loja de roupa feminina, e a segunda, que possui graduação em Enfermagem, durante esse curso, trabalhou por algum tempo.

Ao considerarmos que o currículo do Curso Medicina se desenvolve em período integral, sabemos que nenhuma das entrevistadas dispõe de tempo para desenvolver atividades remuneradas. Fato que se desdobra em reais dificuldades de permanecer no curso, pois impõe gastos com aparelhos médicos de uso individual

³⁵ Inserida no regulamento do processo seletivo para preenchimento de vagas remanescentes/ UFMG, a reopção é destinada ao estudante que queira mudar de um curso de graduação para outro e que satisfaça as condições básicas estabelecidas. É concedida uma única vez, durante a permanência na UFMG (UFMG, 2018a).

Como forma de sobreviver na universidade, Iara relata o apoio da família, também da assistência estudantil Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP)/UFMG³⁶, devido a sua situação de extrema vulnerabilidade social. Sobre o exposto, investigamos que a FUMP classificou a estudante como nível I, ou seja, estudante com perfil socioeconômico baixo inferior (PASTORE, 1979). Nesse aspecto, essa investigação confirma conclusões dos estudos de Piotto (2007) e Portes (1993), ao afirmarem que auxílios como bolsa moradia e bolsa alimentação são imprescindíveis para a permanência dos estudantes na Universidade e contribuem para reduzir as dificuldades enfrentadas em seus cotidianos universitários e amenizar o sofrimento aí presente. Verificamos, entretanto, que os serviços assistenciais são, de forma geral, reconhecidos pelos universitários que deles fazem uso (PORTES, 1993, p. 197).

Sara argumentou que, apesar da necessidade, teve a assistência estudantil negada pela FUMP/UFMG. Suzy teve direito às bolsas de auxílio permanência, moradia e auxílios sociais no primeiro curso (Enfermagem), contudo, como nos informou, estudantes de segunda graduação não têm direito a nenhum tipo de assistência estudantil da UFMG. Bárbara, apesar da precariedade socioeconômica, citou que nunca compreendeu “muito bem” o que deveria fazer para acessar os benefícios fornecidos, em prol da permanência na universidade. Destacamos aqui uma certa incompreensão acerca da estrutura de funcionamento da instituição por parte dos/as estudantes mais pobres. Acreditamos que a não intimidade com o sistema educacional é uma das respostas possível. Em contato com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG), disseram-nos que casos como o de Bárbara não são raros na universidade.

No momento das entrevistas, todas alegaram depender financeiramente dos pais. Iara acrescentou o apoio da FUMP, para permanecer na universidade. Bárbara informou que entrará com o pedido de apoio da assistência estudantil FUMP/UFMG, devido às dificuldades que vêm passando para se manter estudando. Sara alegou que novamente pedirá o apoio da FUMP/UFMG e espera, ainda neste ano, conseguir vaga na moradia estudantil da UFMG.

³⁶A Fundamental Universitária Mendes Pimentel (FUMP) é uma instituição, sem fins lucrativos, responsável, desde 1937, por executar as políticas de assistência estudantil da UFMG, garantindo aos estudantes condições socioeconômicas para a conclusão do curso, visando minimizar as diferenças de oportunidades anteriores ao seu ingresso na universidade. O trabalho da FUMP, atualmente, é supervisionado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG).

4.2 *Locus* da pesquisa: características do campo empírico

A escolha do *locus* da pesquisa foi determinado, entre alguns fatores, por: 1) Ser universidade/faculdade pública, considerada referência nacional. 2) Possuir cursos altamente seletivos. 3) Utilizar as políticas de cotas raciais e sociais em seu processo seletivo. De acordo com esses indicadores e a partir de nossas observações, fruto da participação no grupo GENI, optamos pela Faculdade de Medicina da UFMG. Uma vez que o acesso das estudantes nesse espaço desafia as previsões sobre as reais possibilidades de indivíduos chegarem aonde chegaram, como vêm mostrando as pesquisas sobre o acesso ao Ensino Superior público, em cursos altamente seletivos.

Contando com 91 anos de existência, a UFMG é reconhecida no Brasil pela excelência dos cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. Por isso, procurada por estudantes de todo o território nacional, por meio do processo seletivo do Sisu.

A caminho do seu centenário, a UFMG continua fiel ao legado histórico desta casa. Uma herança cuja crença se sustenta no indispensável papel da UFMG na produção e disseminação de conhecimento de qualidade e excelência. É também um legado de defesa da Universidade pública, gratuita e necessariamente diversa, como meio imprescindível para a construção de uma sociedade mais democrática, ética e justa, e de um país melhor para se viver.³⁷

A teoria da excelência acadêmica dessa universidade foi confirmada, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)³⁸ 2016, através do Índice Geral de Cursos (IGC) da UFMG, que ganhou nota máxima, ou seja, cinco. Esse fato também é constatado em todas as edições anteriores. Cumpre citarmos que esse indicador pode variar de 1 a 5.

A UFMG figura entre as três universidades com os melhores indicadores de qualidade educacional do país, com elevado número de cursos avaliados³⁹, como pode ser observado a seguir (TAB.1), que traz a relação de universidades brasileiras com IGC 5(2016).

³⁷ Conforme Profa. Sandra Goulart Almeida, Reitora da UFMG, Boletim da UFMG em 08/09/2018.

³⁸ O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes é composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

³⁹ Para mais detalhes sobre o resultado do Enade 2016, fornecidos pela Diretoria de Avaliação Institucional, consultar o site da UFMG.

Tabela 1 – Universidades brasileiras com IGC 5 – 2016

SIGLA	UF	N O CURSOS	ALFA	CONCEITO MÉDIO DA GRADUAÇÃO	BETA	CONCEITO MÉDIO DO MESTRADO	GAMA	CONCEITO MÉDIO DO DOUTORADO	IGC (CONTÁ-NUO)	IGC (FAIXA)
UNICAMP	SP	49	0,2699	2,9772	0,2693	4,8465	0,4607	4,9170	4,3744	5
UFRGS	RS	57	0,3889	3,3327	0,2614	4,8690	0,3496	4,9462	4,2985	5
UFMG	MG	59	0,4506	3,4067	0,2319	4,8485	0,3175	4,9365	4,2268	5
UFRJ	RJ	67	0,4475	3,1768	0,2352	4,7822	0,3173	4,9190	4,1072	5
UFABC	SP	18	0,5081	3,8762	0,3269	4,2743	0,1650	4,4839	4,1066	5
UNIFESP	SP	31	0,3682	3,0605	0,3094	4,5156	0,3225	4,8104	4,0749	5
UFSC	SC	62	0,4696	3,2366	0,2504	4,7331	0,2801	4,8911	4,0747	5
UFLA	MG	23	0,5621	3,4266	0,1991	4,6098	0,2389	4,8439	4,0007	5
UFV	MG	62	0,5471	3,3579	0,2095	4,6267	0,2433	4,8997	3,9989	5
UFSCAR	SP	49	0,4896	3,2805	0,2262	4,5030	0,2842	4,8178	3,9940	5
UNB	DF	63	0,5425	3,3987	0,2337	4,5397	0,2238	4,7079	3,9583	5
UENF	RJ	14	0,5388	3,3916	0,2371	4,5820	0,2241	4,6049	3,9458	5

Nota: ALFA – Proporção de Graduandos; BETA – Proporção de Mestrandos – Equivalente; GAMA – Proporção de Doutorandos.

Fonte: BRASIL, Diretoria de Avaliação Institucional – Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFMG – IGC 2016.

Em números, a UFMG pode ser retratada da seguinte forma (TAB. 2):

Tabela 2 – População Universitária UFMG – 2018

POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA UFMG - 2018				
Alunos	Magistério	Docentes por titulação	Ensino de Graduação	Ensino de Pós-graduação
Alunos da graduação (presencial e a distância): 33.242	Magistério Superior: 2818	Graduação: 22	Cursos presenciais	
Alunos de pós-graduação: 14.013	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico : 111	Especialização: 27	Número de cursos: 77	Bolsistas de produtividade CNPq: 693
Educação básica e profissionalizante: 1.694		Mestrado: 226	Bacharelado: 59	Bolsas de iniciação científica: 1699
Total de alunos da UFMG: 48.949		Doutorado: 2543	Licenciatura: 03	Artigos publicados em periódicos: 4.302*
		Total: 2818	Bacharelado e Licenciatura: 14	Cursos com conceito entre 5 e 7: 74,3%**
			Curso Superior de tecnologia: 01	Stricto sensu
			Número de alunos: 32.196	Cursos de Doutorado: 63
			Ensino a distância	Alunos de Doutorado: 4.378
			Cursos ofertados: 5	Cursos de Mestrado: 77
			Número de alunos: 946	Alunos de Mestrado: 4.030
			Total de alunos da graduação: 33.242	Total de alunos de Mestrado e Doutorado: 8.527
				Lato sensu - Especialização
				Número de cursos: 68
				Número de alunos: 5.605
				Total de alunos de pós-graduação: 14.013

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em UFMG (2018).

Passemos agora a retratar as características do campo empírico desta pesquisa, para tal, abordaremos de uma maneira resumida as peculiaridades da Faculdade Medicina da UFMG.

Figura 1 – Faculdade de Medicina UFMG – 2018



Fonte: UFMG, 2018.

Sobre o Curso de Medicina, podemos mencionar que, em março de 1911, a Sociedade Médica-Cirúrgica de Minas Gerais criou a Escola de Medicina de BH, a quarta implantada no Brasil. A sede era um palacete no centro da capital mineira.

Em 1927, a instituição passou a constituir a Universidade de Minas Gerais, federalizada em 1949, junto com as outras três escolas de nível superior até então existentes em BH: Faculdade de Direito, Escola de Engenharia e Escola Livre de Odontologia, que incluía o Curso de Farmácia. A turma de 1960 inaugurou o atual edifício da Faculdade de Medicina — Campus Saúde. Quem ministrou a primeira aula foi o ex-presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, ex-aluno, benfeitor e, a partir daquela data, professor honorário da instituição.

Além disso, entendemos aqui as reais dificuldades de acessar o Curso de Medicina da UFMG, considerado o mais seletivo da instituição, se considerarmos, de forma geral, a nota no ENEM e a relação candidato/vaga. Também, observamos as notas de corte, vistas por meio do percentual mínimo de acerto necessário para se entrar em cada ramo de ensino da UFMG.

Ao verificar as notas de corte ou notas de aprovação de todos os cursos de graduação da UFMG, disponibilizadas pelo SisU/UFMG, que compreendem os anos de 2013 a 2018, considerando a primeira chamada para a cidade de BH, ampla concorrência, integral, noturno e diurno, percebemos, com poucas variações anuais, que os cursos de alta seletividade nessa instituição, são: Medicina, Direito, Arquitetura e Urbanismo e as Engenharias. Além desses, tem-se cursos com notas de corte bastante consideráveis como: Geologia, Ciência da Computação, Psicologia, Sistemas de Informação e Odontologia. Todas esses com nota de corte acima dos 710 pontos. A exemplo, no ano de 2019, a nota de corte para a Faculdade de Medicina, ampla concorrência, foi 804 (mínimo) e 849 (máximo).

Segundo dados do SisU, o curso mais concorrido da UFMG, 1º período letivo de 2018, foi Medicina, com 16.005 inscritos para 160 vagas, uma vez que 80 foram destinadas às

modalidades de cotas. Cabe ressaltar que o Curso de Medicina também é o que apresenta a maior nota de corte, visto que alguns cursos indicam um grande número de inscritos, mas, em termos de nota de corte, pode ser considerado “pouco concorrido”. Esse é o caso, portanto, do Curso de Psicologia (Matutino) que obteve 7.427 inscrições, terceiro curso mais procurado no Sisu/UFMG 1º/2018, perdeu apenas para Medicina e Direito (noturno). Todavia sua nota de corte foi 740,24 (ampla concorrência), que perde sensivelmente em comparação com a nota de corte do curso de Direito (matutino), a saber, 764,56 (ampla concorrência).

Ao se orientar pela complexidade das provas do Enem, entendemos que para que o/a estudante alcance uma nota de corte superior a 700 pontos, necessita contar com um arcabouço escolar de grande alcance. Nesse sentido, procuramos compreender como os estudantes das camadas populares, desfavorecidas em termos de escolarização de qualidade, econômica e socialmente, alcançam notas tão consideráveis em cursos tão concorridos em uma instituição pública como a UFMG. Ao se considerar a nota de corte nas reservas de vagas (2018), destacamos que o mínimo foi 702 e o máximo, 816.

Com relação aos aspectos de valorização social e do “mérito natural” de um Curso de Graduação, Góis (2008, p. 746-747) observa que,

o critério para atribuição de valor social a um curso é a sua demanda contemporânea e a consequente dificuldade de acesso a ele em função da relação candidato/vaga no vestibular. No caso da UFF, dados relativos aos quatro últimos vestibulares indicam uma persistência na classificação dos cursos mais procurados. São eles: Comunicação Social, Direito, Medicina, Nutrição e Psicologia.

Já o “mérito natural” está associado ao modo como certas carreiras são percebidas no imaginário social: possuidoras de uma função intrinsecamente relevante e merecedoras de melhores condições de trabalho e assalariamento. Por esse critério, pelo menos três cursos devem ser destacados: Medicina, Direito e Engenharias. (GÓIS, 2008, p.746-747).

É importante salientar que esses critérios que tornam o Curso de Medicina da UFMG absurdamente elitizado correspondem ao que Ristoff (2014, p. 730) afirma sobre o “Campus Universitário Brasileiro ser 20% mais branco que a Sociedade Brasileira”.

Os cursos de Medicina Veterinária, Medicina, Psicologia, Odontologia e Direito apresentam percentuais de brancura superior àqueles encontrados na sociedade (p. 731). Quando se observa a classe social a que pertencem os estudantes dos cursos em que predominam brancos, já referidos, observamos uma discrepância entre eles, assim como a

realidade econômica encontrada na sociedade mais ampla. Somente analisando o Curso de Medicina, é possível encontrar estudantes seis vezes mais ricos que a média da população brasileira:

Nota-se igualmente que 14% dos estudantes de Medicina vêm de famílias com faixa de renda de mais de 30 salários mínimos mensais, enquanto História e Pedagogia têm representação próxima de zero nesta mesma faixa de renda. Percebe-se, por fim, que é expressivo o contingente de estudantes do grupo de até 3 salários mínimos e da larga faixa de 3 até de 10 salários mínimos, deixando claro que é grande o número de estudantes que teriam dificuldades de se manter no campus a menos que robustas políticas de permanência não estivessem sendo postas em prática (RISTOFF, 2014, p. 737).

Outros pesquisadores Brito e Carvalho (1978), Nogueira (1988), Zago (2000) Queiroz (2004) já apontaram o acesso majoritário ao Ensino Superior de um contingente mais bem aquinhado, em termos de herança familiar e educacional, bem como os fatores que influenciam nas escolhas de determinadas carreiras. Os estudos de Brito e Carvalho (1978) sobre o acesso à UFBA apontam que, quanto mais intensa a competição por vaga, mais os candidatos de *status* mais elevado são favorecidos, visto que as próprias condições e privilégios de seu *status* os levam à classificação em proporções sempre superiores à sua parcela de inscritos. Essa é uma realidade também observada no Curso de Medicina da UFMG.

O campo empírico onde se deu o acesso das protagonistas aqui apresentadas produziu reflexões potentes acerca das trajetórias escolares atípicas de sujeito negros/as das camadas populares, mesmo que exista a Lei nº 12.711/2012. O acesso é ainda restrito, em grande medida, por questões de obtenção de nota de corte⁴⁰, isto é, lacuna óbvia de capital cultural solidificado pela sistema escolar, quanto por falta de condições econômicas para frequentar cursos preparatórios; por fraudes no sistema de cotas; e, até mesmo, pela disputa desigual com estudantes de colégios militares e técnicos federais — escolas da rede de ensino público federal com ensino reconhecidamente superior às redes municipal e estadual do país.

⁴⁰A nota de corte dos cursos oferecidos é calculada uma vez por dia durante o período de inscrição. Ela é a menor pontuação necessária para conseguir a vaga desejada. Cada curso tem uma nota de corte e é ela que dá ao candidato uma ideia de sua classificação parcial para o curso e instituição escolhidos.

5 TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE IARA, BÁRBARA, SARA E SUZY

A história de cada sujeito é singular e se constitui de trajetórias peculiares, mas algumas das trajetórias chegam a surpreender pela forma como sujeitos sociais desprovidos de capital cultural, econômico e social, “votados a um fracasso escolar praticamente certo”, conseguem driblar efeito de destino de seus vereditos e alcançar sucesso e longevidade escolar (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Trataremos neste capítulo das trajetórias escolares de Iara, Bárbara, Sara e Suzy, isto é, as jovens mulheres negras, pobres e periféricas, até o acesso ao Curso de Medicina da UFMG.

A opção por estudar as trajetórias dessas quatro mulheres, entre outros aspectos, é o de “retirar o véu que recobre os itinerários sociais atípicos e o sucesso escolar no meio popular” (LAURENS, 1992, p. 241 apud PORTES, 2001, p. 15). Sobretudo, quando se trata de um conjunto da população negra brasileira, onde se observa os altos índices de analfabetismo, ingressam mais tardiamente na escola, têm os altos índices de evasão e repetência, atingem o nível universitário em proporções muito inferiores às do grupo branco. Em especial acerca da mulher negra, acrescenta-se um lugar social triplamente preterido, em função de vivências de práticas discriminatórias, tais como o classismo, racismo e o sexismos.

Os fundamentos que alicerçam as práticas baseadas na discriminação dos indivíduos pelos critérios raça e gênero, mesmo com as diversas transformações enfrentadas pela sociedade brasileira, permanecem ainda em evidência. Estes vão se modelando e conquistando novas vertentes, evidenciando os obstáculos e abismos entre os indivíduos por suas diferenças, sendo, assim, pilares para novos dilemas que marcam, objetivamente e subjetivamente, a trajetória das mulheres negras na sociedade brasileira. (SILVA, CHAI, 2018, p.989).

Para isso, apresentaremos as protagonistas do estudo, as contribuições provenientes das entrevistas e, com base nisso, procederemos à análise, a fim de destacar alguns fatores que, segundo o estudo em questão, sustentaram e possibilitaram que essas mulheres construíssem suas trajetórias marcadas pela longevidade escolar.

Cabe ressaltar que, a partir das leituras e releituras dos dados colhidos, mesmo com as similitudes entre alguns pontos de uma trajetória e outra, que funcionam como pontos de encontro entre elas, não nos sentimos autorizados a tratá-las de forma homogêneas. Visto que as trajetórias aqui estudadas possuem diferenças e similitudes que se expressam num

conjunto de especificidades que as tornam únicas (PORTES, 2001). Também, segundo o mesmo autor, não trataremos essas trajetórias de forma isolada, dado que “elas possuem pontos de interseção que dão a elas características de intercomunicabilidade”(PORTES, 2001, p. 82).

No caso das trajetórias aqui colocadas, percebemos que cada caso estudado não é simplesmente um único caso, vai além da dimensão individual (FONSECA, 1999). Embora não se trate de casos estatisticamente representativos, já que os sujeitos de pesquisa são numericamente reduzidos e criteriosamente escolhidos conforme o problema de pesquisa em questão, pretendemos chegar a generalizações sociológicas mais abrangentes por meio da busca por “sistemas” e padrões de regularidade que contrastem o caso particular com outros casos semelhantes, ou seja, contraste, similitudes e diferenças.

Por fim, é no rigor metodológico que se justifica a possibilidade de generalizações a partir de casos individuais: as singularidades particulares são destacadas aqui a partir da confluência de sua trajetória particular com outros personagens e momentos envolvidos no processo (PORTES, 2001).

5.1 Trajetórias Escolares improváveis e suas configurações

Nossa voz estilhaça a máscara do silêncio
(Conceição Evaristo, s/d)⁴¹

Nos capítulos anteriores, concentramos os nossos esforços em apresentar, sem a menor pretensão de esgotar o assunto, as improbabilidades acerca do acesso de estudantes pobres e negros/as em curso superior, sobretudo, altamente seletivo.

Neste momento, utilizaremos como suporte à análise das quatro entrevistas realizadas, as teorias apresentadas, em diálogo, com as dimensões de raça e gênero, dado que a pesquisa traz como protagonistas mulheres negras, isto é, indivíduos historicamente e socialmente preteridos, subalternizados⁴² e, por último, buscaremos dialogar sobre os traços de configurações das trajetórias aqui apresentadas.

⁴¹ Apropriamo-nos aqui de uma frase recitada pela filósofa e ativista Djamila Ribeiro na canção “Manifesto/Pule, garota”, do grupo Rimas & Melodias. A frase original é: “Conceição Evaristo um dia disse: nossa voz estilhaça a máscara do silêncio”. Sobre a noção de máscara do silenciamento, ver o texto “A máscara”, de Grada Kilomba (2017).

⁴² De acordo com definição de Spivak (2010, p. 12), subalterno é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.”

Cumpra retomar que o tipo de entrevista aqui realizada, mesmo que orientada por pressupostos já anunciados, comportava uma boa margem de posicionamento das entrevistadas, revelado nas suas disposições para falar (mais ou menos) de suas trajetórias.

Essa disposição ofereceu alguns elementos que não foram privilegiados nas perguntas da entrevistadora, mas que se associam, completam e trazem ainda mais sentido às mesmas. Trata-se da "vontade de falar" do entrevistado. Observamos que, em alguns casos, essa disposição foi refletida nos detalhes aqui apontados.

Isso posto, seguem as análises contextuais das trajetórias escolares de Iara, Sara, Bárbara e Suzy, até o acesso à Faculdade de Medicina da UFMG.

5.1.1 Iara

Iara, primeira entrevistada, em época, era estudante do nono período do Curso de Medicina da UFMG, 25 anos de idade, solteira, periférica, autodeclarada negra, filha única, mãe de um menino de três anos de idade.

O primeiro encontro aconteceu na Biblioteca da Faculdade de Educação (FAE/UFMG), em dia e hora previamente combinados com a estudante. Conversamos por, aproximadamente, uma hora e trinta minutos. Posteriormente, tivemos outros contatos, por meio do aplicativo *WhatsApp*, também na Faculdade de Medicina da UFMG, momentos antes de algumas das reuniões do GENI/UFMG. Ainda acerca desse primeiro momento de falas e escuta, entrevistada-entrevistadora, silêncios e afetos rememorados, observamos que Iara estava consideravelmente nervosa e ansiosa. Em alguns momentos, emocionou-se, gaguejou, justificou algumas respostas e antecipou perguntas que se avizinhavam. Apesar de todas as emoções que pairavam no ar, a entrevista se revelou bastante profícua.

Iara começou sua narrativa revelando que sua trajetória escolar foi marcada por recorrentes mudanças de escola, a começar pela educação infantil na cidade de São Domingos da Prata/MG até o acesso ao ensino superior em BH. Destacamos que a entrevistada se manteve durante todo percurso escolar inserida no sistema público de ensino.

Assim, aos nove anos de idade, devido ao desemprego e à pouca oferta de trabalho na cidade de São Domingos da Prata, seus pais vieram para a cidade de BH e a deixaram sob os cuidados dos avós maternos e tia. Pouco tempo depois, eles “tentaram a vida” em São Paulo, terra natal de seu pai. Dessa vez, Iara seguiu com os pais e, por fim, estabeleceram residência em um bairro da periferia de BH.

Com relação a essa época, a estudante rememora com muito apreço seus professores da Educação Infantil e cita, com certa melancolia, a experiência de deixar de seu primeiro colégio, “Foi triste, muito triste, tudo triste. Chorei muito. Por bastante tempo senti falta daquele lugar”.

Iara nos faz refletir que rupturas com relação a uma economia doméstica familiar interferiram diretamente na trajetória escolar da entrevistada, provocando, desse modo, fluxos escolares acidentados por interrupção nos estudos. Para Lahire (1997, p. 24), situações como divórcio, morte ou desemprego (...) tendem a fragilizar a economia familiar e desencadear uma situação econômica precária (com repercussões na trajetória escolar).

Segundo Iara, sua família se enquadra entre aquelas de fraco, ou quase nenhum, capital econômico, cultural e escolar. Sua configuração familiar, ou seja, seus pais e avós maternos, tiveram acesso a pouquíssima instrução formal e são despossuídos de bens materiais e simbólicos. Sobre os avós paternos, ela cita, com desalento, que suas condições econômicas são “próximas ao miserável” e que não tem e jamais teve contato próximo com eles/as, dado que eles moram em Aparecida, interior de São Paulo (SP).

De acordo com a entrevistada, sua mãe dizia que nunca gostou de estudar e seu pai é analfabeto funcional, proveniente de uma família que beirava a miserabilidade, conforme reforça Iara. Com relação aos seus avós maternos, ela mencionou que sua avó era analfabeta, mas seu avô, apesar do pouco estudo, dado influências de seu ambiente de trabalho, isto é, uma grande empresa localizada no interior de MG, era muito sábio, “um homem politizado” (IARA).

A estudante ressalta que seu avô, até o falecimento, foi o provedor da família, também forte referência em termos de “ser humano” e de “incentivador dos seus estudos”, ainda que não intencionalmente e apesar das considerações, devido à pouquíssima intimidade com o sistema escolar, seu pai, mãe e seu avô auxiliavam quando surgiam dificuldades nas tarefas escolares, especificamente, no ensino fundamental.

A posteriori, sua mãe passou a recorrer às vizinhas, com objetivo de que elas ajudassem nas atividades escolares realizadas em casa, visto que ela não possuía condições para tal. Conforme estudo de Otto (2007), realizado no município de Blumenau, no Estado de Santa Catarina, sobre as formas de acompanhamento escolar e os valores sociocognitivos cultivados por famílias de classes populares, cujos filhos apresentam êxito, a maioria dos pais não consegue ajudar os filhos do ponto de vista escolar. Mesmo assim, os pais faziam um acompanhamento tentando inculcar-lhes a capacidade de se submeterem à autoridade do professor, escutando, prestando atenção, incentivando a escolarização dos filhos,

acompanhando as tarefas, as notas e o comportamento na escola. Quando necessário, também controlam o tempo, as relações de amizade e o lazer.

Nos anos finais do ensino fundamental e durante quase todo ensino médio, seu tio materno foi a pessoa que auxiliava diante das dificuldades escolares, “que não eram muitas”, segundo Iara. Ele (tio) também serviu de referência para a busca de maior nível de escolarização, visto que era formado em Engenharia Mecânica pelo CEFET.

Eu tinha (dificuldades) em física, como eu falei, foi inclusive primeira recuperação que eu tomei na vida (risada), é... e, muito mais eu percebi, que era mais por não me achar capaz, do que eu realmente não conseguir, sabe? Esse pensamento de, "Ah, eu não vou conseguir, aprender isso", ah, e tem um tio meu também, que é um referencial importante, porque ele foi o único tio que fez faculdade, aí esse tio, ele, formou em Engenharia Mecânica, lá na... no CEFET, há muito tempo atrás (...) então sempre teve esse referencial desse meu tio assim, e esse meu tio é muito próximo da minha mãe, então eu lembro de, na época que eu estava em dificuldade em física, dele me ajudando e tudo mais, me explicando, esse tipo de coisa assim...

Além dessa pessoa referência (tio), Iara menciona, de forma bastante emocionada, o apoio de sua tia, reforça, por diversas vezes, a importância dessa pessoa em sua vida,

Quando meus pais se mudaram inicialmente, eu morei com meus avós, mas ela era que cuidava de mim (meus avós já estavam bem velhinhos). Ela tem uma situação financeira um pouco melhor, era técnica de enfermagem aposentada da Vale e do Estado e não teve filhos. Quando minha família estava passando por dificuldades financeiras ela deu dinheiro para minha mãe por um bom tempo, pra garantir a manutenção dos meus estudos. Inclusive, foi ela que me deu meu primeiro computador logo que passei em Psicologia, ela tbm pagava a internet para mim pq minha mãe não tinha dinheiro para pagar.

A presença dos tio e da tia materna na trajetória escolar de Iara, confirma, entre vários aspectos, a relevância da “ presença objetiva de um capital cultural familiar, que só fez e faz sentido se for colocado em condições que tornem possível sua transmissão” (LAHIRE, 1997, p. 338). Se, por outro lado, essas condições de propagação forem inexistentes, ou por falta tempo ou por outros motivos, não haverá condições de ajudar na socialização do filho/a ou parente.

Iara sinalizou que seus pais se interessam muito por sua escolarização. Sua mãe “brigava” por uma vaga nas escolas públicas consideradas pela família como “as melhores da região”.

Estudei toda Educação Básica em escola pública. Minhas primeiras experiências no Ensino Fundamental foram na Escola Duque de Caxias, que era perto de casa, e que estudei até o quinto ano. Era um colégio que dificilmente tinha vaga sobrando por ser considerada a melhor escola da região. Diante disso, minha mãe não queria matricular em outra escola. Começaram as aulas e ela não me matriculava, por isso fiquei um tempo sem ir para a escola, enquanto isso minha mãe ia todos os dias na escolar pedir uma vaga, até que conseguimos.

Quanto ao seu pai, devido ao “pouquíssimo” conhecimento escolarizado, a estudante ressalta, carinhosamente, que seu acompanhamento se dava em muitas atividades lúdicas, o que ela considera que ajudou muito nos sentidos de educação, inteligência e cognição. Iara se refere ao seu pai como uma a pessoa portadora de incrível criatividade.

Observamos, que apesar da possível inconsciência referente a estratégias de investimento na escolarização da filha, a mãe direcionou ações para que a entrevistada estudasse na melhor escola que eles (pais) pudessem conseguir e quanto ao pai, ainda que não se pudesse oferecer apoio pedagógico, acompanhou socioafetivamente as demandas da entrevistada, considerando, quiçá, que essa ação fossem produzir efeitos futuros, ainda que não se soubesse quais. O que nos remete ao dito por Portes (2001, p. 252),

Nota-se todo um cuidado, um rol de preocupações, pequenas intervenções das mães (principalmente) naquilo que se refere ao trabalho escolar ou indiretamente a ele ligado (...) Essas ações são perceptíveis na busca do estabelecimento escolar e na escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães (na porta da escola) (...) mesmo que elas não pensem nisso como um projeto, mesmo que não se trate de uma ação racional visando a um fim futuro, distante (por exemplo, a chegada à universidade). Para elas, trata-se de uma obrigação cotidiana que tem que ser feita, necessária para a formação do filho, para seguir em frente .

Segundo Iara, essa mesma estratégia, ou seja, escolha do estabelecimento de ensino, foi mais uma vez utilizada por sua mãe, quando ela estava prestes a ir para o Ensino Médio. Com sucesso, novamente, ela foi matriculada em uma escola pública de dita “boa qualidade”.

Quando perguntamos o que seria, nesse contexto, uma escola pública, mas de “boa qualidade”, ela mencionou que para sua mãe se tratava de “um colégio que cobrasse muito do aluno, que não tivesse moleza para passar de ano”. Isso nos remeteu ao fato de que, nas camadas populares, a cobrança pelo rigor, disciplina, o cumprimento das normas, denota a existência de uma imaginável excelência escolar (PERRENOUD, 1999), por consequência, êxito estudantil.

Portes (2001) menciona todas essas ações — ocasionais ou precariamente

organizadas —, empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior, trata-se de um trabalho escolar efetivado pelas famílias. Conforme o autor, essas não se aparentam completamente autônomas. “Às vezes elas se sustentam e adquirem clareza, mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares (PORTES, 2001).

Apesar da expectativa de sua mãe e pai, afinal se tratava de uma escola de “boa qualidade” no Ensino Médio, Iara relatou que esse período foi marcado por suas maiores experiências escolares.

Tudo começou quando, aos quinze anos, Iara foi selecionada para participar do Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias (CICALT) — Núcleo Valores de Minas (MINAS GERAIS, 2017). Nesse projeto, jovens entre quatorze e vinte quatro anos desenvolviam cursos de arte que incluíam: circo, música, dança, artes plásticas, teatro, música e cultura africana. A entrevistada conciliava sua participação no Valores de Minas com a escola, ou seja, ela estudava pela manhã e participada do projeto no período da tarde.

A fala de Iara sobre esse projeto nos remete à ideia de que essa experiência extraescolar atuou como um lugar de formação, servindo, como um importante alicerce para a tomada de consciência crítica, compreensão da dinâmica social e política, sobretudo, em relação à questão racial e a identidade negra da estudante. Marcelino (2016, p.121) reforça que: “O despertar dessa consciência e pertencimento racial, muitas vezes, se dá pela participação em movimentos sociais e nos encontros com os pares”.

Assim, ao terminar o primeiro módulo do projeto, Iara passou para a fase seguinte, ou seja, uma etapa chamada Multiplicadores. Esse novo momento tinha como objetivo dar continuidade aos conhecimentos já aprendidos, misturando, desse modo, aulas e oficinas. Iara menciona que o projeto era muito motivador e que se sentia extremamente feliz quando lá estava. Contudo, a segunda fase seria desenvolvida no mesmo horário de suas aulas na escola. Logo, sem pensar duas vezes, a entrevistada optou por continuar no projeto e mudar de escola.

Com anuência de seus pais, Iara migrou para o Colégio Francisco Bicalho, que, em questão de qualidade de ensino, segundo a entrevistada, era, visivelmente inferior. Após a

mudança de escola, Iara relata:

Minhas notas sempre foram boas, mas meu comportamento, que já não era dos melhores, piorou bastante depois da mudança. Não gostava de ir para escola porque pq eu era constantemente ameaçada por colegas da minha classe. E depois que eu comecei a fazer cursinho para o Enem (foram 6 meses de cursinho no Pré-UFMG), já no fim do ensino médio, eu não sentia necessidade de ir às aulas pq aprendia todo conteúdo no curso.

Nessa época a mãe de Iara trabalhava fora de casa, sobre isso a entrevistada nos diz: “Ela saía bem cedo e quando retornava não reparava que eu não tinha ido para a escola.” Dito isso, a estudante pausa sua fala e narra:

Me envolvi com drogas e fui abusada sexualmente antes de entrar no Valores de Minas. Na verdade, o Valores de Minas foi um dos motivos de eu ter tomado consciência de que o que eu estava fazendo não era legal pra mim mesma. O meu envolvimento com drogas aconteceu quando estava com, aproximadamente, 14 anos. Foi quando eu comecei a trabalhar final de semana no Shopping popular do Barreiro. Tenho um primo que tem uma lojinha lá e o moço que tem uma loja ao lado me contratou pra ir aos sábados. Lá também trabalhava uma menina mais velha (na época tinha uns 18 anos), nos tornamos amigas e ela me apresentou à cocaína. Na época minha mãe era muito rigorosa com questão de sair de casa, não podia nem ir à padaria, se ela não deixasse. Essa “amiga” me convenceu de que o melhor a fazer para ter mais liberdade era fugir de casa. Assim eu fiz, com a ajuda dela eu passei uma semana fora de casa com a minha mãe me procurando. Ela me apresentou à amigos dela que me acobertavam, vários deles eram traficantes e moravam em favelas na região do barreiro. Foi nesse momento que ela sugeriu que eu deveria ter uma fonte de lucro se quisesse me virar fora de casa e me deu a opção de transar com um cara mais velho que me pagaria 50 reais, o que aconteceu mais algumas vezes mesmo depois que voltei pra casa

Nessa época a situação financeira lá em casa estava bem difícil, meu pai estava desempregado, com problemas com álcool e depressão e minha mãe trabalhava fazia uns bicos de faxineira, não tínhamos dinheiro pra nada e minha mãe vivia dos empréstimos dos irmãos e da ajuda do meu avó. Creio que foi por isso que me coloquei nessa posição de prostituição, 50 reais era muito dinheiro pra mim na época. Deve ter acontecido umas 3 vezes, mas eu me senti muito mal e não quis mais. Me afastei da “amiga” também. Mesmo depois disso continuei com o com o estereótipo de preta hipersexualizada tanto pela possibilidade de ter afinidade com as pessoas como de uma certa “ascensão social”, como eu não tinha dinheiro pra nada, inclusive pra lazer, eu acreditava que me aproveitava dos caras que pagavam as coisas para mim. Sou extremamente grata ao Valores de Minas por ter me mostrado outras perspectivas de mundo. Não sei onde estaria se não tivesse participado daquele projeto.

Após alguns minutos, retornamos o diálogo com a mesma delicadeza que conduzimos

todos os momentos de nossa conversa. Gonçalves Filho nos explicou que,

há expressão e há enigma na fisionomia de alguém, há expressão e enigma na ação de alguém, em alguém inquieto e em alguém quieto. Há expressão e enigma no depoimento de alguém e em seu silêncio: há a mensagem e o enigma das palavras; há a mensagem e o enigma das pausas. Um perigo insinua-se aqui: chegando a este ponto e avançando sem delicadeza, aderimos muito facilmente à ideia de que alguém é quem nos é dado a conhecer, quem se abre ao nosso conhecimento ou desafia nossa interpretação. Ideia ofensiva. Uma pessoa não é matéria de conhecimento (GONÇALVES FILHO, 2003, p.8).

Ao considerarmos o relato de Iara, lembramo-nos que Lélia Gonzalez (1982), importante intelectual negra, já denunciava a sexualização do corpo da mulher negra nos espaços público de entretenimento e lazer, em particular no carnaval. No entanto, ela percebia que havia outra leitura do corpo negro feminino combinada a essa: a imagem da doméstica, assentada na mucama, a escravizada que trabalha no serviço da casa. Segundo Ribeiro (2018), Gonzalez entremeou essas duas imagens, de mulher mulata e de mulher do cuidado. Iara menciona, com bastante tristeza, por se colocar, em alguns momentos de sua vida, com a mulher mulata. “Eu não tinha nenhuma consciência racial, fazia o que eu via e o que minhas colegas faziam também. Na periferia é meio que assim”.

Iara prossegue e relata que a situação no colégio passou um bom tempo ruim, mas no projeto era tudo motivador. Foi desse modo, ou seja, com excesso de faltas e boas notas, que a entrevistada finalizou o Ensino Médio, encerrou sua participação no Valores de Minas, não finalizou todas as etapas do projeto e resolveu priorizar o cursinho pré-Enem, que, nessa época, chamava-se pré-vestibular. Iara demonstra que essa parecia a única saída se quisesse entrar em uma faculdade.

Durante a entrevista, a estudante se mostrou muito crítica com relações às suas vivências escolares no Ensino Médio.

Nunca imaginei que mudar de escola fosse afetar tanto minha vida. Para mim escola era tudo igual. Minha mãe é quem olhava isso, mas ela começou a trabalhar fora de casa e não tinha mais tanto tempo. Meus avós estavam muito velhos, nem reparavam que eu não ia para escola. Meu pai estava trabalhando e nos finais de semana, quando nos reuníamos, eu mentia. Nem tudo era mentira, eu dizia que era boa aluna, isso era verdade”

Fatos interessantes para a análise da trajetória escolar de Iara é sabermos que sua família é pequena, aparentemente, “unida” (pai, mãe, avós paternos, tia materna e tio

materno) e se destaca, segundo Iara, por uma forte influência feminina: “meu pai e nem meu avô palpitavam lá em casa. Minha família é matriarcal”.

Também se verifica que, apesar do baixíssimo capital cultura e econômico e quase inexistente entrosamento do núcleo familiar com o sistema escolar, sua organização familiar foi o diferencial, pois eles sempre consideram estudar como algo importante. Em alguma medida, percebemos que isso motivou a entrevistada sobre a importância dos saberes escolares para o seu futuro, como forma de uma possível mobilidade social, por meio do sistema educacional.

Apesar de concordarmos que não existe propriamente intencionalidade da família, ela cita sobre uma grande confiança em seu potencial como estudante: “Isso me ajudava a não desistir”. Além disso, a participação no projeto Valores de Minas foi um diferencial na trajetória de Iara, dado que oportunizou que ela acessasse” um mundo de conhecimentos que jamais sonhou”. Segundo Bourdieu (1998, p. 42-45), de fato “existem fatores extraescolares, econômicos e culturais — que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante”. Esse foi o caso, em grande medida, do lugar que o projeto Valores de Minas ocupou na vida de Iara.

Em relação às pessoas significativas que fizeram parte de sua trajetória, Iara destaca as professoras do tempo que morava em São Domingos do Prata: “Como era uma cidade pequena, era mais fácil manter contato com a família. Quando estudei no Duque de Caxias, considerava que tinha boas professoras, mas não no mesmo contato próximo”.

No colégio onde cursou o Ensino Médio, apesar das inúmeras críticas e memórias negativas, ela também citou a existência de professores/as significativos/as, apesar de bem poucos.

Teve o Professor Marcelo, que era um professor de História, que ele trazia muito a questão política, sabe? E eu gostava muito dele, e tudo mais... depois teve um outro professor, de... História, que era o Reinaldo, também que trazia muito essa questão política... é... bem bacana assim e tals (sic). Teve o Professor Gilson, que foi um que eu gostei muito, que antes ele dava Ciências e depois quando a gente começou a ter Biologia, Química... Física, também deu, que é, eu gostava bastante dele, e eu lembro que era bem difícil... assim, quan... (sic) em Física principalmente eu tive alguma dificuldade, sabe? (risos) é.... mas.... que eram pessoas que sempre me puxavam para cima, eu tive uma professora de Matemática também, eu sempre achei que fui muito ruim em Matemática, mas que ela... ela conseguia me fazer entender as coisas muito fofinha, sabe? Muito bacaninha, teve uma professora de religião também, que eu não sei por que que tem religião nas escolas, mas ainda tem, né?!

É perceptível que os/as professores/as, por intermédio de suas práticas, têm o poder de encorajar as trajetórias escolares de seus alunos/as. O afeto da escuta acolhedora, os pequenos gestos de reconhecimento, de incentivo à dedicação aos estudos, da compreensão e apoio nos momentos limites da vida escola pode mudar a realidade de muitos alunos.

Sobre sua primeira escolha acadêmica, Psicologia, Iara menciona que esse era o desejo de uma prima (muito próxima) e acabou sendo o seu também, apesar de não compreender exatamente o campo de atuação de uma psicóloga. Com relação a isso ela nos diz: “Eu e minha prima éramos muito amigas, eu nem sabia o que era Psicologia, ela me explicou e eu falei: quero fazer psicologia (risos) foi isso que aconteceu”.

O acesso a esse curso se deu por meio de vestibular, acrescentando que a estudante fez uso da política de bônus, uma espécie de ação afirmativa usada pela UFMG no ano 2011. Nesse sentido, Iara obteve dois bônus, como ela mesmo os explica “O bônus era 10% por ser estudar o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e 5% por autodeclarar negra, sendo que só poderia receber o bônus de 5% quem tivesse estudado a vida inteira em escola pública”.

É notório na fala da entrevistada que acessar a UFMG, uma das maiores universidades do país, foi símbolo de uma certa ascensão social, respeito dos colegas e da família, devido ao *status* que isso simboliza, ou seja, universidade federal é lugar de gente inteligente. Assim, tanto os familiares de Iara quanto os seus parentes e amigos/as passaram a vê-la como alguém de sucesso”, que “deu certo”.

No decorrer do curso, Iara relata que a graduação em Psicologia não estava dentro de suas expectativas. Ela menciona o interesse em atuar mais especificamente no campo da saúde. Assim, começa a se dar conta de que a Psicologia não atendia seus anseios profissionais, por esse motivo, perdeu a identificação com o curso. Somado a isso, ela também relata que percebeu uma grande elitização da profissão, de maneira que, para conseguir uma boa colocação social e financeira com a Psicologia, teria de se unir a colegas mais elitizados, ou seja, a profissão “fugiria muito do seu contexto de mundo e de suas expectativas para a vida profissional”. Por essas questões, no ano de 2013, ela decide que gostaria de mudar para o Curso de Medicina

Para isso, Iara teceu suas estratégias, em grande medida apoiadas pela família: A primeira delas foi se matricular em cursinho preparatório para o Enem, paralelo a isso, a entrevistada iniciou um processo de busca por informações acerca de mudança de curso. Apesar de observarmos que os/as estudantes pobres possuem certa limitação com as regras do jogo acadêmico, dada sua inexperience com esse espaço, Iara se mostrou bastante atenta às

possibilidades oferecidas pela universidade, mediante suas regras acadêmicas, e mudou de curso, após atender aos inúmeros pré-requisitos curriculares e avaliativos que permitiram o acesso à Medicina por meio de reopção de curso.

Cumpramos ressaltar que o apoio e acompanhamento familiar, um percurso formativo sem atropelos e, sobretudo, o protagonismo da entrevistada em seu processo educacional, corroboram com os estudos de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Lacerda (2006), Almeida (2006) e Piotto (2007), quando observam que apesar da importância dos incentivos, familiares, redes de apoio, parentes e instituições, uma trajetória escolar que registra o acesso no Curso de Medicina da UFMG, tem muito da motivação do/a aluno/a e da sua batalha, por alcançar esses objetivos.

Consideramos que ninguém, por mais influência que exercesse sobre Iara, poderia obrigá-la a guiar-se por essa trajetória. É preciso enfatizar que, em detrimento de todas as condições materiais e afetivas, o indivíduo tem um papel de grande destaque no que tange o seu sucesso escolar. Lacerda (2006, p.78) nos diz que “o jovem cria seus planos de educação longa e se mobiliza resistentemente nesse objetivo”.

É cabível constar que, além de todo fator cultural e econômico que se colocam como barreiras nessa trajetória escolar, a aluna é negra, com característica afrodescendente bem acentuada, o que agrega o estigma da cor.

Sobre a questão racial durante sua trajetória escolar e se foi vítima de algum tipo de preconceito, Iara relata que:

Então, são coisas tão sutis que a gente começa perceber só depois que comecei estudar sobre o assunto na verdade, não é? Em minha infância, mesmo dentro da escola, rolava aquela “brincadeira” de ser chamada de “macaca”, esse tipo de coisa assim e outras coisas mais.

Em um estudo sobre as relações raciais, Turra e Venturi (1995) analisam esse tipo de racismo especificamente brasileiro, o dito “racismo cordial”. O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos negros e se caracteriza por uma polidez superficial que camufla atitudes e comportamentos discriminatórios, os quais se expressam no nível das relações interpessoais, através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial”.

Guimarães (1999, p. 67) afirma que, no Brasil, “trata-se de um racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos”. Para Bonilha (2012), o racismo à brasileira nada tem de cordial, pois

implica num cenário medonho de discriminação e exclusão das pessoas negras. É perceptível que o racismo no Brasil assume certas características próprias associadas à discriminação, exclusão, humilhação, preterimento. Como bem lembra Santos (2007), a palavra negro foi historicamente associada à pessoa escravizada e servia para estigmatizar, para humilhar, para demonstrar a todo momento o status de inferioridade da pessoa a quem era atribuída.

Ainda nessa perspectiva, Iara relembra, agora consciente, algumas situações de preterimento racial ocorridas na educação infantil:

São Domingos do Prata, apesar de uma cidade pequena, é muito dividido, assim, as pessoas que têm dinheiro e quem não têm dinheiro, lá, são basicamente três divisões assim, são os central ali, das pessoas que têm dinheiro e tudo mais, um bairro que chama "Cerâmica", que é tipo um periferia, e um outro bairro que chama "Palmeiras", que é tipo uma zona rural (...). Então assim, dentro da escola, isso era muito bem dividido, assim, sabe? Muito bem dividido mesmo assim. É... e como lá eu morava numa parte, que era tipo transitória entre o centro e a cerâmica, aí, como lá, eu morava nessa parte, aí acabou que eu fiquei com meninos do Centro, sabe? Então, assim, não tinha muito contato assim, com os outros meninos e tudo mais, e dentro da salinha os meninos do Centro, basicamente era tudo branco (risos), né? Então, hoje eu percebo que existia uma certa dificuldade de se relacionar com os outros meninos mesmo, sabe? Então os outros meninos, quando tinha recreio, alguma coisa assim, tipo, tinha uns primos meus que moravam nas Palmeiras, aí conhecia mais ou menos, as pessoas das Palmeiras lá, aí tinha... brincava com eles e tudo mais, e tinha uma outra menina, que tinha um tom de pele muito parecido com a minha, que era minha amiguinha, assim tipo, amiguinha de todas as horas, e tudo mais, e que, só que ela, a gente estudou dois anos juntas, depois ela mudou, aí eu lembro que eu fiquei bem mal, assim, e tudo mais, é essa dificuldade mesmo de, de, ter esse contato com as outras crianças, hoje eu percebo que é uma coisa de preterimento mesmo, da solidão da mulher negra desde a infância, né. É... e, esse tipo de dificuldade se manteve assim, depois...

A fala de Iara nos permitiu pensar acerca da solidão, desde a tenra infância, vivida pelas mulheres negras e seus potenciais prejuízos à saúde desses indivíduos. Souza (2008, p. 109) nos diz que “a solidão advinda do preterimento, pode ser um fator que de risco para o adoecimento da mulher negra, principalmente se esta solidão for vivenciada como socialmente desvantajosa”. Goffman (1988) demonstrou que os indivíduos que são percebidos pelo grupo como portadores de uma condição socialmente desvantajosa, ou seja, um estigma, podem desenvolver sentimentos, percepções e comportamentos ambivalentes em relação ao seu próprio eu, além de dificuldades de receber o apoio social que facilitaria a elaboração dos sentimentos negativos, fator essencial para a qualidade de vida e saúde.

O preterimento, conforme a entrevistada, manteve-se durante todo o Ensino Fundamental e Médio. No caso desse último, acrescenta-se também as questões relacionadas

à dimensão sexual:

O Ensino Médio, foi quando eu entrei na adolescência, e minha adolescência foi uma coisa assim...bem... bem difícil, assim, pra minha mãe, sabe? Que eu entrei na adolescência assim "cabulosamente" (risos)', entrei na adolescência rasgando tudo assim, chutando o balde (risos...) e eu adotei assim, um outro tipo de postura assim, sabe? Aí, coisas que aconteceram foi que... meu desenvolvimento, meu crescimento mesmo, desenvolvimento de seios, bunda, etc... foi bem precoce assim, aí os menininhos me valorizavam por conta disso, e eu meio que comprei o estereótipo mesmo assim sabe, e tirava proveito disso, basicamente, e aí acabou que no ensino médio assim, através dessa, dessa questão da hipersexualização assim, eu, eu me inseri mais, conversava mas tinha um relacionamento, entre aspas "legal" muito entre aspas, legal com os coleguinhas, mas...

Iara nos relata que, ao ter “comprado” o estereótipo da negra sexualizada, acabou percebendo e vivendo outras questões relacionadas à violência e abuso sexual. Para a entrevistada, a forma como seu corpo se transformou, ou seja, sexualmente atraente, serviu de “aporte” para obter afetos. De acordo com a pesquisa de Pacheco (2008, p. 276), **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar:** escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, na Bahia,

a erotização/sexualização aproxima as mulheres negras (...) de seus pares brancos, mas não para manter um relacionamento afetivo estável, pois no (...) imaginário social brasileiro, existe uma clivagem racial e de gênero que faz com que as relações entre homens negros e mulheres brancas sejam mais aceitas social e culturalmente do que ao contrário.

Por fim, destacamos a reflexão de Iara sobre “comprar o estereótipo da mulher negra” (hipersexualização do corpo), os custos dessa experiência e o processo de resignificação do corpo negro, que só aconteceu tempos depois, quando ela acessou o Curso de Psicologia da UFMG. A entrevista nos explica:

Na época eu não tinha consciência racial assim, então eu não, sabe... não prestava atenção, passava batido assim, inclusive meu letramento veio a partir da psicologia, mas... existia sim, as pessoas meio que faziam grupinhos, assim... tipo... que outras pessoas não eram inseridas assim, aí o que que aconteceu foi de eu juntar com um grupo de pessoas que... era ok, assim... mas sempre rola essa exclusão assim, de pessoas que tinham em comum, na verdade, mas... algumas pessoas tinham em comum, questão da cor, da classe, da... tudo mais... e (tinham afinidades ali) é, afinidades, exatamente, afinidades, aí eu criei afinidades com as pessoas que eram iguais a mim, assim, porque tinha muitas pessoas que eram iguais a mim, na Psicologia.

Sobre suas experiências no Curso de Psicologia, a protagonista menciona que lá aconteceu seu letramento racial, não promovido pelo currículo do curso, mas pelas pessoas frequentavam aquele espaço, assim como os grupos de estudos que lá existiam. Iara relata:

Assim, eu não tinha essa consciência de raça, e tudo mais, mas as pessoas me reconheciam como negra, e me chamam, sabe? Aí eu de vez enquanto ia, e tudo mais, tinha acesso ali a uma discussão ou outra, e tudo mais, e tinha uma professora pesquisava sobre racismo e saúde, é aí que eu comecei a fazer iniciação científica com ela, e aí tinha um grupo de estudos e tudo mais, e aí foi aí que a partir daí, que eu tive contato e tudo mais. Então, quando eu entrei na Medicina, eu já tinha esse contato, sabe? Quando eu entrei na Medicina, muito, muito mesmo, querendo fazer um grupo sabe, já sabia que não existia, querendo fazer um grupo de estudantes negros, alguma coisa assim, em relação a isso, foi muito... pelos próprios estudantes negros, ninguém deu importância assim sabe, ah... Eu percebi que a galera... era muito... não refletia sobre, nem queria, queria tá (sic) ali pra estudar e tudo mais, pronto acabou.

Quando acessou o Curso de Medicina, a entrevistada menciona dificuldade iniciais de se relacionar com os colegas. Também não observou movimentações acerca de grupos de estudos para negros ou mesmo discussões a respeito. Segundo a entrevistada, existe, de fato, um silenciamento sobre as questões de raça, gênero, classe, sexualidade no cerne do Curso de Medicina da UFMG, o que provoca nos estudantes negros e negras um sentimento de não pertencimento, ao mesmo tempo que o desejo de pertencer,

é tudo implicitamente, assim... é tinha a questão da sensação de não pertencimento àquele lugar, sabe? Ao mesmo tempo que acontece também, um desejo de pertencer, entende? Um desejo de participar, e tudo mais, mas ao mesmo tempo... de não ser aceito?! Entende?! Então tinha, então tinha... um... uma eu agia a ressentimento assim, com um certo desdém, mesmo... falava, "Ah, problema, não quero saber dessa galera aqui não... e foi isso. Meu primeiro período passei basicamente isolada.

Mais adianta, a protagonista relata que começa, finalmente, a interagir alguns colegas de turma, acompanhar o ritmo de estudos do grupo, compartilhar conhecimentos, dúvidas, materiais didáticos, entre outras demandas que se fazem presente na rotina estudantil.

Me aproximei de um colega branco foi a partir daí que eu comecei a conhecer os amigos e amigas desse colega. Todos eram muito tranquilos, um nível, socioeconômico do que maioria da turma, tinha até duas negras. Esse foi meu primeiro contato com as colegas negras da faculdade, aí eu queria muito criar um grupo de estudos para negras e tudo mais, sempre levava as questões para elas, mas elas não queriam saber (risos). Permanece inclusive até hoje (risos).

Não satisfeita com a negativa das colegas, buscou, no Campus Pampulha, movimentos de jovens negros que discutiam variadas temáticas acerca de raça e gênero. Parece-nos que a entrevistada (pelos brilhos nos olhos) estava fascinada por discutir a condição do negro e negra na universidade, sobretudo, no Campus Saúde. Ela nos diz: “É um absurdo não termos nenhuma disciplina que aborde as questões de saúde da população negra. Não entendo como coisas importantes podem ser silenciadas dessa forma”. Iara continua relatando que quase todos os seus melhores amigos e amigas na faculdade são de movimentos negros e isso lhe causa muito orgulho.

Ao final de nossa conversa ela declara: “Não quero trabalhar para gente rica, tem muitos pobres negros morrendo e inúmeros absurdos racista na saúde brasileira”. Quando indagada sobre o que exatamente ela estava querendo dizer, Iara continua “mulher preta recebem menos anestesia que mulher branca, sabe por quê? Racismo. Mulher preta não é humana, né? Teve uma aula que o professor, entre vários assuntos, mencionou: ‘vou falar aqui de pênis normal, não de africanos.’ Quase passei mal de tanta raiva”.

Nas narrativas de Iara, é evidente a mágoa, mas também o desejo de militar para que o campo universitário inclua toda a diversidade de cores, raças, culturas, gêneros, existentes na sociedade brasileira. Iara está muito longe de ser uma mulher preta conformada, “cordial”, dócil, e muito perto de pessoas e grupos sociais que resgatam a história da população negra de forma positiva, em que a sua autoestima possa ocupar o lugar da memória negativa presente ao longo de sua história (MUNANGA, 2012).

No próximo tópico, apresentaremos Sara, nossa segunda entrevistada

5.1.2 Sara

Sara é proveniente da cidade Jequié, interior da Bahia. No momento da entrevista contava com 19 anos e 10 meses, autodeclara-se negra e pobre e, atualmente, mora “sozinha” (república para estudantes) num bairro periférico de BH, uma vez que seus familiares residem na cidade de origem da entrevistada.

Nossos encontros aconteceram próximo à Reitoria da UFMG (campus Pampulha), na Faculdade de Medicina (Campus Saúde), por meio de redes sociais (*WhatsApp* e *Instagram*) e por e-mail. A trajetória de Sara, assim como de Iara e Bárbara, foi reconstruída a partir de múltiplos diálogos em diferentes espaços e contextos.

Ao contrário de Iara, Sara teve sua trajetória escolar marcada por passagens no ensino público, privado e público militar, além disso, pôde, em grande medida, contar com o capital escolar da mãe e da avó.

A família de Sara se enquadra naqueles casos de indivíduos das camadas populares que não são totalmente desprovidos de capital cultural e escolar⁴³, ou seja, sua configuração familiar denota certa afinidade com o “jogo” escolar.

Nossa condição econômica não é das melhores, mas nunca faltou comida em nossa mesa. Minha avó foi caixa de supermercado e professora, meu avô foi operário metalúrgico e marceneiro, minha mãe é professora da rede estadual. Meu pai (falecido) era caminhoneiro, não tenho informações sobre meus avós paternos.

A questão da importância da escolarização para essa família nos parece, segundo análise da fala de Sara, algo solidificado, dado que sua mãe e sua avó materna atuavam no campo da Educação. No entanto, mesmo com o relativo capital escolar disponível na família de Sara, dado que sua mãe e sua avó são professoras, tal ocupação não possibilitou evidenciar a existência de um projeto para escolarização da filha/aluna. Segundo Terrail (1990, p. 225), para a elaboração de um projeto escolar para os/as filhos/as é necessário,

(...) conceber a possibilidade de enfrentar um longo período de dificuldades, poder inscrever esta possibilidade numa representação global do social e de seu próprio lugar no social. E dispor ainda de um sistema de valores que sustente o esforço a longo prazo e justifique a destinação prioritária ao empreendimento de recursos familiares em energia, tempo e dinheiro.

A estudante entrevistada alega que sua mãe tem essencial participação em sua trajetória escolar, pois “era ela que me ensinava as tarefas de casa, que cobrava comportamento, notas, ortografia, boas companhias (até meus amigos, ela queria escolher), que dizia que eu seria grande”. As ações escolares da mãe de Iara traduziram-se em práticas, como o apoio à alfabetização antes que ela fosse para a pré-escola, na cobrança das tarefas escolares, na escolha de uma escola particular, na organização das condições materiais para os estudos dentre outras. A participação da mãe de Iara pode ser traduzida em práticas socializadoras, no sentido de que ela participava ativamente da vida escolar de sua filha.

⁴³ O capital escolar é estabelecido por títulos escolares, ou seja, quanto mais anos de estudo e maior nível formal de ensino, maior o capital escolar. Esse capital possui um potencial em se transformar em capital financeiro.

Ao partirmos disso, percebemos e concordamos que fatores combinados e associados, como as condições econômicas, as formas de autoridade familiar, os modos familiares de investimentos pedagógicos e a ordem moral doméstica, entre outros, podem possibilitar o fracasso ou o sucesso escolar de um indivíduo. No caso de Sara, a intensa participação materna colaborou, em consonância com outros elementos que atuaram de forma correlacional, para sua longevidade escolar.

Sara estudou até o sexto ano do Ensino Fundamental em escola pública, após isso, cursou até o nono ano em colégio particular e, no Ensino Médio, acessou, por meio de prova, o Colégio da Polícia Militar da Bahia. Sobre esse período, a estudante afirma que sempre possuiu boas notas, excelente comportamento e poucas dificuldades no dia a dia escolar.

Ao final do Ensino Médio, a mãe de Iara propôs que ela se matriculasse num curso preparatório para o Enem. Nesse sentido, a estudante nos afirmou que considerou a ideia da mãe “um pouco louca”, mas aceitou, pois tinham o sonho de ser médica. Diante das poucas dificuldades escolares relatadas por Sara, também da disposição familiar em investir no futuro da estudante, não nos surpreendemos quando ela informou que fez a prova para o Enem e foi aprovada para a UFMG com 17 anos e 11 meses. E Sara nos conta: “Não sei dizer se fiquei surpresa, mas fiquei muito feliz. Minha mãe chorava muito. Minha avó e irmã não acreditavam, meu padrasto ficava dizendo que eu seria a médica de toda a cidade. Enfim, ficamos todos alegres demais.”

Nesse momento, Sara cita que tem saudades daquela época e que tudo era mais fácil. Quando perguntamos o porquê, ela mencionou que não sabia que existia tanta gente ruim no mundo. Desse modo, antecipadamente, visto que o programado era entrarmos no assunto mais adiante, a entrevistada menciona acerca dos preconceitos raciais sofridos na Faculdade Medicina, “A Faculdade de Medicina da UFMG é lugar mais branco que eu já vi nada vida. Não falo só pelas paredes, roupas, móveis, mas pelas pessoas. 90% são brancos, 95% são ricos e temos nós, pobres, negras”.

Sara, expôs que, no segundo período da Faculdade de Medicina, descobriu que estava com depressão e isso fez com que ela pensasse em desistir, então menciona: “Aquilo (faculdade) não era para mim, aquelas pessoas me achavam com cara de pobre, feia, riam do meu cabelo e, por vezes, percebia que os professores não acreditavam que eu pudesse ser capaz. Eu quis morrer”.

Por meio das palavras de Sara, assim como visto na narrativa de Bárbara, percebemos que o contexto, à sua volta, reproduzia experiências de rebaixamento concorrendo para o enfraquecimento da autoestima e para o desencorajamento.

Gomes (2002, p.43) nos diz que a maneira como as instituições de ensino, assim como a nossa sociedade, “veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. No caso de Sara, sobre a depressão, interrogamo-nos sobre: Como lidar com as marcas do preconceito racial? Como cuidar da saúde psíquica nesse contexto?

No livro **Psique e Negritude: Os Efeitos Psicossociais do Racismo** (2008, p. 10), lançado pelo Instituto AMMA Psique e Negritude, encontramos pistas que nos levam a inferir que “as leis antidiscriminatórias, embora de fundamental importância para a democracia racial, não conseguiriam, por si só, eliminar o preconceito, pois para tanto também é necessário intervir em crenças e valores de longa existência”. Nesse sentido, as pessoas negras são continuamente e permanentemente discriminadas e lidar com a discriminação é muito difícil, pois ela destrói a possibilidade de ser. Porém, no momento que percebemos que a nossa história pessoal se insere na história da sociedade e da cultura, começamos a produzir antídotos contra o veneno da discriminação.

No caso das estudantes que acompanhamos, todas as entrevistadas descobriram que a vida universitária, sobretudo, nos espaços onde transitavam, é um processo longo e de difícil aceitação. Segundo Portes (2001, p.178 – nota nossa):

Os dados vêm mostrando que a filiação⁴⁴ é algo complexo e envolve algumas circunstâncias tais como utilização satisfatória do tempo, disposição do estudante para tomar contato real com o curso, aceitação pelos colegas e professores, apresentação de um bom desempenho acadêmico, ocupação de forma significativa do espaço universitário e encaminhamento de forma satisfatória das questões naturais.

Sara também nos revela que não desistiu do Curso de Medicina pelas possibilidades de mobilidade social que essa carreira pode proporcionar. No entanto, além da depressão, em tratamento, ela também revela que sofre com a falta de condições materiais para se manter no curso e na cidade.

Os estudantes da UFMG em condições de vulnerabilidade social podem contar com os programas desenvolvidos pela FUMP⁴⁵ (UFMG, 2019), por meio de recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) do Governo Federal, que apoia a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica matriculados em cursos de graduação

⁴⁴ A palavra “filiação” é usada por Portes (2001) no sentido de descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do Ensino Superior.

⁴⁵ O Programa de Assistência Estudantil da FUMP oferece: moradia, alimentação, apoio financeiro, atendimento médico, odontológico, psicológico e social.

presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). O objetivo do plano é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, além disso, tem o Programa Saúde do Estudante, Assistência médica, Assistência odontológica, Assistência psicológica, Moradia universitário, Alimentação nos restaurantes para estudantes da UFMG. No momento da entrevista, conforme às análises socioeconômicas realizadas pelos Assistentes Sociais da instituição mencionada, Sara obteve o direito à alimentação nos restaurantes da UFMG, a custo mais baixo, e bolsa transporte, e aguardava uma vaga na moradia. Iara, por sua vez, recebe uma bolsa transporte e a bolsa de permanência. Para ambas, os valores recebidos são muito baixos para um curso que não lhes permite trabalhar, dado que é horário integral, e suas famílias pouco podem ajudá-las a comprar os materiais necessários para utilizar nas aulas. Todas as entrevistas confirmam grandes dificuldade de se manter no curso caro como o de Medicina.

Minha mãe faz o melhor que pode pra me manter aqui, a FUMP não me considerou em nenhum dos três níveis e isso complica, mas tem dado pra levar. No entanto, existe a pressão de ser obrigada a finalizar o curso em seis anos, pois é muito necessário entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível para deixar de ser um peso.

Sara relata sentir certa pressão familiar para a conclusão do curso, sem desperdício de tempo, ou seja, sem reprovações. Isso se justifica pela necessidade de acesso no mercado de trabalho, o ganho de sua independência financeira. Compreendemos que, por vezes, a precariedade de recursos financeiros familiares empurra o/a jovem das camadas populares para o trabalho antes do desejado.

Sara também cita que existe muita opressão, sofrimento e preconceito por ela se assumir homossexual:

Uma negra que gosta de meninas, como eu, sofre preconceito de todos os lados e isso, psicologicamente, não é fácil de lidar. Ela diz que aqui em BH é até mais fácil porque é uma cidade grande, mas na Bahia, apesar de todos desconfiarem, eu nunca me assumi abertamente.

Percebemos, por meio de sua fala, um desejo latente de expressar que sua trajetória escolar foi bem acompanhada por sua mãe, mas subjetivamente sempre existiu um querer(reprimido), por revelar sua orientação sexual, fato que só aconteceu depois que Sara passou a morar “sozinha” em BH.

A negra lésbica subverte o feminino, rompe com a heteronormatividade e transgride o espaço destinado à mulher negra em uma sociedade racista. Ela “desconstrói e ressignifica categorizações e demonstra a possibilidade de resistência e transformação, individual e social, porque sua identidade é construída a partir do engajamento na luta contra o racismo, o sexismo e o heterossexismo.”(OLIVEIRA, 2007, p. 400).

Essa questão nos remete à questão de que se identificar como uma mulher negra, pobre, periférica e lésbica é saber que sua identidade significa o enfrentamento de uma opressão que envolve ao menos três estigmas: a negritude, pobreza e a lesbianidade (OLIVEIRA, 2007). Isso implica pensar em outras vulnerabilidades, para além de classe, gênero e raça, que são três dos grandes eixos estruturantes dos padrões de desigualdades e exclusão social no Brasil.

A relação de diferentes identidades, geralmente transformadas em estigmas que produzem formas de discriminação e dominação, é definida como interseccionalidade. Este conceito tem origem em meados dos anos de 1970, no feminismo negro norte-americano. Algumas obras apontam que desde o século XIX, nos Estados Unidos, já se falava sobre interseccionalidade de gênero e raça, mas, foi com os estudos sobre violências de gênero vividas por mulheres de cor nas classes desfavorecidas daquele país, desenvolvidos por Kimberlé Crenshaw, que ele ganhou notoriedade. Desde então, passou a ser utilizado em vários campos de estudo (MARCELINO, 2016, p. 121).

Queremos ainda dizer, à luz da fala de Sara, sem nos aprofundar em demasia, que ativistas negras como Luiza Bairros, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Edna Roland, Jurema Werneck, Nilza Iraci e Matilde Ribeiro, Audre Lorde, Bell Hooks, entre outras, já apontavam, na década de 1980, para as diversas identidades consideradas subalternas que marcavam o corpo e a vida das mulheres negras. Reconheciam que para essas mulheres cabiam múltiplas militâncias, dentro tanto do contexto mais amplo da sociedade, como dos movimentos feminista e negro (MARCELINO, 2016).

Gonzalez (1982), no artigo “O lugar da mulher”, já nos dizia que por se ter apenas nas categorias gênero e classe, os estudos sobre mulheres brasileiras contribuem para a naturalização das desigualdades raciais. Para Gonzalez, as mulheres negras são vítimas de uma tripla opressão: de raça, gênero e classe social.

Por fim, destacamos que sistemas múltiplos de subordinação, tais como raça, classe e orientação sexual, gênero, agregados, entrecruzam-se e formam, a partir daí, eixos estruturantes de desigualdades. O racismo, o machismo, o patriarcalismo, a homofobia e outros sistemas discriminatórios criam intersecções complexas causando danos nos grupos

historicamente subalternizados. Esse fenômeno (interseccionalidade) atravessa, em grande medida, a vida de todas entrevistadas.

Bairros (1995, p. 461) nos diz que:

Raça, gênero, classe social e orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando [...] um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. [...] Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra.

Apesar disso, Sara nos demonstra disposição e confiança que superará o desraizamento, as opressões e as humilhações sociais por ser pobre, lésbica e negra. Uma vez que, segundo a entrevistada, provavelmente, “voltará para sua cidade como uma grande médica”. Essa disposição do próprio indivíduo, apoiada em diversos elementos que se completam, concorda com as observações feitas por Souza (2009) a respeito da importância da mobilização individual nas trajetórias escolares.

Souza(2009) enfatiza, em seus trabalhos de revisão de literatura, que as trajetórias escolares longas exigem, além da mobilização escolar das famílias, a mobilização dos próprios indivíduos, e que esses invistam no processo de escolarização, de maneira intensa e contínua. Como ocorre com a família de Sara. Tal mobilização se traduz em esforço, determinação, perseverança, dedicação e disciplina. Para Sara, cursar Medicina:

Tem um significado social imenso, pois mulher negra LGBT na Medicina. Um significado familiar maior ainda, pois primeira pessoa da família a sair pra estudar fora e realizar alguns sonhos. Pra mim, o maior significado vem da realização de um sonho, da grande possibilidade de ascensão social e do amplo universo que morar em uma capital nos abre.

Lacerda (2006) também se debruçou sobre a mobilização individual, em seu estudo a respeito das trajetórias pouco prováveis de iteanos⁴⁶, estudantes do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, e revisou os estudos de Portes (1993, 2001), Terrail (1990) e Viana (1998), dentre outros/as. Esses estudos, segundo Lacerda (2006, p. 183), enfatizam que, apesar da

⁴⁶ Codinome dado aos estudantes do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

alternância das ênfases, é preciso considerar que todos os trabalhos destacaram a mobilização escolar familiar ou a presença da família na constituição dos percursos escolares longos; a mobilização individual dos estudantes, considerada imprescindível para a constituição de percursos escolares atípicos e as redes de relações sociais. Sobre esse último, Sara nos revela que o GENI, grupo de pesquisa estudantil localizado no Campus da UFMG, foi um espaço de acolhimento e discussões para os poucos negros aqui da Medicina que representou um diferencial em sua vida acadêmica. Desse modo, ela diz: “Lá eu achei meu lugar aqui dentro da Medicina. Lá tem gente igual a mim. Lá estão meus amigos/as irmãos/ãs, lá não sou humilhada por ser negra, pobre e sapa.”.

Essa fala corrobora, em grande medida, com a observação de Collins (1990) acerca da importância de espaços nos quais o discurso seguro potencialmente pode ocorrer. O GENI representa para essa estudante o lugar onde se pode falar livremente. Consideramos que espaços como esses são de importante valor para a resistência das mulheres negras, dado o empoderamento, por meio da autodefinição, esses espaços seguros auxiliam mulheres negras a resistir à ideologia dominante.

Escolas, a mídia impressa e os meios de comunicação, agências governamentais e outras instituições do ramo da informação reproduzem as imagens controladoras da condição de mulher Negra. Em resposta, as mulheres negras se utilizaram tradicionalmente das redes familiares e das instituições da comunidade negra como espaços para se opor a tais imagens (COLLINS, 1990, p. 7).

Também, notamos que o GENI cumpre a função de espaço de fortalecimento identitário, à medida que a afirmação da identidade negra está diretamente ligada às redes de relações com o outro, ou seja, as relações mantidas pelo indivíduo influenciarão o fortalecimento de sua identidade, seja positiva ou negativamente, considerando-se que a identidade não é inata. No caso desse grupo, gera-se tonificação para os/as estudantes que lá estão.

Por fim, ao contrário do que observamos na pesquisa Lacerda (2006), mais especificamente o caso de Felipe, o bom desempenho escolar de Sara e Iara não as colocaram diante de uma barreira invisível, que o desempenho escolar excepcional impõe entre os estudantes bem-sucedidos. Suas falas não se fundamentam apenas diante de memórias de sucesso, mas sim, empenhos significativos que proporcionaram que esse percurso se chegasse até o Curso de Medicina da UFMG.

No próximo tópico, conheceremos a trajetória de Bárbara, terceira entrevistada.

5.1.3 Bárbara

Bárbara, 22 anos de idade, estudante do segundo período da Faculdade de Medicina, reside com mãe, pai e irmão, recém-formado em Engenharia, num bairro periférico de extrema vulnerabilidade na cidade de BH. Em época da entrevista, Bárbara portava um belo e imponente *black power* azul celeste.

Entre todas as entrevistadas, Bárbara foi a que demonstrou mais dificuldade, em uma perspectiva de fragilidade psicológica, em conversar sobre sua trajetória escolar. Marcamos e desmarcamos algumas vezes. Por fim, combinamos de enviar as perguntas por e-mail. Cerca de um mês depois, a entrevistada respondeu ao e-mail com um longo texto sobre sua trajetória escolar e social. Após algumas semanas, ocasionalmente, encontramos-nos na Faculdade de Medicina e conseguimos conversar, por aproximadamente sessenta minutos. Nesse momento, passamos a entrevistá-la pessoalmente. Além do mais, tivemos encontros, por motivos de reuniões do GENI/UFMG, e conversas posteriores, por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Bárbara, assim como Iara, teve sua trajetória escolar construída 100% em escola pública e ingressou no sistema escolar já Ensino Fundamental. Sua primeira escola, lembrada carinhosamente, está situada na mesma região onde viveu parte de sua infância, ou seja, um território de alta vulnerabilidade social e econômica.

Esse ambiente em que eu estava inserida era um ambiente de extrema vulnerabilidade social. Muitos dos meus colegas passavam fome, não tinham higiene básica e se criavam sozinhos pelas ruas do morro devido ao abandono paterno e à necessidade de trabalho das mães. Dessa forma, como os meus pais, era comum que os pais só contassem com Ensino Fundamental ou fossem analfabetos.

Foi na Escola Municipal Sônia Braga da Cruz Ribeiro Silva que a protagonista deu seus primeiros passos no mundo escolar. Sobre isso, Bárbara relata, “Escola Municipal Sônia Braga da Cruz Ribeiro Silva, esse é o nome da instituição que mais me acrescentou valores, sonhos e aprendizados, que eu carrego até hoje. Com toda certeza, eu devo quem eu sou às pessoas dessa instituição”. Diferente da experiência negativa de Suzy e próxima às vivências de Iara, Bárbara foi marcada por uma escola acolhedora e compreensiva, em relação ao estudante pobre que acessa o sistema escolar um pouco mais tardiamente. Ainda lembrando esse lugar a entrevistada mencionada a respeito do importante incentivo de suas professoras:

Nessa minha primeira escola minhas duas primeiras professoras — Vânia e Walquíria — foram cruciais para me convencer de que eu poderia alcançar tudo o que eu sonhava. Além de me matricular em diferentes tipos de concursos, me chamarem no cantinho para conversar sobre minha capacidade e me oferecerem uma atenção ímpar que eu não tive em mais nenhum momento da minha vida acadêmica, essas mulheres me ensinaram sobre negritude.

Também relata que devido à Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, sua escola realizava muitas atividades, também por conta disso aprendeu desde muito cedo a se orgulhar de suas origens raciais.

Com o passar do tempo, devido às condições de extrema violência da região onde morava, seus pais tomaram a decisão de deixar o local onde moravam. Com isso, Bárbara precisou mudar de escolar. Sobre isso, ela revela que foi matriculada na melhor escola de sua nova região de moradia, contudo, ao final do 7º ano do Ensino Fundamental, precisou mudar novamente de escola. Nesse novo ambiente escolar, Bárbara relata que viveu experiências totalmente diferentes de suas duas escolas anteriores, devido ao ambiente de extrema agressividade entre professores e alunos. Curiosamente, ela menciona que nessa escola, em sua sala de aula, havia apenas três alunos brancos.

Bárbara nos conta, extremamente emocionada, que as brigas no final das aulas eram com armas ou facas.

Eu vi muito sangue nessa escola. Vi meninos pisando na cabeça dos outros até sangrar, quebrando braços dos outros... vi o meu melhor amigo sair para morrer enquanto eu era carregada de volta para o interior da escola pela diretora. Ademais, assédio e estupro corriqueiros.

Segundo a entrevistada, essa foi uma fase conturbada de sua vida, dada a violência a qual era exposta diariamente:

Todos os morros da região estavam em guerra. A quantidade de mortes era insuportável. Nessa fase eu presenciei os primeiros assassinatos cujos sons até hoje permeiam minha mente. Por causa da guerra nós mudamos de casa com a ajuda da igreja que meus pais frequentam. Me lembro que oito pessoas foram assassinadas na minha rua em, aproximadamente, duas semanas.

Nesse momento, notamos a fragilidade da estudante diante de um território marcado pela violência, também o apoio da Igreja, que funcionou como uma rede de relacionamentos, em prol do bem-estar dessa família. Com a chegada de uma nova residência, tem-se também uma nova mudança de escola.

Iniciei meus estudos na Escola Estadual Professor Antônio José Ribeiro Filho. Muitos professores resistiram à minha chegada já no final do ano. Além disso, o sistema de transformar conceitos em notas era complexo. Cheguei na Ribeiro na semana de prova e, saí sendo a melhor aluna das duas outras escolas, cheguei sendo a pior aluna da turma. Mas eu sempre me propus a ser a melhor em tudo que eu podia. Me adaptei de forma rápida e cruel, sendo ofendida por professores e logo em seguida fechando as recuperações e provas que tive que fazer. Mas, eu sabia que era o único caminho possível para a universidade. Me tornei a melhor aluna da Ribeiro, com medalhas em concursos externos e louvada pela diretora da escola. No entanto, me recuso a dar algum mérito maior a algum professor.

Nessa perspectiva, notamos certa agressividade simbólica no acolhimento à nova estudante, a presença da dimensão do esforço pessoal e suas potencialidades, também certa rejeição aos professores. Sobre isso, Bárbara relata que os únicos professores que ela gostava era porque a tratavam de uma forma humana. Irritada ela cita: “Isso para mim é revoltante. Na Ribeiro, eu tive que contar com o racismo explícito de professores. Minha saída para lidar com isso? Ser a melhor nas matérias e nem assim adiantou”.

Conforme apontado por Cruz (2013), alunos pobres e negros (portadores de estigmas sociorraciais) lançam mão da estratégia de se mostrarem bons alunos (para seus professores e colegas), com o intuito de serem mais bem aceitos por estes. É marcante que as quatro entrevistadas tenham sido ótimas alunas e, mesmo no caso de Iara, que apresentou muitas faltas e problemas com comportamento na escola, essa afirmação não deixa de ser verdadeira e, como elas se utilizaram disso, consciente ou inconscientemente, para serem aceitas por determinados grupos.

Lidando com as adversidades do dia a dia, Bárbara menciona que buscou uma bolsa de estudos para um cursinho que preparava estudantes para colégios da rede federal de ensino, pois acreditava que só dessa forma teria alguma chance de cursar o Ensino Superior numa universidade pública. Iara nos fala sobre isso: “Minha oitava série foi um ano difícil em que, apesar da bolsa para cursinho no CEFET, nem sempre o dinheiro para o lanche vinha e, às vezes, para eu não faltar à aula, meu pai dava ‘pulão’ para ir trabalhar. Valeu a pena! Me inseri com honras na pior fase da minha vida!”

Bárbara acessou o CEFET por meio de prova, sem o recurso de cotas raciais, implementada tempos depois. Ela menciona que só quando foi aprovada nessa instituição conseguiu o respeito de todos, incluindo de sua família.

Contar-nos esse fato devolveu-lhe o sorriso no momento da entrevista. Contudo, logo em seguida, ela voltou a relatar as dificuldades de sua nova fase. Vejamos como ela narra os fatos:

O CEFET não contava com nenhum tipo de cota. Na minha sala, havia 8 negros dos 45 alunos. Quase todos vinham de escola particular, então os professores partiam do pressuposto que nós sabíamos de coisas que eu nunca tinha ouvido falar. E, não foi só uma vez que alguém de escola pública levantou a mão e os professores falavam, “se vira! Isso já era pra você saber, e não dá tempo de ensinar”. Era desesperador. Eu não falava inglês, nem espanhol, eu não sabia uma série de coisas de muitas matérias. Eu era uma negra pobre jogada numa instituição controlada e destinada a brancos de classe média. Os professores do CEFET me desprezavam. A palavra é esta. Desprezavam a mim e as minhas amigas também negras e pobres.

Novamente a aluna menciona acerca dos preconceitos, desdém, provenientes de seus professores/as. Esses fatos são lembrados por ela com doses potentes de sofrimento, devido à necessidade de resistir num espaço que deveria ser destinado ao acolhimento dos alunos e alunas.

Bárbara prossegue, quase ininterruptamente, de forma irritada, e nos explica.

Ignoravam nossa existência. E, aquele bando de meninas brancas ricas da minha sala não hesitavam em nos humilhar. “Nossa, essa aí mora na favela!”, “Olha o cabelo de fulana!”, “O nariz de fulana é estranho”. “Como é o nome da sua escola mesmo??? Kkkkk”, “Qual é o seu bairro?”. Era cruel. Eu fui eleita a Bárbara Feia. E, não era convidada nem para as festas da minha turma. Em alguns momentos, pensei em sair de lá. Mas, sabia que se fosse para escola de bairro, eu não passaria na faculdade. Tentei lidar com o racismo, empurrava o ensino com a barriga por causa da minha defasagem em relação aos outros, convivia com o preconceito de classe.

A fala de Bárbara salienta a dimensão de sofrimento que o racismo no espaço escolar pode causar nos indivíduos. Sobre o disposto, desejamos mencionar que as características físicas do negro, principalmente a cor da pele, o formato do nariz e da boca e a textura dos cabelos são aspectos que levam esses indivíduos a serem vítimas de preconceito e discriminação. Seus traços negroides são seu estigma, sua marca. Para Nogueira (2006, p. 292):

O preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

Notamos que, no Brasil, predomina o preconceito de marca, ou seja, as características fenotípicas ditam as regras para que o negro seja mais ou menos discriminado. Conforme ressalta Gomes (2002, p. 41):

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo.

Sobre esse aspecto, em sua pesquisa **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**, Gomes revela o que as entrevistadas destacam:

[...] várias depoentes, ao se reportarem ao corpo, lembraram momentos significativos da sua história de vida, dando um destaque especial à trajetória escolar. Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigas, da militância ou dos relacionamentos afetivos. (GOMES, 2002, p. 41).

Inferimos, desse modo, que o processo identitário do/a negro/a perpassa ao longo da história do Brasil por estigmas que o/a inferiorizam e exaltam os valores e padrões eurocêntricos, onde tudo aquilo que não se enquadra sofre discriminação e preconceito. Ressaltamos aqui, sem o desejo de nos prolongar, que, no Brasil, o mito da democracia racial que prega a igualdade entre todos/as se trata de uma inverdade, um espécie de racismo à brasileira — na maioria das vezes, dissimulado e escorregadio, praticado nas entrelinhas, uma vez que exalta somente a cultura europeia e inferioriza as demais, inclusive a cultura negra.

Retomando a narrativa de Bárbara, ao final do terceiro ano do Ensino Médio, a aluna menciona que já sabia que impossível passar nas provas do Enem. “De toda minha turma, 7 pessoas não passaram. Incluindo eu. E, aí, eu entrei em uma nova fase: dos cursinhos.”

O novo momento da vida da entrevistada, ou seja, “o cursinho”, foi marcado por relatos de sofrimento psíquico:

Já iniciei meu primeiro ano de cursinho com transtorno de ansiedade, nos outros três anos, desenvolvi depressão e síndrome do pânico. Perdi o apoio financeiro do meu pai, então, minha preparação se tornou bem complicada. Fato é que, apenas no segundo ano, eu estudei, nos outros, eu tentei me manter viva. Acontece que foram anos cruciais pra eu problematizar meu Ensino Médio e estudar sobre política e sociedade. Depois de alguns surtos, crises e tentativa de suicídio, fui aprovada no ano que eu, praticamente, não frequentei aulas ou li apostilas.

É importante destacar que, nas narrativas de todas entrevistadas, aparece, em maior ou menor medida, o sofrimento psíquico. No entanto, Bárbara foi quem evidenciou com mais detalhes essa situação.

Minha aprovação me pegou de surpresa. Mas, agora, pelo menos, eu estava mais forte e sabia com o que eu iria lidar. Eu, estranhamente, poderia escolher qualquer faculdade do Brasil. E queria ir embora, mas optei pela UFMG. Minha última tentativa de suicídio tinha sido no dia 4 de janeiro. Eu estava muito abalada e provavelmente seria internada. Para todo mundo, a UFMG seria minha chance de melhora. Eu conheço os meus limites e me propus iniciar o curso apegada na palavra dos outros. O meu bairro ficou em transe com minha aprovação em medicina. A quantidade de mensagens que eu recebi foi assustadora. Eu nem tinha falado ainda que tinha sido aprovada porque não consegui nem ficar feliz devido à quantidade de remédio no meu corpo, e todos já comemoravam por mim. A sensação de ter meninas de comunidades do entorno, mães me pedindo para conversar com as filhas pretinhas, todas as tias que aconselhavam no bairro chorando de emoção foi transcendental.

Ressaltamos que a aluna acessou o Curso de Medicina da UFMG, por meio de cotas raciais, sociais e para alunos de escolas públicas. Ela atribui sua aprovação ao apoio de seus pais e irmão, às pessoas dos lugares onde morou, que, por sua vez, não a deixavam desistir. Também a sua avó paterna por sempre cobrar estudos, dizendo que “muitas mulheres negras antes dela abriram caminho para que fosse vitoriosa, por ser o tempo preparado por Deus e pelos meus orixás”. Suas professoras Vânia e Walquíria também foram lembradas.

Eu carrego muita poesia na minha aprovação. Eu, que descendo de mulheres escravizadas como mucamas, entrei pela porta da frente pra estudar o curso mais concorrido na melhor instituição federal de ensino do Brasil. Sempre que eu ando na UFMG, eu penso que estou lá para transformar essa universidade num ambiente mais inclusivo para os meus. E, que vai chegar um momento que vai ser comum sair do Morro ou do entorno para ocupar o ambiente acadêmico. Por isso, não sigo a linha da

preta cordial nas minhas relações interpessoais dentro da Medicina. Exijo todos os meus direitos. Sempre me manifesto quanto estou incomodada. Não faço questão de ser aceita por branco, rico, porque não estou lá pra isso, e, hoje, estou bem mais forte. Consigo me afirmar a ponto das pessoas se sentirem ameaçadas e terem medo de, por exemplo, serem racistas perto de mim.

É interessante observarmos a postura de reconhecimento da entrevistada diante de sua aprovação, também o discurso de empoderamento relacionado a/o aluno/a negro/a que se movimenta dentro desses espaços extremamente racializados.

Com relação aos apoiadores de sua trajetória, Bárbara guarda especial carinho para sua avó paterna:

Minha avó é a mulher mais importante da minha vida. Mulher preta, que foi catadora de lixo, passou fome, conviveu com a violência doméstica por toda a vida e, mesmo assim, criou seus oito filhos. Minha Carolina Maria de Jesus. Minha mulher do fim do mundo. Carrego ela comigo e a força dela comigo, pra enfrentar qualquer obstáculo. E sigo o mandamento: “Vai estudar, que eu não quero neta burra não!”

Sobre seus pais, principalmente sobre o pai, ela menciona que, para ele, o estudo dignificaria ela e seu irmão. Isso teve vários significados para Bárbara, como, por exemplo, o desejo do seu pai de que seus filhos tivessem acesso à educação. Em busca disso, trabalhava todo tempo para fornecer o melhor possível à família. A protagonista continua sua fala mencionando que estudar era uma imposição paterna, mas quem adequava isso às nossas demandas era sua mãe.

Notamos, nessa família, uma proeminente ordem moral e doméstica, apoio econômico, na medida das possibilidades. A cobrança familiar pela educação mostra-se como forte indicativo da trajetória de sucesso de Bárbara.

Os meus pais sempre valorizaram muito a escola. Nada de deixar tarefas sem fazer ou algo do tipo. Deveríamos respeitar não só os professores, mas cada funcionário. Os meus pais me ensinaram a valorizar a escola, e isso se referia tanto a não vandalizar como a ser empática e altruísta com todos. Ainda hoje, quando eu faço algo que não é correto na faculdade, eu reflito sobre as ideias que meus pais e minhas ancestrais me passaram e tento fazer isso como norte do meu comportamento acadêmico.

Sobre a participação dos pais no apoio nas tarefas escolares, Bárbara cita que o cargo era do seu irmão mais velho. No entanto, tanto ele quando ela foram criados de uma maneira “academicamente independente”. Sobre isso, a entrevistada cita, “pai sempre trabalhou muito

e não tinha tempo para ajudar e a minha mãe dizia que tinha pouco estudo e pouca paciência.”

Ainda segundo a estudante:

Para mim não fez muita diferença, porque eu sempre tive como característica aprender sozinha. Um marco na minha vida estudantil foi o modo como eu aprendi a ler: como eu nunca tinha frequentado escola, eu não tinha acesso à alfabetização e fui uma das últimas da minha classe a aprender a ler. Isso me incomodava. Então quando eu tinha sete anos, a professora deu um livrinho educativo **A boca de lobo e os mil porquinhos**. Eu entrei no meu quarto antes de escurecer, fechei a porta. Quando saí já estava escuro e eu li o livrinho todo para minha família. Naquele momento, sozinha eu li pela primeira vez. Lembro da emoção da minha mãe. Eu aprendi a ler sozinha? Não sei! Mas, sempre fui independente com os estudos.

Por último, já em lágrimas, Bárbara finaliza nossa entrevistas com a seguinte afirmação:

Meu pai exigia de nós nosso melhor, e isso se resume na frase dos Racionais MC's, “minha meta é 10. 9,5 nem rola!”. Essa era a exigência do homem negro que criou dois filhos negros e isso diz muito. Meu pai sempre soube que a gente iria precisar ser muito melhor que os outros para sermos aceitos. Isso gerava uma pressão simbólica. Nada muito grave ou traumático. Ele sempre olhava nossas provas procurando os erros. Hoje em dia me dói ver que até isso é fruto do racismo, mas isso me inspira a ser forte.

Ao fim e ao cabo, observamos aqui uma trajetória escolar marcada pelo esforço pessoal, pessoa referência e redes, o trabalho escolar e incentivo da família. De tudo isso, a motivação da estudante foi o fator ímpar.

O próximo tópico trará a estudante Suzy para esta análise.

5.1.4 Suzy

Suzy, 30 anos de idade, solteira, proveniente da cidade Arcos, interior de MG, mora “sozinha” em república localizada na periferia de BH. Seu núcleo familiar é composto por pai, mãe e dois irmãos, graduada em Enfermagem pela mesma instituição que hoje cursa o décimo primeiro período da Faculdade de Medicina. Contando com o tempo da primeira graduação, Suzy circula há dez anos nos espaços da UFMG, mais especificamente no Campus Saúde.

A entrevista de Suzy aconteceu, em um primeiro momento, *online*, por meio do aplicativo *Skype*, dado que ela estava estagiando num hospital no interior de MG,

posteriormente, tiramos dúvidas via aplicativo *WhatsApp* e, na terceira e última oportunidade, encontramos-nos pessoalmente no Campus Pampulha. Momento no qual passamos, aproximadamente, sessenta minutos conversando. Durante o processo de negociação para entrevista, fase de transcrição, análise e validação do conteúdo, Suzy se mostrou sempre paciente e bastante colaborativa.

No que se refere à origem familiar de Suzy, seus pais e avós nasceram em Iguatama (MG). Ela nasceu em Bambuí (MG). Sua família migrou para a cidade de Arcos quando ela tinha oito meses de vida. Sua mãe é comerciante, isto é, tem um pequeno bar e seu pai trabalha na construção civil. Seu avô paterno era carroceiro, por esse motivo, seu pai começou a trabalhar muito cedo na construção civil. Sua avó paterna faleceu antes do seu nascimento.

Segundo Suzy, sua avó materna foi dada pela mãe, ainda criança, para trabalhar em uma casa de família. Trabalhou em troca de teto e comida. Não recebeu nem educação, nem cuidados. Pelo contrário, apanhou muito e foi bastante humilhada, por conta disso, manifesta sérios problemas psicológicos até hoje. Suzy menciona que ela teve sete filhos (vivos) de pais diferentes e inúmeros abortos. Seu avô materno é desconhecido.

Seus avós nunca frequentaram a escola. Seus pais estudaram até quarto ano do Ensino Fundamental. Já Suzy é graduada em Enfermagem, além de quase formanda em Medicina, e seus dois irmãos mais velhos são formados em Direito.

Suzy, assim como Bárbara e Iara, não teve acesso à Educação Infantil. Segundo ela, ainda criança, aprendeu a ler, escrever e fazer contas trabalhando no bar de sua mãe. A entrevistada revela que não era uma experiência para criança, pois tinha bebida, brigas e palavrões, mas ela gostava porque atendida as pessoas com orientação de sua mãe. Em relação ao dito, Suzy comenta: “Comecei atendendo no balcão do bar da minha família, antes mesmo de aprender a ler. Chamava minha mãe para que fizesse as contas, depois fui aprendendo a fazer sozinha. Isso me ensinou responsabilidade, compromisso com horários e a conversar com as pessoas”. Já seu pai e seus irmãos mais velhos trabalhavam em construções, como pedreiro e ajudantes de obra.

A primeira experiência de Suzy com a educação formal foi no Ensino Fundamental, sua mãe foi quem a matriculou numa escola pública de sua região. Sobre essa experiência, Suzy conta: “Aquela escola era um lugar difícil, pois mais parecia “um ninho de *bullying*”, sejam quais forem suas características. O Ensino Fundamental, na escola pública foi infinitamente penoso, em relação à *bullying* e isolamento”. Diferentes do percebido nas trajetórias de Iara e Bárbara, os primeiros passos no sistema escolar, foram amargos para essa

protagonista. Ainda assim, apresentava boas notas e bom comportamento. Um fato se repete em todas as trajetórias observadas é que Iara, Sara, Barbara e Suzy, mesmo com adversidades no espaço escolar e na vida, mantiveram boas notas, ou seja, sempre foram boas alunas para o sistema de ensino.

Por conta das recorrentes boas notas no Ensino Fundamental, Suzy recebeu uma bolsa de estudos integral para cursar o Ensino Médio no Colégio Dom Belchior. Aproveitando a oportunidade, a entrevistada relata que foi sozinha fazer a matrícula, dado que sua mãe estava constantemente ocupada com demandas do trabalho. Suzy nos revela:

Fui sozinha mesmo, fiquei com medo de perder a bolsa. Cheguei na escola e inventei que minha mãe estava doente para pegar o formulário de matrícula e confirmar que eu queria muito à vaga. Cheguei em casa, disse para minha mãe que a escola tinha mandado ela preencher (risos) e assinar. Foi desse jeito que aconteceu.

Ao contrário da experiência no Ensino Fundamental, Suzy nos diz que, no Colégio Dom Belchior, foi muito bem acolhida pelos novos colegas. Sobre isso ela menciona: “É uma paz estudar onde você é respeitada, compreendida. Na sala, no recreio, não tinha aqueles meninos fazendo bullying. Os professores eram bem mais legais com a gente”.

A protagonista reforça que seus pais sempre encorajaram e incentivaram ela e seus irmãos a estudarem, mas quem se viu capaz de começar um curso superior foi seu irmão mais velho, mencionado como uma pessoa referência na família, pois seus pais “Não puderam sustentar meu irmão mais velho durante a graduação, mas ele passou num concurso da Cemig e se virou. Isso me mostrou o quanto ele tinha perseverança e me incentivou a também não desistir dos meus sonhos”

A entrevistada, como já dito, possui dois irmãos mais velhos, aos quais daremos os nomes fictícios de Bruno e José. Bruno, na época da entrevista, tinha 32 anos, formou-se em Direito na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Puc/MG) e atualmente trabalha com materiais para construção civil, junto com seu pai. José cursou física e, depois, Direito na UFMG, na época da entrevista contava 34 anos. Naquele momento trabalha de perito da Polícia Civil de MG.

Suzy alega que sua primeira graduação foi escolha de sua mãe: “Ela achava bonito ser Enfermeira, talvez porque nunca se imaginou como Médica ou que eu poderia me tornar Médica”. E completa:

Primeiramente, escolhi enfermagem porque minha mãe mandou. A ideia inicial era geografia. Depois escolhi medicina porque gostei da área da saúde e queria poder fazer mais. A UFMG foi a faculdade que meu irmão mais velho frequentou. E é gratuita. Impossível pagar um Curso de Medicina particular. Na Enfermagem, entrei com 17 anos, na Medicina com 25.

A primeira constatação de Suzy, tal como de Iara, Bárbara e Sara, foi o baixo número de estudantes negros e negras, tanto no curso de Enfermagem quanto na Faculdade de Medicina, porém, nesse último, a incidência era ainda menor. Cabe apontarmos que Suzy acessou a UFMG em momento anterior à política de cotas, o que explica, de certa forma, a pouca diversidade observada pela aluna. No caso de Bárbara e Sara, explica-se por meio das fraudes o sistema cotas UFMG (OLIVEIRA, RICCI, 2018), em época, amplamente divulgada pelos principais sites e jornais do país.

Suzy e Sara, diferente de Iara e Bárbara, residem sozinhas na cidade de BH, mas todas dependem economicamente de suas famílias, pois na Faculdade Medicina não se tem a possibilidade de conciliar o estudo com o trabalho e, especialmente no caso de Suzy, isto é, estudante de segunda graduação, a universidade não dispõe da assistência estudantil. Logo, assim como as outras entrevistadas, Suzy experienciou situações complexas referentes à vivência da primeira e da segunda graduação na UFMG:

Não trabalhei durante a Medicina, apenas dei monitorias. O curso integral já é pesado por si só. As dificuldades que enfrentei foram de cunho emocional, foram piores durante a Enfermagem. Nessa primeira graduação, foi a primeira vez que saí de casa, tive problemas com algumas das pessoas com quem morei e fui mandada embora, tive depressão, transtorno de ansiedade e não me tratei. Abandonei o curso após várias crises de pânico e retomei, seis meses depois, por pressão da minha mãe. Após isso, voltei para Arcos com uma sensação imensa de frustração e fui trabalhar em loja de materiais de construção. Trabalhei lá durante três anos. Fiquei um ano sem planos e nos outros dois, estudei sozinha em apostilas do cursinho Pré-UFMG que comprei.

Mais especificamente sobre moradia, a protagonista relata:

Na casa de minha tia, onde fiquei um ano e meio, chovia na minha cama e minha prima mexia nas minhas coisas e furtava do meu dinheiro. Tentei morar com minha cunhada e meu irmão em Venda Nova, mas não demos certo por causa da intriga entre minha mãe e a cunhada e fui mandada embora. Nessa época, estava muito deprimida e não sabia. Minha tia me aceitou de volta. Finalmente tentei moradia (universitária) e consegui e foi um dos melhores lugares onde morei. Na Medicina, nem cometi o erro de tentar morar com parentes, nem tentei moradia universitária. Fui direto para repúblicas.

Percebemos, assim como nos outros casos, uma forte motivação pessoal de Suzy, inclusive em se opor a dar continuidade ao sonho frustrado da mãe (Enfermagem) e começar novamente uma outra graduação (Medicina), sem possibilidades de conciliar com trabalho e receber assistência estudantil da UFMG. Fatos que pesaram na trajetória dessa estudante, pois voltou a depender economicamente da ajuda dos pais para se manter no Curso de Medicina. Segundo ela:

Apesar deles não reclamarem explicitamente, foi perceptível a insatisfação por eu não trabalhar com enfermagem e voltar para faculdade novamente, tudo por conta do pouco dinheiro e da necessidade de repartir comigo. Não poder trabalhar durante o Curso de Medicina foi, entre tantos problemas, o mais difícil de lidar.

Suzy nos relatou que, em muitos momentos, sentiu-se excluída socialmente, dada sua não disposição financeira para acompanhar as demandas do grupo (medicina) dentro e fora (festas, bares, reuniões fechadas na casa de colegas de curso) da universidade, também afetivo-sexualmente, pois os homens do Curso de Medicina, em sua maioria brancos e elitizados, tratam as mulheres negras com desdém. Sobre isso, Suzy anuncia:

Para eles (homens e mulheres brancas) nós (pretas) somos horrorosas! Às vezes sentia que não me queriam por perto, nunca foi convidada para festas ou encontros da turma dentro ou fora da UFMG, por isso decidi ficar sozinha ou, quando dava sorte, colava com pretinhos e pretinhas iguais a mim, geralmente são cotistas e de períodos anteriores ao meu. Minha época não tinha cotas, por isso estudei com muito poucas negras igual. Hoje é bem melhor! Quem entra agora na UFMG, acho que não se sente tão só.

Assim como nos demais casos, notamos a forte presença do racismo vivenciado no Curso de Medicina, quanto a Suzy, não foi mencionado em outros momentos de sua trajetória, o preterimento da mulher negra e o incômodo que seus corpos causam nesses espaços. Isso reforça que, além de suporte familiar, é preciso alto grau de esforço pessoal para se alcançar o dito sucesso escolar.

No caso dessa entrevistada, notamos que o suporte familiar aconteceu, mas, diferentes de outros casos, sem a resiliência e esforço ativo de Suzy, seria pouco provável que ela chegasse até onde chegou, mesmo contando com uma escola de média qualidade no Ensino Médio.

A esse respeito, percebemos que os casos de longevidade escolar não podem ser explicados, totalmente, pela mobilização familiar em torno da escolarização do/a filho/a

aluno/a. Por vezes, as precárias condições de existência que levam os pais das camadas populares a uma luta pela sobrevivência material, combinada com uma desesperança de si mesmos e a baixa expectativa quanto ao futuro escolar de seus filhos/as, também os levam a uma atitude (involuntária) de distanciamento da escola e de tudo o que lhe é pertinente (THIN, 2006). O sucesso escolar, nesses casos, precisa contar com uma forte disposição por parte do próprio estudante, denominada por Terrail (1990) de autodeterminação selvagem.

Para Portes (2001), essa autodeterminação selvagem poderia ser melhor explicada como um sobre-esforço por parte dos estudantes, já que a determinação não é totalmente emancipada de outros fatores.

Mesmo que de forma imperceptível e ainda que destituída de intencionalidade explícita, as redes de configuração familiar e social exercem influência sobre a escolarização dos sujeitos. Motivado pela esperança em si e em seu futuro escolar ou até mesmo pelo anseio de superar as difíceis condições de existência familiar, o estudante vai interiorizando, ao longo de sua trajetória escolar, um conjunto de disposições que o levam a adquirir um habitus propício à longevidade escolar. (PORTES, 2001, p. 256).

Conforme as narrativas aqui apresentadas, as experiências escolares e de vida das mulheres negras pobres são marcadas pela necessidade de adaptação às regras impostas pelo sistema escolar. Esse ingresso no jogo escolar começa, por vezes, pelo Ensino Fundamental (obrigatório no Brasil), pois muitos indivíduos pobres não acessam a Educação Infantil. Na fase seguinte, percebemos novas lutas, com objetivo de concluir o Ensino Médio. A busca por bolsas de estudos em cursinhos pré-Enem é mais uma etapa nas vidas desses indivíduos. O objetivo é que esses espaços de educação não formal reforcem os conteúdos da educação básica, preparando os/as candidatos/as para uma mobilidade educacional, isto é, o acesso ao Ensino Superior.

Por fim, aqueles que conseguem ultrapassar as barreiras sociais, escolares, culturais e econômicas, acessam a universidade, geralmente, por meio dos cursos menos concorridos, por consequência, considerados de baixo status social e acadêmico. Desse momento adiante, notamos dois movimentos: a) A felicidade e orgulho pelo pretensão sucesso escolar; e b) A luta pela permanência nesses espaços, onde a raça, gênero, capital cultural, econômico, social, ditam as regras. Ao fim, são bem-sucedidos aqueles/as que aprendem o jogo escolar, institucional e social. Ressaltamos que os custos psíquicos desse jogo são imensuráveis.

No próximo capítulo, dialogaremos acerca dos traços que perpassam as trajetórias de Sara, Iara, Bárbara e Suzy.

6 TRAJETÓRIAS INVESTIGADAS: TRAÇOS DE CONFIGURAÇÃO

Na tentativa de compreender elementos impulsionadores do sucesso escolar de Iara, Bárbara, Sara e Suzy, cumpre tecermos os fios interpretativos da configuração singular constituidora desses percursos. Buscamos vestígios que podem ser comuns à diversidade de trajetórias aqui apresentadas. Almejamos os traços das trajetórias humanas, escolares, sociais, marcadas pela condição comum de mulheres negras, pobres e periféricas que acessaram um curso de alta seletividade em uma grande universidade pública brasileira.

A partir de agora interpretaremos as trajetórias escolares de longa duração de quatro estudantes negras, pobres e periféricas, privilegiando, em maior ou menor medida: a) As condições culturais e econômicas das famílias propiciadoras das trajetórias; b) As formas de mobilização pessoal, parental, redes apoio e pessoa referência, na constituição dos percursos escolares; e c) Expectativas de futuro.

Todavia, não pretendemos seguir sistematicamente os pontos elencados e nem nos preocupamos com elaboração de subtítulo para cada um dos pontos mencionados, uma vez que nos posicionamos em favor da fluidez das narrativas e suas análises. Logo, nos limites das trajetórias apresentadas, selecionamos aspectos que, em nosso entendimento, são centrais para a compreensão do problema posto nesta pesquisa, isto é: Quais elementos, presentes nas trajetórias escolares e sociais das investigadas, favoreceram na construção de percursos distintos daqueles produzidos pela grande maioria das mulheres negras, pobres e periféricas?

Em primeiro lugar, fazendo o exercício de compreender esses percursos que se relacionam a partir das atipicidades dos objetivos atingidos, a UFMG/Faculdade de Medicina, também da condição de mulher negra, pobre e periférica das entrevistadas, acionamos o presente e o passado, por meio da origem familiar das estudantes. Não podemos deixar de mencionar que essas configurações desejam revelar a resistência da população negra brasileira aos silenciamentos historicamente impostos.

De início, observamos que a estrutura familiar das entrevistadas, ao contrário do que se percebe nas famílias de mesma condição social e racial, é constituída pelo que Soares(2012) chama de família nuclear ou conjugal, isto é, famílias compostas por homem, mulher e filhos coabitando o mesmo espaço. “Nas famílias nucleares [,] permite-se haver até duas gerações com filhos biológicos” (SOARES, 2012, p. 31). Sara é a única das entrevistadas que compõe uma família reconstituída, dado o falecimento de seu pai.

Nos casos das famílias aqui observadas, destacamos que famílias no interior dos lares oferecem estrutura, sustentáculo, rede de proteção, diante das difíceis escolhas pessoais,

dificuldades materiais, sociais, psicológicas, pedagógicas, comportamentais, com objetivo deliberado de que suas filhas e filhos não desistam diante das desventuras da vida. A atuação das famílias funciona no sentido de ultrapassar as dificuldades, em prol de que filhos e filhas sigam adiante. Esse trabalho é difícil de ser percebido, mas perpassa toda a trajetória escolar desses filhos e filhas estudantes (PORTES, 2001).

A mãe de Sara é a única que ultrapassou o Ensino Médio, chegando à pós-graduação. No perfil dos demais, predomina a baixa escolaridade paterna e materna. Vale ressaltar que duas entrevistadas, Suzy e Sara, contam com casa própria em suas cidades de origem. Consideramos que tal situação colabora para o clima familiar de estabilidade. É como se a casa própria fosse “a base necessária a partir da qual se pudesse edificar outros sonhos” (PORTES, 1993, p. 78). Iara e Bárbara moram em casas alugadas.

No que se refere à escolaridade, começamos pela centralidade do dado, sobretudo, pelas famílias o acesso e a permanência no sistema escolar. A escolarização aparece em todas as narrativas como um tipo de passagem para outro lugar, uma forma de ascensão social. Quiçá do lugar racial da pobreza, da sobrevivência, para uma promessa de vida melhor. As entrevistadas mostraram uma real consciência do lugar de origem, por vezes, visto, por si e sua família, como um lugar a ser superado, “deixado pra trás”.

A aparente perspectiva de educação como horizonte aberto para todos os grupos sociais, especialmente para os subalternizados, é cultuada pelo próprio sistema escolar e aceita pelas famílias como uma esperança no percurso escolar bem-sucedido. É possível dizer que esse é um elemento presente nas trajetórias de todas as entrevistadas. Arroyo (2009) nos diz que a entrada e a permanência no sistema escolar desde o Ensino Fundamental e, sobretudo, no Superior, são vistas, por algumas famílias, como um processo de libertação de toda restrição de origem.

Percebemos, nessa perspectiva de trajetória ascendente (TEIXEIRA, 2003), por meio da mobilidade educacional, que as estudantes se distanciaram significativamente das gerações anteriores em termos de capital cultural no estado institucionalizado, pois elas são, com exceção de Sara, as primeiras de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior, na Faculdade de Medicina. Com efeito, apresentamos a seguir o Quadro 3 que traz as profissões do grupo familiar das entrevistas.

Quadro 3 – Ocupação profissional – pai e mãe das estudantes entrevistadas

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL –PAI E MÃE DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS				
ESTUDANTES	MÃE	PAI	AVÓS MATERNOS	AVÓS PATERNOS
SARA	Professora da Educação Básica/BA	Falecido	Ensino Médio Completo Ensino Fundamental Completo	Não soube responder
IARA	Doméstica	Não tem ocupação específica	Analfabeta Primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Não soube responder
BÁRBARA	Auxiliar Administrativa	Operário da indústria têxtil	Analfabetos	Analfabetos
SUZY	Comerciante	Operário da construção civil	Analfabeta Não soube responder	Não soube responder

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

À aspiração ao ingresso no Ensino Superior, especificamente no Curso de Medicina, é atribuída, pelas entrevistadas, a diferentes pessoas e perspectivas: Sara menciona que foi estimulada por sua avó, técnica em Enfermagem. Iara nos diz que Medicina vem de um desejo de cuidar do outro. Suzy, após o curso de Enfermagem, considerou que a carreira que mais se aproximava de seus desejos seria Medicina, por último, Bárbara menciona: “Aos oito anos de idade decidi que seria médica. Não sabia muito bem o que isso significava, mas eu queria mudar a realidade da medicina do Brasil e depois viajar para algum país africano para contribuir com trabalhos médicos por lá”.

Quando se fala em “investimentos” econômicos e pedagógicos que possibilitaram tais percurso, as narrativas parecem se relacionar harmonicamente. Todas atribuem à família e aos parentes, em maior ou menor medida, os “investimentos” em seus processos de escolarização. Iara menciona o apoio incondicional de sua tia materna e avô materno.

A participação dos avós, vizinhas e vizinhos, tios e tias, amigos e amigas e, professores e professoras, movimentos sociais e grupos de estudos políticos, a exemplo, GENI/UFMG, na processo de escolarização das protagonistas, nos remete à ideia de que parentes e redes de apoio exercem um papel de grande importância nesses percursos marcados pela longevidade. Hooks (2000) nos diz que é preciso romper com a identidade vitimada e caminhar para a resistência militante, compreendendo a necessidade de construir redes de apoio ou de solidariedade política em vez de se fixar numa narrativa

imutável de não transcendência. Teixeira (2003) revela em seu estudo **Identidades e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro**, que as redes de solidariedade e ajuda, somadas ao esforço pessoal do/a estudante, são um determinante nas trajetórias de sucesso escolar.

Sobre as formas de investimento, Nogueira (2006) menciona que, na visão de Bourdieu, cada camada social vê e investe na educação de diferentes maneiras, isso varia de acordo com suas condições culturais e econômicas, pois as classes privilegiadas economicamente tendem a investir mais na educação. Acrescentamos que no caso de Sara, a família concentrou investimento em escolas da rede privada de ensino e cursinho pré-Enem. Suzy, mesmo com bolsa de estudo integral em colégio particular, precisou investir em materiais escolares. Já Bárbara e Iara, estudantes da rede pública de ensino, tiveram os cursinhos pré-Enem pagos pelos pais e tia. Estatisticamente, três, entre as quatro entrevistadas, acessaram cursinhos preparatórios. A única que não se enquadra nesse perfil é Suzy. Iara fez cursinho por dois anos com bolsa de estudos de 50% para alunos e ex-alunos de escolas públicas. Sara fez cursinho junto ao último ano do Ensino Médio, sem bolsa de estudos, então, aprovada na primeira tentativa. Bárbara fez três anos de cursinho com bolsa de estudos de 60% para alunos e ex-alunos de escola pública, aprovada em sua última tentativa.

O fluxo dos percursos escolares de todas as entrevistadas pode ser caracterizado como fluente e linear até a conclusão do Ensino Médio. Não observamos reprovações escolares em nenhuma das trajetórias. Todavia, no Ensino Superior, notamos algumas não linearidades.

Ao analisar a idade de conclusão do Ensino Médio das protagonistas, percebemos, obviamente, regularidade em todas trajetórias escolares, com exceção de Sara, que concluiu o Ensino Médio com exatos 17 anos, as demais encerraram esse mesmo ciclo aos 18 anos.

Suzy, Iara, Sara e Bárbara acessaram o Curso de Medicina com respectivamente 25, 21, 17 e 21 anos. De acordo Nogueira (2003), a idade de ingresso na Educação Superior constitui um importante fator de análise da trajetória escolar de um indivíduo, pois a idade é capaz de evidenciar a fluência ou interrupções que possam ter cometido em seus percursos escolares. A saber, considera-se com idade “ideal” para o acesso ao Ensino Superior 18 anos de idade. Apenas Sara e Suzy foram marcadas por essa fluência, revelando um fluxo que se distancia, em grande medida, dos percursos escolares “normais” dos jovens das camadas populares.

O grau de dependência familiar foi aqui considerado com o máximo possível. As protagonistas do estudo nunca trabalharam, com exceção de Suzy e Iara, e, nesse momento,

não pode, visto que a conciliação de trabalho e estudo, no caso da Faculdade de Medicina, é dificilmente considerável, dado o currículo do curso. Entretanto, não trabalhar é uma oportunidade de se dedicar integralmente aos estudos, fato que representa ganho na qualidade do aprendizado das entrevistadas. Iara é a exceção entre as protagonistas, pois divide seu tempo com cuidados ao filho. Todavia, observamos, em todas as trajetórias, os constrangimentos econômicos que mobilizam sentimentos que frequentemente causam sofrimento nessas estudantes, ameaçando, desse modo, sua permanência na instituição. Nos casos apresentados, Iara e Bárbara, sobretudo a última, são as mais expostas a esse sofrimento.

Observamos que as situações de vulnerabilidade promovem elos entre os estudantes de mesma condição social. Essas conexões aproximam, estimulam, solucionam, em alguma medida, as dificuldades mais comuns aos estudantes pobres. A exemplo disso, temos as falas de Iara sobre compartilhamento de materiais de estudo, materiais de aula, apoio nas dificuldades pedagógicas, no entendimento das regras institucionais, entre outros.

Outro aspecto observado nas narrativas aqui discutidas foi a condição das estudantes negras que alcançaram o considerado sucesso escolar, atravessando, desse modo, o polo marcado pela “negatividade” para o polo marcado pela “positividade”. Conforme Arroyo (2009, p. 17), o polo da positividade” é o lugar da racionalidade, da modernidade, do progresso, do se atrever a pensar, a travessia da barbárie para a suposta civilização, isso aos olhos de uma sociedade excludente, que atribui menor valor à cultura não legítima” (ARROYO, 2009).

A travessia para o polo da “positividade”, isto é, o percurso até o acesso ao Ensino Superior, é narrada por todas as entrevistadas como um não diálogo ou espaços de silenciamentos acerca das diversidades culturais, raciais, de gêneros, saberes e concepções de mundo. Identificamos que o sistema de ensino formal brasileiro, aqui incluímos escolas e universidade, não se coloca, por vezes, como espaço acolhedor das diversidades, uma vez que excluiu os negros, negras, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, como detentores de culturas, saberes, e sujeitos de direito ao conhecimento descolonizado.

Grada Kilomba, citada por Ribeiro (2018), traz uma interessante analogia sobre as máscaras que as pessoas escravizadas eram obrigadas a usar cobrindo a boca e a afirmação do projeto colonial de impor silêncio, um silêncio visto como a negação de humanidade e de possibilidade de existir como sujeito. O acesso e a permanência nesses espaços (colonizadores) são equacionados como mecanismos inserção e integração — não

colaboração. Daí surgem as falas acerca do não lugar, do lugar de estranhamento, lugares de não pertencimento, aos negros, sobretudo, mulheres negras (RIBEIRO, 2018).

Todavia, as protagonistas desta pesquisa nos lembram, com suas fortes palavras e grandiosas atitudes, que a máscara não pode ser esquecida, pois representou um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Mas, ainda que tentem nos calar e negligenciar, as vozes negras se insurgem como um verdadeiro coral de resistências.

Logo, interessa-nos aqui conhecer, a partir da condição de mulher negra, pobre e periférica das protagonistas deste estudo, o caminhar até o acesso ao Curso de Medicina da UFMG. Para começar, todas mencionaram opressões e sofrimentos vividos por meio das intersecções da classe, raça e do gênero⁴⁷, abordando parcial ou periféricamente, a sexualidade.

Antes de seguir para as análises das entrevistas, considerando os aspectos mencionados, é preciso citar que interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009 apud VIANNA, 2002, p. 70).

Nesse sentido, Collins (1990) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política. Ela diz respeito às “condições sociais de produção de conhecimentos” e à questão da justiça social (Idem, ibidem). Essa ideia é concretizada por Kergoat (2010, p. 20) quando afirma a “necessidade de pensar conjuntamente as dominações”, a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução. A história das mulheres negras e de suas formas de resistência vem sendo construída a partir de aprendizados e de lutas contra a dominação e a exploração de um sistema colonial escravista, patriarcal e patrimonialista repassado de geração a geração.

⁴⁷ Muito mais pródiga de razões que a pura e simples composição sexual poderia sugerir”(VIANNA, 2002, p. 90), Scott(1995) nos propõe pensar gênero a partir uma definição assentada em dois pressupostos: gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”; e gênero “é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”(SCOTT, 2005, p. 86).

Ademais, faremos o ousado exercício de tecer, junto às observações aqui expressas, os eixos raça, gênero, uma vez que as trajetórias atípicas aqui relevadas foram, e ainda são atravessadas por esses fundamentos, estruturais e estruturante nesses percursos.

Prosseguindo, desejamos reforçar que alguns relatos foram de difícil registro, dada a carga emocional provinda das falas e escutas, também os impactos observados nas vidas das protagonistas. Por conta disso, fez-se necessário criar uma atmosfera acolhedora, reforçar a escuta empática e compreender os necessários momentos de pausa. Notamos, por sua vez, que todas desejavam falar de suas histórias, contudo, não foi fácil “colocar o dedo nas feridas”, expor-se, revelar seus segredos, falar e se escutar. Tivemos a impressão de que os momentos em que o racismo se apresentou explícito nas trajetórias, as protagonistas sucumbiram-se à forte emoção.

Nessa sequência, registramos a fala de Sara: “Nós, mulheres negras, somos consideradas abaixo de nada nessa sociedade. Ei, será que existe coisas abaixo do nada?”. Então, ela continua, “mas somos fodas, né?! Lá na Medicina eles precisam me engolir todos os dias. Meu corpo negro desafia aquela gente. É bem difícil estar sempre forte, preparada, mas esses machistas, racista de merda, não me venceram”. Não sabemos responder à pergunta de Sara, mas partindo das reflexões de Ribeiro (2018), fundamentadas em Grada Kilomba e Simone de Beauvoir, a mulher negra é o “outro do outro”, por ser essa dupla contradição de branquitude e masculinidade. Mulheres que não são pensadas a partir de si mesmas, mas por meio da ótica masculina e branca.

Sara, assim como as demais entrevistadas, é uma jovem portadores de fortes narrativas sobre sua condição de mulher negra, pobre e homoafetiva. Como relatamos na apresentação das suas configurações escolares e sociais, Sara revela que sofre de grave depressão, faz uso de medicamentos e acompanhamento psicológico. Nesse último aspecto, precisamos mencionar que Sara optou por uma Psicóloga negra e nos relatou: “Eu quis conversar com uma negra igual a mim, ela entende que o racismo, a homofobia, o sexismo, nos adoeci muito. Não sei se uma Psicóloga branca me entenderia, não sei mesmo!”

Bárbara é outra entrevistada que também alegou sofrer de depressão e ansiedade generalizada, mas, por motivos financeiros, ainda buscou apoio psicológico, somado ao psiquiátrico. Iara, em alguma medida, também mostrou sua fragilidade psíquica, sobretudo, no Ensino Médio e quando descobriu sua gravidez durante o Curso de Medicina e não recebeu apoio institucional, em termos de flexibilidade curricular. Ela relata que apenas sua família forneceu apoio emocional e financeiro durante gravidez e hoje sua tia(materna) é a pessoa que cuida do seu filho para ela possa estudar.

Desejamos refletir que os adoecimentos psicológicos são, por vezes, desencadeados por estruturas objetivas. O estereótipo de que a mulher negra é mais forte (bruta, braçal, rude) e que a mulher branca é frágil (sensível, pura, delicada) ainda é perigosamente vivo e desumano. O corpo (biológico) negro não é diferente do branco. A mulher negra não é essencialmente mais forte. Ocorre que essas pessoas, por vezes, colocam-se fortes, visto que o Estado é omissivo. Em consequências disso, precisam enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada, nem guerreira natural, as mulheres negras são humanas.

O racismo e sexismo foram identificados nas narrativas de todas as entrevistadas, como atravessadores de seus percursos escolares e sociais, contudo foi no pós- acesso ao Curso de Medicina/UFMG que os fatores intensificaram.

Primeiro, argumentamos que os custos psíquicos de vivenciar e experienciar o preterimento cultural, intelectual, estético, a solidão afetivo-sexual, a estigmatização, a violência física e simbólica, nesse espaço, pode ser tributada por meio do grave adoecimento mental dos indivíduos. A exemplo, uma das entrevistadas, Bárbara, revelou-nos que “houve momentos que a tristeza foi tão surreal que pensei em me suicidar”.

Para Venturini e Goulart, em **Universidade, solidão e saúde mental** (2016, p. 95):

As pesquisas internacionais que focavam, por exemplo, distúrbios dos estudantes universitários, apontaram a alta prevalência de transtornos mentais (SEGAL, 1966; ROBERTS et al., 2001). Destacou-se geralmente a predominância dos transtornos depressivos (RIMMER et al., 1982) e a maior prevalência destes entre as estudantes do gênero feminino, que apresentavam queixas de sofrimento mental mais frequentes, assim como sinalizavam maiores dificuldades psicossociais (NEVES, DALGALARRONDO, 2007). Identificou-se também que os transtornos mentais têm maior chance de surgir, pela primeira vez, principalmente no período universitário (CERCHIARI, 2004; MOWBRAY et al., 2006), sendo documentada uma maior taxa de sofrimento mental entre estudantes universitários, se comparados com outros jovens da mesma idade (ADLAF, 2001). Foi, inclusive, formulada a hipótese de que uma das causas dos transtornos pode ser atribuída ao afastamento dos estudantes do círculo mais estreito de relacionamentos familiares e sociais.

As narrativas das protagonistas refletem a tensão de um cotidiano estigmatizado por rótulos sociais negativos atribuídos aos negros/as que propiciam uma ideia de separação, ou

seja, nós e eles/as. Nesse contexto, o nós representa o estereótipo⁴⁸ considerado “normal”, isto é, aqueles reforçados pela ideologia dominante (europeia). O eles simbolizam os diferentes do nós, por isso, são rotulados negativamente. Os negros, sobretudo, as negras carregam em seus corpos a marca da cor ou o “defeito de cor” (GONÇALVES, 2006).

Suzy relata que ninguém nunca se interessava afetivamente por ela na escola e ainda ficou pior na Faculdade de Medicina, “fui deixando de ir nas festas, pois não tinha pares para amizade e nem para sexo”. Eu era, e ainda sou, a garota (anormal) que ostentava um *black* e tinha roupas engraçadas, não muito atrativas sexualmente (risos). Ah, sempre fui “gordinha” e “baixinha”, isso nunca me incomodou, mas parece incomodar muitas pessoas ao meu redor”.

Trabalhos acadêmicos, como a dissertação **A solidão da mulher negra** — sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo, de Claudete Alves da Silva Souza (2008), revelam que a solidão afetiva da mulher negra se sustenta no racismo que desempenha um papel hegemônico na construção dos padrões de beleza, em consequência, também terá na construção do desejo.

Como bem diz Sueli Carneiro, a sociedade é dividida. O racismo cria uma hierarquia de gênero que coloca a mulher negra na situação de maior vulnerabilidade social. Existem inúmeras possibilidades de ser mulher e, propriamente porque ela foi universalizada considerando como base a mulher branca, é preciso pensar e falar sobre isso. Não se trata de antagonismo, mas de fatos históricos e dados de pesquisa (RIBEIRO, 2018, p. 58).

As mulheres negras não sofremos de forma equivalente às brancas A violência de gênero atinge todas as mulheres, no entanto, envolve de forma mais profundo aquelas que combinam mais de uma opressão (IPEA, 2013).

Não são poucas as narrativas de situações que envolvem o estranhamento (preterimento) do corpo negro em determinados espaços historicamente e socialmente vistos “como brancos”, o que produz, por sua vez, um forte sentimento de solidão afetivo-sexual, não pertencimento, não lugar.

O lugar social ocupado pelo negro na sociedade pode ser considerado como um “não lugar”, daquele que é silenciado e apagado, nos diversos lugares em que o branco ocupa situação de destaque, de modo que o negro não seja

⁴⁸ Consideramos aqui ESTEREÓTIPO como preconceitos cristalizados em imagens ou expressões verbais. Reduz o diferente em traços pejorativos. São preconceitos cristalizados em imagens ou expressões verbais, em geral, não se baseiam em experiências verdadeiras. Atribuem-se traços de personalidade ou comportamento, a pessoas, grupos, etc.. Como dizer: os negros são preguiçosos, os orientais são pacientes etc.. Ele não é um problema da ignorância. Ele tem a sua racionalidade embutida na própria ideologia.

reconhecido como um sujeito histórico, social e cultural. (BONILHA, 2012, p. 4).

Hasenbalg (1979) afirma que práticas discriminatórias e estereótipos se reforçam mutuamente e fazem com que os negros regulem, consciente ou inconscientemente, suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto como o "lugar apropriado" para os não brancos, como, por exemplo, cursos de nível superior de baixo prestígio social e pouco seletivo. No caso do presente estudo, as entrevistadas romperam com essas condições reguladoras, mas ainda são oprimidas e, por consequência, sofrem, por causa de instituições que insistem em destinar lugares sociais (subalternizados) para mulheres negras.

Jesus (2019, p. 235) menciona, em seu estudo **Reafirmando Direitos: Trajetórias de Vida Antes, Durante e Após a Universidade: Os Desafios de Chegar, Permanecer e Concluir com Qualidade**, que esse “não lugar” atua como uma espécie de sentimento de não pertencimento. Na fala de seus entrevistados/as, observamos afirmações de que “eles/as não pertencem àquele lugar, seja por meio do não reconhecimento como estudantes, seja nas contradições que alguns deles vivem de fazer parte, de modo incompleto, de dois mundos distintos”, ou seja, pobreza (espaço familiar) e nobreza (universidade).

É importante destacar que o “não lugar” acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “não lugar” não corresponde apenas a um espaço físico, mas se trata também de uma exclusão que opera no nível da subjetividade.

Apesar disso, Ribeiro (2018, p. 23) nos diz acerca da importância de tirar proveito do lugar de marginalidade que é imposto às mulheres negras:

É fundamental entender que o “não lugar” de mulher negra pode ser doloroso, mas também potente, pois permite enxergar a sociedade de um lugar social que faz com tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendências. Talvez aí eu tenha percebido a estratégia de ver a força que falta como mola propulsora de construção de pontes.

Em concordância com Ribeiro (2018, p. 42), ao citar Lorde (1984), também aponta que a “visibilidade que nos faz mais vulneráveis” — aquela que acompanha ser negra — “também é fonte da nossa maior força”.

A categoria de “mulher negra” faz todas as mulheres negras (...) visíveis e abertas à objetificação das mulheres negras como categoria. Esse tratamento de grupo potencialmente torna cada mulher (...) invisível como um ser humano por inteiro. Mas, paradoxalmente, ser tratado como um

outro invisível põe as mulheres Negras (...) em uma posição de outsider-incluído (*outsiderwithin*), o que estimulou a criatividade de muitas delas (LORDE, 1984 apud RIBEIRO, 2018, p. 42).

O percurso dessa pesquisa mostrou que todas trajetórias foram potencialmente marcadas por um significativo autoestímulo ou esforço pessoal por parte das entrevistadas. Um forte traço que emergiu dos dados coletados é que não havia, no ponto de partida, um projeto conscientemente formulado de acesso ao Ensino Superior, à Faculdade de Medicina. De maneira oposta, projetos parciais foram sendo gestados, tanto pelos pais e parentes quanto pelos filhos/as, à medida que os pequenos sucessos foram sendo alcançados pelas estudantes. Isso significa que essas famílias não construíram um projeto racional de educação dos filhos, a ser executado a longo prazo (PORTES, 1993, p.206). Mesmo que algumas delas (Sara e Bárbara) afirmaram que desde a infância desejaram ser médicas, não identificamos um projeto de futuro nesse sentido, logo, o esforço pessoal, correlacionado com outros elementos, foi um dos grandes viabilizadores dessas trajetórias escolares.

Isso dito, reforçamos a importância dos êxitos parciais (VIANA, 2005) nas trajetórias das entrevistadas. Iara, Sara, Bárbara e Suzy demonstraram um bom desempenho nos anos iniciais de sua escolarização. Isso, sem sombra de dúvidas, encorajou-as, bem como suas famílias, a permanecerem acreditando no sistema de ensino. Para Viana (2005, p. 13), “ainda que parciais, tais êxitos constituíram trunfos para a mobilização escolar dos próprios filhos/alunos e de suas famílias; ou seja, eles contribuem para instauração de uma espécie de lógica de sucesso”.

Queremos dizer que isso não correspondente exclusivamente a investimentos financeiros, mas, sobretudo, à credibilidade no potencial das entrevistadas. Portes (2001) explica, a partir dos resultados de sua pesquisa, que, até mesmo naquelas famílias em que houve algum tipo de envolvimento parental ao longo do processo de escolarização, a parte que coube ao estudante não foi pequena.

Todas as estudantes relataram que sempre foram “boas alunas”. Ao refletirmos sobre essas últimas palavras, à luz de Perrenoud (2003), podemos evidenciar que esses aspectos podem ser correlacionados ao desempenho/êxito, progressão nos estudos, bons resultados em provas e testes, respeito às regras, entre outros. Com exceção de Iara, que alegou ter comportamento não correspondente ao “esperado”, mas suas notas sim. As demais entrevistas afirmaram que suas trajetórias foram “tranquilas”, ou seja, satisfizeram as normas da excelência escolar, dado que a parte mais visível da situação de bom aluno/a é a nota, mas “o que está por trás da nota”? (PERRENOUD, 1999, p. 13). Com relação ao dito, Piotto

(2014, p. 11) sugere que: “Alunos pobres com bom rendimento acadêmico são, muitas vezes, considerados ‘conformistas’, no sentido de serem aqueles que se conformam aos valores da escola e se submetem docilmente aos professores, adaptando-se perfeitamente às normas institucionais.”

Portes (2001) nos diz que a busca de aproximação com os professores ou de reconhecimento no interior da escola é estimulada pelas famílias como forma de delegação de cuidados que elas não podem mais exercer em relação aos/as filhos/as/ alunos/as. Tal reconhecimento, no entanto, só pode ser obtido por meio de um bom desempenho, não só em termos acadêmicos, mas também comportamentais, bem como da aceitação das determinações (regras) institucionais. A essa postura, vista integralmente no caso de três entrevistadas, Portes (2001) denomina de “conformismo estratégico”.

Alunos/as pobres com bom aproveitamento acadêmico são, muitas vezes, considerados “conformistas”, no sentido de serem aqueles que se conformam aos valores da escola e se submetem docilmente aos professores, adaptando-se perfeitamente às normas institucionais (PIOTTO, 2007).

No caso das estudantes investigadas, observamos a ocorrência de uma mistura de elementos que englobam dimensão cognitiva do desempenho (notas boas) e, com exceção de Iara, a dimensão da docilidade acerca do “jogo escolar”, do “conformismo intelectual”, as regras e o modelo (LAHIRE, 1997; VIANA, 2011).

Todavia, Hammersley e Turner (1984), citados por Piotto (2014, p. 12) , dizem-nos que:

Mesmo um aluno, que se poderia chamar “conformista”, apresenta diferenças em seu comportamento: ele não se “conforma” o tempo todo. É preciso que se compreenda o comportamento dos estudantes a partir do momento e da situação em que ele ocorre, devendo esse entendimento ser priorizado em detrimento da procura do nível de adaptação geral à escola.

A dimensão comportamental do bom desempenho escolar nos remete às práticas socializadoras familiares, ou seja, no seio das famílias dos meios populares, podem ocorrer práticas socializadoras diferenciadas. Como, por exemplo, autonomia, determinados tipos de moral, disciplina, acompanhamento dos estudos, entre outras, que podem facilitar o trânsito bem-sucedido, por vezes, até mais que a herança cultural, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental (LAHIRE, 1997; VIANA, 2005).

Resultados de pesquisas empíricas de porte que abordaram o tema do sucesso escolar inesperado de jovens oriundos dos meios populares apontam as práticas educativas familiares de superinvestimento escolar como fatores indispensáveis ao sucesso escolar nessas camadas (LAURENS, 1992; ZÉROULOU, 1988). Para favorecer o sucesso escolar e social de seus filhos, há, nos meios populares, segundo esses autores, pais que elaboram planos de ação e desenvolvem práticas educativas dotados de uma certa coerência.(VIANA, 2005, p. 110).

No caso das entrevistadas, percebemos que essas práticas podem ser observadas, por meio da cobrança dos pais por boas notas, respeito às regras escolares, respeito aos professores/as, atenção às regras ortográficas, ou seja, adoção das regras e modelos do sistema escolar para o trabalho intelectual. Notamos aqui um desejo de construção de um *habitus* escolar, que no caso de Suzy e Iara, estendemos que se estende até os dias atuais.

A ordem moral doméstica e as formas de autoridade familiar são, segundo Lahire (1997), importantes elementos que compõem a organização das famílias. O autor entende a ordem moral como um tipo de disposição que se aprende no exercício da socialização. Ou seja, é uma predisposição à obediência, à aceitação sem revolta às propostas educativas concretizadas nos ambientes escolares, mas que, por certo, são adquiridas, previamente, no seio familiar.

Sobre as expectativas de futuro, todas foram unânimes em dizer que, devido às condições socioeconômicas, precisam trabalhar o mais rápido possível, ao contrário dos estudantes mais abastados que planejam continuidade de estudos no pós-formatura.

Conforme Nogueira (2004), jovens com origem social mais elevada tendem a obter, no mercado trabalho, um rendimento maior de seus certificados escolares, se comparados aos indivíduos das camadas populares. Bourdieu (1979) chama esse fenômeno de Lei do rendimento diferencial do diploma, ou seja, o valor de um título dependerá também da capacidade que cada grupo social tem de tirar proveito desse título.

No casos das entrevistadas, suas expectativas de futuro estão relacionados ao “básico” que o diploma de um Curso de Medicina pode fornecer a um/a médico/a, dado que as mesmas não possuem condições objetivas para investir em especializações que, por sua vez, colaborariam para uma melhor posição (financeira e social) no mercado de trabalho. Notamos, em diálogo com Leccardi (2005), que a noção de futuro expressa pelas entrevistadas está condicionada por suas trajetórias de vida e se ancoravam na vivência do presente, ou seja, o presente se configurava como presente estendido e o tempo futuro como futuro presentificado.

Sara mencionou que deseja ajudar sua família no aspecto financeiro, e declara, “...se especializar em algo relacionado à saúde da mulher negra, exercer a medicina ‘de cara’, fazer um intercâmbio a longo prazo”. Já Iara revelou o desejo por fazer,

Residência de família e comunidade ou ginecologia e obstetrícia. Ainda não sei muito bem. Eu sei que quero trabalhar com saúde coletiva, com enfoque em Saúde da população negra. Quero fazer mestrado e doutorado na área. Tinha pensado em mudar pra Salvador pra tentar o mestrado na UFBA, que tem um centro de estudos muito bacana, ou pro Rio de Janeiro, para estudar na Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas no atual cenário político, não sei se vai ser possível. Sair do país eu nunca pensei. No mais, fora essa parte acadêmica/profissional, eu quero casar e ter mais dois filhos (risos).

Todavia, ao final de sua fala, parou e respondeu: “Vish, tenho um filho para criar sozinha, meu pai vive dizendo que não vou dar conta de fazer tudo que sonho depois de formada e cuidar do menino”. A barreira do sexismo se coloca presente nas expectativas de futuro de Iara. Não receber o apoio do pai de seu filho a expõe em uma situação contraditório: se por um lado, Iara precisa estudar para ser uma profissional bem sucedida e ter condições de apoiar seu filho financeiramente, por outro, não deve sonhar muito porque é mãe e tem um filho para criar com ausência do pai.

Suzy relatou que, por enquanto, pretende trabalhar em uma cidade do interior porque “aí poderia trabalhar tanto em posto de saúde quanto no hospital que tem um perfil diferente. Ah, também quero ter um sítio com muitos bichos (risos)”.

Em todos os depoimentos, as entrevistadas enfatizam a preocupação em cuidar da família como um dos conteúdos orientadores de seus “projetos de futuro”. Diante desses depoimentos, podemos dizer que as mulheres negras aqui apresentadas reservam um lugar especial aos seus grupos familiares quando pensam em suas expectativas de futuro.

Por último, as expectativas de futuro das protagonistas do estudo, em grande medida, são constituídas a partir de suas configurações sociais. Desse modo, a relação com a dimensão do projeto de futuro é vista aqui de maneira distante, prevalecendo uma adesão ao tempo presente, diante das situações de vida vivenciadas, uma vez que os horizontes eram, e ainda são curtas as suas perspectivas e fortemente colocadas no tempo presente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As afirmações de um/a pesquisador/a estão quase sempre presas a uma experiência, mas a uma experiência que pretendemos enunciar com rigor, ao menos neste trabalho. O rigor da enunciação vem do detalhamento de uma experiência que excede a experiência do pesquisador, a experiência dos depoentes, mas justamente porque foi obtida do trabalho de comunicação entre esses indivíduos. (GONÇALVES FILHO, 2003).

Esse trabalho objetivou investigar, descrever e analisar quais fatores presentes nos percursos escolares de Iara, Sara, Bárbara e Suzy propiciaram a construção de trajetórias atípicas, considerando o grupo representado pelas entrevistadas, ou seja, mulheres negras, pobres e periféricas.

A atipicidade dos percursos aqui exposta pode ser considerada pelas desigualdades de oportunidades entre brancos e negros, ricos e pobres, na sociedade brasileira, uma vez que os pobres e negros são a parcela da população que mais sofre as consequências dessa desigualdade.

Estudos apresentados pelo IBGE confirmam que estão na população negra brasileira os mais altos índices de desemprego, assassinatos, baixa escolaridade, baixo salário e subalternização. No caso da mulher negra pobre, somam-se o estereótipo, a solidão afetivo-sexual, o preconceito racial que remonta padrões sociais, morais e estéticos europeus, o sexismo e os transtornos psicológicos provenientes do racismo engendrado nas instituições.

Apesar de tudo isso, existem indivíduos que constroem seus caminhos (mesmo que sem um planejamento consistente) com a participação da família, redes de apoio e esforço pessoal, transformando-se “no ponto fora da curva”, nas exceções às regras. A exemplo disso, temos Iara, Sara, Barbara e Suzy.

Por esse motivo, desejamos nos aventurar nessa pesquisa e conhecer o que possibilitou que algumas poucas negras pobres tivessem sucesso onde a imensa maioria falha ou nem mesmo entra no jogo?

As nossas constatações caminharam no sentido que os eixos família, redes e esforço pessoal são quase que indissociáveis para sucesso escolar de estudantes pobres. Sabemos que as instituições de ensino ocupam um lugar de grande importância na construção dessas trajetórias, mas, como visto no caso de Iara, é possível acessar instituições de “baixa qualidade” educacional e ainda assim, não sem muito esforço na reconfiguração do *habitus* (BOURDIEU, 2007), chegar a um curso altamente seletivo, como, por exemplo, medicina.

Ao retomarmos aspectos encontradas nas trajetórias apresentadas, podemos afirmar que a família se constitui, de fato, como um poderoso espaço impulsionador das trajetórias aqui apresentadas. Apesar do reduzido capital econômico e cultural, ausência de conhecimentos pré-concebidos acerca de como agir, comportar-se, responder às demandas do sistema escolar, a família nuclear foi, e ainda é, o lugar de pertencimento, acolhimento e segurança das entrevistadas.

Concordamos com Viana (2005), quando defende que as práticas socializadoras familiares podem constituir-se como um lugar dos mais importantes para a localização de formas — pouco visíveis — de presença das famílias populares na escolarização dos filhos.

Nessas famílias, a criança não é constituída como objeto de educação ou como ser a educar, ou seja, não é considerada objeto de uma ação específica, sistemática e sensivelmente diferente, relativamente separada de outras atividades familiares. Não que não se cuide dos filhos (...), mas o sentido central de sua tese é a de que “não há uma intenção pedagógica. (THIN, 1998, p. 93-94 apud VIANA, 2005, p.116).

As famílias das entrevistadas operaram, por meio da presença na escolarização das filhas, fato que se fez notar no acompanhamento das tarefas escolares, na imposição do respeito às regras escolares, no esforço, na perseverança, na compreensão e no acolhimento das demandas psicossocial que foram surgindo ao longo de seus percursos. É importante ressaltar que nos casos aqui apresentados, apesar do constatado apoio familiar, não podemos afirmar que o Curso de Medicina foi algo planejado, mas encorajar essas mulheres a seguirem estudando viabilizou essa possibilidade.

As mães merecem uma especial atenção, pois as intervenções nas trajetórias de suas filhas, sobretudo, ao que se refere ao trabalho escolar ou indiretamente a ele ligado (PORTES, 2001), foram vistas aqui como de importante dimensão.

Um outro fator que pudemos constatar nas entrevistas foi a importância que o conhecimento escolar representa para essas famílias. Com exceção de Sara, os pais e/ou mães das entrevistadas necessitaram ingressar muito cedo no mercado de trabalho e, por isso, interromperam seus estudos, mesmo que, dentre eles, muitos tiveram acesso precário à escola e/ou nela permaneceram durante pouco tempo, sem conseguirem adquirir os conhecimentos rudimentares sobre a leitura e a escrita. Apesar disso, todos/as, em alguma medida, transmitiram para suas filhas o suposto valor social do saber escolar.

Com relação às redes de apoio, Bárbara e Iara citaram de forma mais contundente sua importância. Iara, sobretudo, reforçou o apoio de sua tia materna e da vizinha. Além disso,

todas, em alguma medida, mencionaram pessoas referências em suas trajetórias. Geralmente essas foram professores que depositaram, em alguma medida, confiança e esperanças nas vidas dessas jovens.

Reforçamos ainda que a motivação pessoal é, sem dúvida, um ponto de grande relevância nessas trajetórias. Apesar de todo apoio provenientes das famílias, redes, professores, sem o esforço das protagonistas, pouco provável que essas trajetórias se contemplassem, em virtude das muitas barreiras impostas pelo estigmas que cercam a mulher negra brasileira.

O pertencimento racial, social e de gênero das entrevistadas reforçam as atipicidades das protagonistas, a necessidade de motivação pessoal e a potência dos sofrimentos enfrentados por essas mulheres até o acesso ao Curso de Medicina e, sobretudo, dentro dele.

Racismo e sexismo têm sido os principais obstáculos para que a mulher negra possa ter a sua cidadania assegurada, pois mesmo entre os negros, as diferenças de renda entre homens e mulheres são mais significativas que entre os demais grupos raciais. A pobreza no Brasil tem cor e sexo: é negra. Sobre a mulher negra, portanto, recai o peso da herança colonial, onde o sistema patriarcal apoia-se sobre a superioridade masculina branca na seguinte escala de valores: o poder político, econômico, social e cultural é privilégio. (SILVA, CHAI, 2018, p. 998).

Diante do exposto, Carneiro e Santos (1985) estabelecem que às mulheres negras cabe um esforço de dupla militância— em que a intersecção de raça e gênero como forma específica de opressão e exclusão afetiva-sociocultural (PACHECO, 2008) deve ser considerada em sua totalidade.

Queremos ainda mencionar uma dimensão que “fugiu” dos indicadores apontados, mas se mostrou de grande relevância para compreensão dos facilitadores das narrativas aqui apresentadas, trata-se das políticas de ações afirmativas nas instituições de Ensino Superior.

A dimensão da política de cotas emergiu na análise das falas das entrevistadas como um elemento importantíssimo no acesso ao Curso de Medicina. Três, das quatro investigadas, fizeram uso de ações afirmativas, a qual consideramos extremamente assertiva na promoção da igualdade de acesso às universidades federais desse país. Acreditamos que o caminho dessas estudantes seria ainda mais injusto se não houvesse o sistema de cotas nesses espaços. Por fim, reforçamos que se o Estado brasileiro priva a população negra de oportunidades iguais é seu dever construir mecanismos para mudar isso. Assim, concordamos com Ribeiro (2018, p. 47): “Dizer-se antirracista e ser contra as cotas é, no mínimo, uma contradição

cognitiva e, no máximo, racismo. Ou se lida com isso, ou se repensa e questiona os próprios privilégios. Fazer-se de vítima é reclamar de exclusões que nunca se sofreu”.

Não podemos deixar de comentar acerca do nosso desejo de que as universidades e escolas se tornem espaços mais acolhedores, pois, em muitos aspectos, mostra-se sensível à manutenção de um *status quo* e insensível às questões sociais, raciais, afetiva-sociocultural, de renovação cultural, de diálogo sobre sexualidades, diferentes concepções de famílias e de transformação dos costumes, fato que contribui para não permanência do estudantes mais vulneráveis.

Sobre as falas de solidão, o não pertencimento e a exclusão afetiva-sociocultural, destacamos ainda que, apesar de insistirmos em saber como isso se deu no percurso até o acesso à universidade, as narrativas se voltavam para o reforço inquietante, não consciente, dessa situação no Curso de Medicina da UFMG. Percebemos o quão marcante foi, e ainda essa situação, para as entrevistadas.

Entendemos, desse modo, a necessidade de aprofundar, em outro momento, estudos que considerem a dimensão da afetividade da mulher negra, enquanto estudante de cursos elitizados socialmente e academicamente, ou seja, espaços que não consideram os sentimentos, a beleza, o desejo, a sexualidade, o corpo, a saúde mental, desses indivíduos em suas configurações singulares. Registramos aqui que as demandas das mulheres negras não são, definitivamente, iguais às demandas das mulheres brancas.

Ademais, reforçamos, em concordância com Hasenbalg (1979), a importância da passagem do/a negro/a pelo sistema educacional. Consideramos que ela é ainda mais importante para os/as negros/as do que para os/os brancos/as, na medida em que a educação pode representar uma das únicas maneiras pelas quais esses indivíduos podem superar as desigualdades de origem e “sonhar” futura ascensão social. Mais especificamente, a mobilidade social, por meio do sistema educacional pode abrir três, entre outros tipos de perspectivas para os/as estudantes de origem popular: possibilitar uma vida material mais confortável, permitir escapar de uma posição social subalternizada e ampliar as possibilidades de projetos de futuro.

Cumpramos ainda sugerir, num segundo momento, a necessidade de outras pesquisas que enfoquem também a dimensão gênero e raça, dentro da perspectiva de permanência, sobretudo, nos cursos de alta seletividade das instituições de Ensino Superior. Sobre isso, preocupa-nos pensar como os/as jovens negras das camadas populares constroem seus percursos acadêmicos dentro desses espaços, muitas vezes, hostil.

Embora os obstáculos enfrentados pelas protagonistas aqui estudadas estejam além das dificuldades comuns a todos os acadêmicos, muitas delas se utilizam dessas situações para fortalecer sua identidade, a partir do contato com a cultura da população negra. Nessa perspectiva, caminham Iara, Sara e Bárbara.

Por fim, cabe assinalar que o presente estudo fez todo o sentido para essas pesquisadoras. Esperamos que as análises e interpretações aqui apresentadas também sejam significativas para as protagonistas dessas trajetórias escolares excepcionais. Além do mais, desejamos oferecer singelas contribuições ao entendimento da longevidade escolar na população de mulheres negras e pobres, a partir de um contexto universal e singular, como o aqui pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARROYO, Miguel. Narrativas do sistema escolar desde a condição de negro. In: PRAXEDES, Vanda; et. al (Org.). **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Cultura Negra e Identidades. 2009.
- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2004.
- ANDRADE, Daniela Perpétua de. Trajetórias escolares de longa duração de sujeito provenientes do meio rural. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares,). São João del-Rei, 2012. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Daniela%20Perpetua%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 20, n. 3, p. 384, set.-dez./2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. L. de A. Rego e A. Pinheiro, Trads.. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)
- BAIRROS, Luiza. Nossos femininos revisitados. **Revista Estudos Femininos**, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 3, n.2, 1995. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Nossos_Feminismos_Revisitados_Luiza_Bairros.pdf Acesso em: 12 de abr. de 2019.
- BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf> . Acesso em: 23 de out. de 2018.
- BONILHA, Tamyris Proença. O "não-lugar" do sujeito negro na educação brasileira. 2012. **Dissertação** (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250937>. Acesso em: 20 de jan. de 2019
- _____ ; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 68, n. Extra 2, 2015, pág. 31-47, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875595>. Acesso em: 9 de set. de 2018.

BOTELHO, Fernando; MADEIRA, Ricardo; RANGEL, Marcos. Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. Department of Economics, FEA-USP, Working paper nº 2015-04. Disponível em : http://www.repec.eae.fea.usp.br/documentos/Botelho_Madeira_Rangel_04WP.pdf . Acesso em: 20 de jun. de 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a

_____. Como é possível ser esportivo? In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. (3. ed., 2001)

_____. O espaço social e gênese das “classes”. In: _____. **O poder simbólico**. Lisboa: Ed. Difel, 1989.

_____; BOLTANSKI, Luc; SAINT-MARTIN, Monique de. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C.G (Org.). **Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 105-176.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes. Cap. 9, 1998, p. 217-227.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 2 de abr. de 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 de set. de 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas – Censo da Educação Superior – 2016**. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 12 de set. de 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. ADC 41. Relator: Ministro Roberto Barroso. **Diário de Justiça**. 17/08/2017. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=41&classe=ADC&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em: 21 de mar. de 2018.

BRITO, Luiz N.; Carvalho, Inaiá M. de. **Condicionantes sócio-econômicos dos estudantes da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: CRH/UFBA, 1978.

CARNEIRO, Sueli; SANTOS, Tereza. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.

CARVALHO, Alessandra Aparecida de. **Perfil Sociocultural e percurso escolar de jovens urbanos com curso superior ex-alunos da escola Estadual do Distrito de Água Limpa, Minas Gerais**. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**, 1990. Trad. Natalya Luchini. Seminário "Teoria Feminista", Cebrap, 2013. Em inglês, *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Nova York/Londres, Routledge, 1990.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

CRENSHAW, Kimberlè. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. **A Relação entre Negros e Educação: Três Trajetórias Escolares de Sucesso Escolar e Social**. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10411/1/Ricardo%20Alexandre%20da%20Cruz.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. de 2018.

DUNKER, Christian Dunker; THEBAS, Cláudio Thebas. **O palhaço e o psicanalista: Como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta, 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

GOÍS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Rev. Estud. Fem.** [online], vol. 16, n. 3, p.743-768, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300002>. Acesso em: 18 de out. de 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. São Paulo: Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira (uma abordagem político-econômica). In: MADEL, T. Luz. **O Lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 87-107.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais. **Estudos AfroAsiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-89, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: Ipea, 2001.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody**. Cambridge: South End Press, 2000.

Disponível em:

<https://excoradfeminisms.files.wordpress.com/2010/03/bell_hooksfeminism_is_for_everybody.pdf>. Acesso em: 11 de out. de 2018.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan.-abr. de 2015.

IKAWA, Daniela. Direito às ações afirmativas em universidades brasileiras. In: SARMENTO, Daniel; PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela. **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. **Psique e Negritude: Os Efeitos Psicossociais do Racismo**, 2008. Disponível em: <<http://www.ammapsique.org.br/baix/Os-efeitos-psicossociais-do-racismo.pdf>>. Acesso em: 19 de fev. de 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de Jesus. Auto-declaração e Alter-classificação racial no contexto das Políticas de Cotas: Quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, Juliana Silva et al. **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento**. Rio de Janeiro: UERJ: LLP, 2018. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/19JEs6Ko2xRzUJFBYmM2aRcguMSvkSHY_/view>.
Acesso em: 12 de mar. de 2019.

_____ (Org.). **Reafirmando Direitos: Trajetórias de Estudantes Cotistas Negros (as) no Ensino Superior.** Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019. p. 7. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1S4FeuJhYuKfdneYMDOS2ueb6vBkoqkCC/view?fbclid=IwAR3zJCS_-ip_WUROEWxBnk8DcpLFjUvYntEriiJGe60QFRgA-e8CQ5cdR6k>.
Acesso em: 23 de abr. de 2019.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos Cebrap*, n. 86, p. 93-103, 2010. Em francês, *Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux*. In: DORLIN, E. (Org.). **Sexe, race, classe: pour une épistémologie de la domination.** Paris, Puf: *Actuel Marx Confrontations*, 2009, pp. 111-125.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos Iteanos.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500.** La reussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702005000200003&script=sci_abstract>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 95.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>>. Acesso em: 10 de set. de 2017.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, vol. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. Entre o racismo e a lesbofobia: relatos de ativistas negras lésbicas do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/798>>. Acesso em: 19 de abr. de 2019.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: Ipea, 2013.

MINAS GERAIS. PLUGMINAS. **Núcleo Valores de Minas.** 2017. Disponível em: <<http://www.plugminas.mg.gov.br/index.php/nucleos/centro-interescolar-de-cultura-arte-linguagens-e-tecnologias-cicalt-nucleo-valores-de-minas>>. Acesso em: 18 de set. de 2018.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, vol. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA, Rafael. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Um nascer a toda hora -91 anos da UFMG. **Boletim da UFMG**, 08/09/2018. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/artigo-um-nascer-a-toda-hora-91-anos-da-ufmg>>. Acesso em: 8 de jun. de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s.l.], vol. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246>>. Acesso em: 20 de mai. de 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansoloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia**, ano III, n. 02, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 36, n. . 130, p. 47-62, jan.-mar. 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.* [online], vol. 23, n. 78, pp.15-35, 2002. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas Na Análise Sociológica De Um Momento Crucial Das Trajetórias Escolares: O Processo De Escolha Do Curso Superior**. 2004. Tese (Doutorado) —Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2004

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 31, n. 2. p.155-170, julho/dez, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: _____; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, ago. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XI, n. 176, p. 563-578, 2005.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, p. 91-101, 1998. NOGUEIRA, M.A.; ABREU, R.C.

Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2003.

_____ ; CATANI, Afrânio Mendes; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLABUENAGA, José Ruiz.; ISPIZUA, María Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Julina, RICCI, Larissa. Escândalo das cotas na UFMG leva processo a 34 estudantes e coloca outros 28 sob suspeita. **Estado de Minas**. 18/05/2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/05/18/interna_gerais,959667/escandalo-de-cotas-na-ufmg-34-processados-28-e-suspeitos-por-fraude.shtml>. Acesso em: 12 de set. 2018.

OLIVEIRA, Vanilda Maria de. Identidades interseccionais e militâncias políticas. In: GROSSI, M. (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

OTTO, Franciele. Formas de acompanhamento escolar que predisõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. **Revista Travessias**, vol. 1, 2007.

_____ ; KOHLER, Rafaela F. Desigualdades Frente à Escola e à Cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predisõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 2, n. 1, p. 123-144, jan./abril, 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/160/121>>. Acesso em: 11 de jun. de 2018.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador/Bahia**. 2008. Tese (Doutorado Ciências Sociais) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada Mais Que O Currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>>. Acesso em: 18 de out. de 2018.

PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características étnico-raciais da população: classificação e identidades**. Rio de Janeiro, IBGE (série Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 2, 2013.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.** São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) — Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: _____. **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetoárias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos.** Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. **Trajetoárias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.** Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a universidade brasileira. **História Actual Online**, n. 3, p. 73-82, 2004. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf>>. Acesso em: 9 de dez. de 2018.

_____; SANTOS, Carlinda Moreira dos. As Mulheres Negras Brasileiras e o Acesso à Educação Superior. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 25, n. 45, p. 71-87, jan./abr. 2016.

RIBEIRO, Djamila. A categoria do outro: O olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. Blog Boitempo, **Jornal GNN**, abril de 2016. Disponível em <<https://jornalggn.com.br/noticia/a-categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoir-e-gradakilomba-sobre-ser-mulher-por-djamila-ribeiro/>>. Acesso em: 11 de out. de 2018.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [s.l.], vol. 19, n. 3, p.723-747, nov. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772014000300010>>. Acesso em: 20 de jan. 2018

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. In: **Cadernos de Pesquisa – NEP**. Campinas, ano III, n. 1 e 2, p. 25-31, 1997.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação.** RJ: DP&A, 2003.

SANTOS, Abel Ribeiro. **Educação e relações raciais: um estudo de caso.** Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A Mulher Negra no Ensino Superior: Trajetórias e desafios.** 2012. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SEIDL, Ernesto et al (Org.). Estratégias/Estratégias de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 189-190.

_____. Jogo. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 241-242.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, vol. 80, n. 196, 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/985/959>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

SILVA, Imaíra Pinheiro de Almeida das; CHAÍ, Cássius Guimarães. Relações entre racismo e sexismo e o direito à saúde mental da mulher negra brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9830/5784>>. Acesso em: 24 de mar. de 2019.

SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?!**: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra** – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade**: o acesso das camadas populares ao ensino superior do acre. 2009. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAKAHASHI, Ricardo; CAMINHAS, Walmir; PENA, Carolina. Mudanças no Ensino de Graduação da UFMG: Análise e Perspectivas. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/acontece/ApEst.pdf>> . Acesso em: 10 de mai. de 2019.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ Editora Pallas, 2003.

TERRAIL, Jean-Pierre. **Destins ouvriers**; la fin d'une classe? Paris: Presse Universitaires de Frances, 1990.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre as famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 11, n. Autores Associados Ltda, ANPED, p. n.32, p.211-225, mai./ago. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. (Org.). **Racismo cordial** — a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Departamento de Registro e Controle UFMG. Graduação/Reopção de Curso/Regulamento-2018a. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Reopcao-de-Curso/Regulamento-2018>>. Acesso em: 11 de dez. de 2018.

_____. Com mais de 170 mil inscrições ufmg e a instituição mais procurada nesta edição do Sisu. 2016a. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/90anos/com-mais-de-170-mil-inscricoes-ufmg-e-a-instituicao-mais-procurada-nesta-edicao-do-sisu/>>. Acesso em: 18 de jul. de 2018.

_____. Ensino da UFMG é o melhor do país, segundo ranking da Folha de S. Paulo. Portal UFMG. 01/10/2018b. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-da-ufmg-e-o-melhor-do-pais-segundo-ranking-da-folha-de-s-paulo>> . Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Grupo de Estudos sobre Negritude e Interseccionalidade (GENI/UFMG). Disponível em: <<https://www.facebook.com/GENI-UFMG-132583984271476>>. Acesso em: 23 de jun. de 2019.

_____. Relatório consolidado da UFMG 2016b. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dai/textos/Relatorio-Consolidado-da-UFMG-2016.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. de 2018.

_____. Sistema de Seleção Unificada – SISU/UFMG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/sisu/informes-sobre-os-procedimentos-relativos-a-comissao-de-avaliacao-complementar-a-autodeclaracao-racial-heteroidentificacao-na-ufmg/>>. Acesso em: 18 de ago. de 2019.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e Plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VENTURINI, Ernesto; GOULART, Maria Stella Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces**, Revista de Extensão da UFMG, vol. 4, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/221>>. Acesso em: 9 de mar. de 2019.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cadernos Cedes, n, 90, p. 107-125, 2005.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. O Bom Desempenho Escolar Nos Meios Populares: Elementos Para Uma Definição E Alguns Dados De Pesquisa. 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17152/17152.PDF>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**[online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005>.
Acesso em: 23 de jun. de 2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11 n. 32, p. 226 - 370, maio/ago. 2006.

_____. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17- 43.

_____. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFLRP-USP, p. 70-80, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A — Carta (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Prezada Estudante:

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, convidamos Vossa Senhoria a participar da pesquisa ESTUDANTES NEGRAS E POBRES: DAS PERIFERIAS ATÉ O ACESSO AO CURSO DE MEDICINA DA UFMG, realizada pela mestranda Priscila Brito de Farias, sob orientação da Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim.

Objetivo dessa pesquisa é identificar quais os fatores e elementos, presentes nas trajetórias dos sujeitos pesquisados, contribuíram para a construção de percursos escolares diferenciados, tendo vista o grupo racial de origem. A coleta de dados para execução deste estudo envolve a aplicação de um questionário *online* e entrevista(s) semiestruturadas que serão gravadas e posteriormente transcritas. Esses instrumentos serão aplicados aos estudantes do Curso de Graduação em Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizada na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais - MG.

Caso Vossa Senhoria aceite o convite para participar, receberá todos os instrumentos de coleta de dados (questionário) e após respondê-los deverá devolvê-los ao pesquisador.

A privacidade do colaborador será garantida por meio do anonimato durante qualquer apresentação desta pesquisa. Em qualquer momento, poder-se-á solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados pelo e-mail: priscila.fariasmes@gmail.com ou pelo telefone (31) 98833-9900.

Não haverá nenhum desconforto, exposição pessoal e riscos para vossa senhoria nesta pesquisa. Caso deseje recusar a participação ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa terá total liberdade para fazê-lo.

Esta pesquisa não trará benefício direto e imediato para o colaborador, mas poderá contribuir com a ampliação do conhecimentos sobre “ as trajetórias escolares de estudantes negras que ingressaram no curso mais seletivo da UFMG, a saber : Medicina”.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o anonimato do participante será garantido. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins desta pesquisa e todos os instrumentos de pesquisa serão arquivados pelo pesquisador responsável por um período de três anos, em arquivo reservado para o respectivo fim, sendo garantido o sigilo em todo conteúdo.

Informo que esta pesquisa segue as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Portanto a identidade do colaborador e todos os dados serão tratados de forma ética e sigilosa.

A sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados para essa investigação.

Se vossa senhoria estiver suficientemente informada sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a vossa privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo, o termo de consentimento livre e esclarecido.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Priscila Brito de Farias

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Autorização

Declaro que estou suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa ESTUDANTES NEGRAS E POBRES: DAS PERIFERIAS ATÉ O ACESSO AO CURSO DE MEDICINA DA UFMG, seus objetivos e sua metodologia. Concordo com a utilização dos dados, por mim fornecidos nos instrumentos de coleta de dados, para os fins da pesquisa.

Nome do(a) estudante: _____

Carteira de Identidade.: _____ Telefone: () _____

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Caso ainda existam dúvidas a respeito desta pesquisa, favor entrar em contato com Priscila Brito de Farias, e-mail: priscilafariasmes@gmail.com .

Apêndice B — Roteiro de entrevista

1º encontro

Gostaria de lhe contar sobre a pesquisa que estou realizando e sobre o que falaremos neste encontro. Estou interessada em histórias de negros/as pobres, estudantes que estatisticamente têm poucas chances de ingressar em uma universidade pública como a UFMG, sobretudo, em um curso altamente seletivo, como, por exemplo medicina, tendo em vista o perfil socioeconômico desse curso. Meu objetivo é compreender quais elementos contribuíram para como essas trajetórias fossem constituídas. Por isso, gostaria de conhecer sua experiência, ouvir suas lembranças e histórias, marcantes da época de escola. Gostaria que você me contasse sobre seu esforço pessoal, momentos ou pessoas que marcaram sua vida nesta época, ou seja, da Educação Infantil até o acesso na UFMG.

1) Informações para compor o perfil socioeconômico e escolar do estudante

Nome

Idade

Raça/cor

Curso (semestre e ano de acesso)

Endereço

Renda familiar

Escolaridade do pai, mãe e/ou responsável

Ocupação/profissão do pai e mãe

Irmãos (idade, escolaridade, profissão/ocupação)

Avós (idade, local de nascimento, escolaridade, profissão/ocupação)

Escolas nas quais estudou (pública, particular) e períodos

2) Propor que o estudante conte sua experiência desde a entrada na escola até o ingresso na universidade.

Trajetória escolar do indivíduo

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

Etapas da escolaridade e seus momentos decisivos.

Estabelecimentos/escolares frequentados.

Desempenho na escola.

Pessoas significativas na trajetória escolar.

3) Os estudos universitários

Fez cursinho

Significado do ingresso no curso

Quantos vezes tentou até ser aprovado.

A que atribui a sua aprovação no Curso de Medicina

Como está sendo a experiência na universidade (relação com os colegas e professores; desempenho; condições de permanência).

Condições de permanência na universidade.

O curso universitário escolhido e por quê? Quais influências?

4)Trajetória escolar e de vida da família

Local de nascimento dos pais e dos avós e do estudante investigado.

Condições econômicas das famílias desses estudantes propiciadoras das trajetórias;

Expectativas, projetos e postura familiar sobre escolarização.

Escolaridade dos pais, irmãos, avós e primos.

Ocupação profissional dos pais, e avós.

5)Sobre o estudante

A mobilização individual na constituição dos percursos escolares e o sentido da trajetória construída pelos próprios sujeitos.

Dados sobre a Educação Infantil.

Qual escola você frequentou?

Quem fez sua matrícula nesta escola

Ensino Médio?

E como eram suas notas?

E o que você acha da escola? Qual sua importância?

Ensino Superior?

Sobre o Ensino Superior, por que você fez este?

Sempre desejou fazer este curso?

Por que buscou esta universidade? Que idade você tinha quando ingressou?

Durante o Curso Superior você teve alguma dificuldade? No momento do curso você trabalha ou trabalha?

Qual foi a reação dos seus pais quando você passou para o Curso de Medicina?

Você teve na sua escolaridade alguma dificuldade, seja ela financeira, física ou emocional?

Expectativas, projetos.

6) Possíveis questionamentos

Os sentidos atribuídos pelas famílias na escolarização de seus filhos.

Para os seus pais era importante ir à escola?

Sua mãe ou seu pai ajudavam nas tarefas da escola, se preocupavam com as notas da escola?

Eles frequentavam as reuniões da escola?

Eles comentavam com você se queriam que você fizesse um curso superior?

Quem ficava encarregado da escolha da escola em que você ia estudar?

Expectativas, projetos e postura familiar sobre você fazer curso superior?

7) Questões a serem perguntadas caso não sejam abordadas:

Etapas da escolaridade e seus momentos decisivos (especialmente, 1ºs anos escolares).

Desempenho na escola.

Relação com amigos/colegas de escola.

Relação com professores.

Pessoas significativas na trajetória escolar.

Significado da entrada na UFMG, especialmente, medicina.

Relação com pais e irmãos.

Expectativas, projetos e postura familiar sobre escolarização.

Escolaridade e trajetória profissional dos pais e irmãos (história escolar da família).

8) Demais contatos (pessoalmente e/ou redes sociais)

Retomada do 1º encontro: esclarecimentos e aprofundamentos sobre o que foi mencionado.

ANEXO

Anexo A — Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Quadro 4 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

LEI 4.024, DE 1961				LEI 5.692, DE 1971				LEI 9.394, DE 1996			IDADE PREVISTA
GRAU PRIMÁRIO ENSINO PRIMÁRIO	Educação pré-primária	Escola Maternal	0 a 6 anos	ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	Escola Maternal	0 a 6 anos	EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO INFANTIL	Creche	*	0 a 3 anos
		Jardim de Infância			Jardim de Infância				Pré-Escola	*	4 a 5 anos
	Ensino primário			1º GRAU	Séries Iniciais	1ª série		1º Ano ^s	6 anos		
						2ª série		2º Ano	7 anos		
						3ª série		3º Ano	8 anos		
		4ª série	4º Ano			9 anos					
Exame de Admissão ao Ginásio								5º Ano	10 anos		
GRAU MÉDIO ENSINO MÉDIO	1º Ciclo Ginasial			1º GRAU	Séries Finais	5ª série	6º Ano	11 anos			
						6ª série	7º Ano	12 anos			
						7ª série	8º Ano	13 anos			
						8ª série	9º Ano	14 anos			
	2º Ciclo Colegial			2º GRAU			1ª série	1º Ano	15 anos		
							2ª série	2º Ano	16 anos		
							3ª série	3º Ano	17 anos		
							4ª série (alguns casos regime profissional)				
Exame de Admissão ao Ensino Superior				Admissão: Exame Vestibular				Admissão: Vários			
ENSINO SUPERIOR				ENSINO SUPERIOR				ENSINO SUPERIOR			18 anos

Fonte: CARVALHO, 2012, p.45 apud ANDRADE, 2012, p. 196.