



ARTIGOS

Ações afirmativas no Ensino Superior Privado: vivências de estudantes negras e brancas brasileiras

Affirmative actions in Non-public Higher Education: experiences of black and white Brazilian students

Acciones afirmativas en la Educación Superior no Pública: experiencias de estudiantes brasileños blancos y negros

Cláudia Aparecida

Avelar Ferreira¹

orcid.org/0000-0002-8802-1716

claudiahgv@gmail.com

Simone Costa Nunes¹

orcid.org/0000-0002-7573-7985

sinues@pucminas.br

Recebido em: 19 ago. 2021.

Aprovado em: 17 maio 2024.

Publicado em: 23 set. 2025.

Resumo: O artigo busca analisar as vivências de universitárias negras e brancas quanto ao seu ingresso na educação superior, em uma instituição de ensino privada, por meio das ações afirmativas. Quanto ao método, foram adotados abordagem qualitativa, pesquisa descritiva, estudo de caso polar e análise do discurso. Participaram 22 estudantes, sendo 11 negras e 11 brancas. Os resultados mostram que muitas estudantes, sem as políticas afirmativas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), não teriam chances de estudar – resultado não só das condições socioeconômicas das participantes, mas da interseccionalidade entre classe social, raça e gênero. As contribuições perpassam a importância da efetividade das ações afirmativas para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais de estudantes negras e brancas brasileiras.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas; Racismo; Desigualdade social; Análise do discurso.

Abstract: The article seeks to analyze the experiences of black and white university students regarding their entry into higher education in a private educational institution through affirmative actions. Descriptive, qualitative, and polar case study and discourse analysis were adopted as the method. Twenty-two students participated, 11 black and 11 white. The results show that many students, without affirmative policies such as PROUNI and FIES, would not be able to study, due to the intersectionality of gender, race, and social class. The contributions permeate the importance of the effectiveness of affirmative actions to cope with the social and racial inequalities of black and white Brazilian students.

Keywords: Affirmative actions policies; Racism; Social inequality; Discourse analysis.

Resumen: El artículo busca analizar las experiencias de los estudiantes universitarios blancos y negros con respecto a su ingreso a la educación superior en una institución educativa privada a través de acciones afirmativas. El estudio de caso y el análisis del discurso descriptivos, cualitativos y polares fueron adoptados como el método. Participaron veintidós estudiantes, 11 negros y 11 blancos. Los resultados muestran que muchos estudiantes, sin políticas afirmativas como PROUNI y FIES, no podrían estudiar, debido a la interseccionalidad de género, raza y clase social. Las contribuciones impregnan la importancia de la eficacia de las acciones afirmativas para hacer frente a las desigualdades sociales e raciales de los estudiantes brasileños blancos y negros.

Palabras clave: Políticas de acciones afirmativas; Racismo; Desigualdad social; Análisis del discurso.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

O artigo busca analisar as vivências de universitárias negras e brancas quanto ao seu ingresso na educação superior, em uma instituição de ensino privada, por meio das ações afirmativas. Essas ações são essenciais para mitigar a desigualdade social e racial e desconstruir a utopia da meritocracia. Ressalta-se a importância do movimento negro no Brasil, desde o seu início, com a atuação histórica, até a concretização das políticas afirmativas. As políticas afirmativas são políticas transversais que têm como objetivo reorganizar as instâncias burocrático-institucionais, por meio de agentes políticos, para lidar com uma infinidade de interesses, visando à promoção da igualdade de raça, gênero e de outros grupos, para suplantando as desigualdades (Aguião, 2017). No estudo que ora se apresenta, foi dada ênfase às ações afirmativas voltadas a estudantes de baixa renda, que buscam instituições de Ensino Superior privadas, sendo essas ações o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

As ações afirmativas, em termos de raça, foram implementadas pelo Movimento Negro, que exerceu o papel de agente político. Entre os anos 1970 e 1990, esse movimento agenciou várias oportunidades políticas entre os diversos contextos político-institucionais. Tal movimento se organizou a partir de suas capacidades, objetivos e estratégias, para desenvolver ações, objetivando a mudança do retrato histórico de desigualdades raciais no Brasil. Fato marcante, nesse período, foi a abertura de várias oportunidades para ativistas e organizações de movimentos sociais na formulação, na implementação e/ou no controle de políticas públicas por meio da participação institucional em conselhos, fóruns e conferências, da ocupação de cargos de confiança, entre outros.

Entre 1983 e 1987, identifica-se a participação intensa de ativistas do movimento negro em São Paulo, com a criação do primeiro recinto institucional dedicado às políticas para a população negra: o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. O

movimento negro participou da Assembleia Nacional Constituinte, atuando em prol da igualdade racial, e do congresso Pré-Constituinte, em que emergiram as propostas do racismo como crime e a questão da demarcação de terras de quilombo pelos grupos do Nordeste brasileiro (Leitão & Silva, 2017).

Os ativistas do movimento negro conseguiram diversas ações com o Estado, como: a inclusão de leis antirracistas na Constituição de 1988; a criação da Fundação Cultural Palmares, no governo de José Sarney, em 1988; o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial, para o desenvolvimento de políticas públicas de valorização da população negra; o Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo, financiado pelo Ministério da Justiça; e o Programa Diversidade na Universidade, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, com o objetivo de constituir estratégias para acesso a oportunidades ao ingresso e à permanência de negros e indígenas na universidade – logo, o incentivo a cursos pré-vestibulares e a premiação de estudantes que tivessem ingressado na universidade. Além disso, foram realizados os diálogos internacionais e a participação na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), em Durban, na África do Sul, em 2001. A Conferência de Durban se configurou como um momento decisivo para restabelecer o debate, na mídia e nas universidades brasileiras, sobre as cotas raciais (Silva, 2018).

Destaca-se, ainda, que, em 20 de novembro de 1995, aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares, que deu transparência ao racismo e lutou contra o sistema racial, tendo como finalidades a cidadania e a vida. Essa marcha mobilizou o governo federal para o debate público, a fim de elaborar políticas públicas, buscando reduzir as desigualdades raciais. No ano de 1996, a consumação do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo, organizado pelo Departamento de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, fez com que o presidente Fernando Henrique Cardoso reconhecesse que o racismo

é um elemento estruturante na sociedade e um entrave às oportunidades de acessibilidade ao mercado de trabalho, à educação, à moradia e à saúde, justificando ações institucionais para enfrentar essa situação (Silva, 2018).

Percebe-se que houve maior intensificação desse movimento a partir da década de 1990, o que permitiu a acessibilidade institucional de militantes e líderes negros para atuar em suas demandas na agenda das políticas do Estado. Por isso, o movimento negro constitui um dos principais atores sociais a ocupar e mudar esses espaços participativos nos locais de disputa política – Fundação Cultural Palmares, Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Leitão & Silva, 2017). No estudo de Rosa (2014), que analisou o processo racial no Brasil, relacionando as principais políticas implementadas para combater o racismo, o pesquisador concluiu que o movimento negro está alinhado com os movimentos globais contra as questões raciais.

Rosa (2014) enfatiza que, a partir dos anos de 1994, buscou-se implantar medidas para enfrentar a desigualdade racial no Brasil com as ações afirmativas, como a implementação das cotas raciais em universidades públicas, a criação de órgãos governamentais voltados para combater o racismo, a promoção da inclusão social de negros nas empresas públicas e privadas e o ajuste da disparidade, em termos de escolaridade e emprego, entre brancos e negros. Ações afirmativas nas empresas eram percebidas, a exemplo da contratação de negros correspondente ao número de funcionários da empresa, conforme a representatividade exigida pela Lei Federal de 1986, revista em 1995 (Rosa, 2014).

As ações afirmativas encontraram barreiras desde a sua implementação até a baixa efetividade das ações iniciadas. Uma, entre as ações ajuizadas, foi o "pedido de condenação por danos morais coletivos causados por discriminação racial indireta nas relações de trabalho" (Candler, 2015, p. 280), pelo Ministério Público do Trabalho.

A implementação somente se consolidou após o julgamento da constitucionalidade das cotas raciais, nas universidades públicas, pelo Superior

Tribunal Federal – Ação por Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186 –, da constitucionalidade do PROUNI – Ação Declaratória de Inconstitucionalidade n. 3.330 – e da aprovação da lei de reserva de cotas nas instituições federais de ensino (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012) (Daflon & Feres Jr., 2012).

Segundo Duarte e Ferreira (2017), as cotas raciais, inseridas nos editais dos concursos públicos, correspondem a 20% de reserva das vagas aos negros para provimento dos cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014). Porém, essa medida não combate à desigualdade racial, visto que existem restrições na lei de reserva de cotas, demonstrando a sub-representação legal em relação aos seguintes aspectos: quanto (percentual de cotas reservadas), onde (a qual carreira se aplica) e a quem (não se aplica aos cargos comissionados). Isso cria limites a essa política afirmativa.

Santos e Diana (2018) analisaram o perfil de 2.794 candidatos aprovados nos concursos da Polícia Federal, nos anos de 2006, 2007 e 2015, sendo 2006 e 2015 o 2º semestre, e 2007 o 1º semestre. Como resultados, observou-se o benefício da Lei n. 12.990 (2014), pois, em 2006, havia 466 brancos para 150 negros (32,19% em relação aos brancos); em 2007, eram 1.069 brancos para 334 negros (31,24% em relação aos brancos), tendo havido pequena variação na proporção de negros em relação aos brancos, se comparado com o ano de 2006; e, no ano de 2015, já se percebe crescimento na proporção de negros (319) em relação aos brancos (312), sendo a variação percentual favorável aos negros, com acréscimo de 2,24% em relação aos brancos.

A prática efetiva das ações afirmativas, enquanto política pública para a inserção do negro nas universidades públicas e instituições federais de ensino técnico de nível médio, por meio de cotas raciais, ocorreu somente no ano de 2012 (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012). Essa política teve o objetivo de evitar que os econo-

micamente privilegiados conseguissem usufruir dessa política afirmativa (Feres Jr. & Daflon, 2015). Conforme o texto da lei, as universidades e os institutos técnicos federais deveriam reservar 50% das vagas ofertadas para essa modalidade de ingresso, segmentando as cotas nas quatro camadas: (i) egressos do Ensino Médio de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; (ii) egressos do Ensino Médio de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* e com registro de autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio); (iii) egressos do Ensino Médio de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; e (iv) egressos do Ensino Médio de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* e com autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio). As instituições públicas de Ensino Superior deveriam implementar, no mínimo, 25% no primeiro ano e teriam o prazo de quatro anos para cumprir integralmente a lei de reserva de cotas (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012).

Na sociedade brasileira, a lei de reserva de cotas foi percebida como um problema, devido à resistência de diversos setores, como partidos políticos de centro-direita e de extrema-esquerda, mídia de massa e alguns cientistas sociais. Isso ocorreu em função da ambiguidade da raça, em termos de miscigenação, e, por isso, emergiu a proposta da inclusão da classe social, visando reduzir a desigualdade social e racial (Kent & Wade, 2015). Diante disso, na medida em que a população branca se depara com o negro na disputa por uma vaga, seja no mercado de trabalho ou no meio educacional, a discriminação se torna mais perceptível, voltando a ser tema de estudo (Pena & Bortolini, 2004), o que demonstra a relação entre raça e classe social, pois as ações afirmativas favorecem a entrada de estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012). Aguiar (2007) ressalta que a pobreza tem cor, em decorrência de uma

barreira tênue entre raça e classe, além do fato de a classe social com menor renda concentrar um maior número de afrodescendentes, com um passado ligado à escravidão.

Pena e Bortolini (2004) questionam as ações afirmativas, nas cotas universitárias, baseando-se na perspectiva de que a origem das desigualdades entre os grupos raciais não é em virtude da herança biológica, e sim em razão do contexto sócio-histórico, econômico, político e educacional atual, e de que as ações afirmativas não se justificam como ações prescritivas, baseadas no signo racial, mas sim como descritivas, considerando a história do país, o sofrimento de grupos excluídos e as análises de custo-benefício.

Com as políticas afirmativas na educação superior, no Brasil, a lei de reserva de cotas considera 50% das vagas em todos os cursos de instituições federais de Ensino Superior, levando em conta os atributos sociais e raciais. Percebe-se, no Brasil, o quanto estava incipiente o índice de inclusão racial nas universidades. No ano de 2013, esse índice variou por região, sendo: Norte (12%), Nordeste (17%), Centro-Oeste (23%), Sul (36%) e Sudeste (12%). As ações afirmativas se tornaram obrigatórias, no ano de 2012, para o Ensino Superior público. No entanto, verifica-se que algumas universidades não mantêm uma prática uniforme dessa política, visto que adotam a reserva de cotas, e, na ausência de candidatos que atendam ao requisito, essas vagas são destinadas aos demais candidatos. Em outras, porém, as cotas são exclusivas, e, se não houver candidatos, essas vagas não são preenchidas, ficando em aberto (Daflon et al., 2013).

Ações afirmativas no Brasil, como a lei de reserva de cotas no Ensino Superior, necessitam avançar, para reparar os danos causados pela população branca dominante às pessoas negras, e uma das vias para corrigir tal condição se encontra na educação, através da democratização do acesso ao Ensino Superior (Gurgel & Colaço, 2020).

Outra ação afirmativa, o PROUNI tem o objetivo de reduzir a desigualdade social; por isso, é avaliada a situação de classe dos estudantes, principalmente da raça negra, que são mais

vulneráveis em relação à política econômica do país. Os reflexos dessas vulnerabilidades são percebidos, primeiramente, pelas populações de classes menos favorecidas, como o desemprego e o emprego informal, acarretando, ainda mais, a desigualdade social. O PROUNI constitui uma política impactante na educação superior em instituições privadas; nasceu em 2004 e foi legitimado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, visando cobrir vagas ociosas nas universidades e faculdades privadas, para atender à população de baixa renda (Daflon et al., 2013; Ferreira, 2019). Para pleitear a bolsa do PROUNI, os estudantes de Ensino Médio devem ser egressos de escola pública ou bolsistas da rede privada, desde que comprovem ter renda *per capita* inferior a três salários-mínimos. As cotas são reservadas para pessoas com deficiência e candidatos negros e indígenas, de acordo com a proporção de cada estado, com base no recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Daflon et al., 2013; Ferreira, 2019).

Para uma estudante brasileira conseguir bolsa integral no PROUNI, a família deve ter renda familiar mensal *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. Se a renda familiar ultrapassar esse valor, a estudante pode obter bolsa parcial de 50% ou 25%, desde que a renda familiar mensal não seja maior que três salários-mínimos (Amaral & Oliveira, 2011).

Já o FIES é outra ação afirmativa, instituída pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que substituiu o antigo crédito educativo, objetivando expandir o crédito para os estudantes de classe média baixa, sem exigência de fiança pela Caixa Econômica Federal. Ao longo dos anos, essa ação passou por várias alterações, até a conclusão da Lei n. 12.513 (2011). Todas as medidas adotadas facilitam a inclusão de bolsista que pleiteou o PROUNI total (100%), mas não o obteve. Ressalta-se que o financiamento pode ser integral ou parcial e pode ser quitado em até 192 parcelas, conforme o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019; Daflon et al., 2013).

O FIES também tem o propósito de autorizar o crédito aos estudantes matriculados no Ensino

Superior privado, após avaliação positiva nos processos administrados pelo MEC e oferecidos pelas instituições de Ensino Superior privadas que aderiram ao programa. O financiamento apresenta várias modalidades, variando de juros zero a escalas de financiamento, conforme a renda familiar do estudante. A Lei n. 13.530, de 7 de dezembro de 2017, alterou alguns critérios da lei anterior e passou a beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica e em programas de mestrado e doutorado, com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos.

Mudanças são observadas nos programas PROUNI e FIES, ao comparar com o ano de 1999, quando os jovens negros, com idade entre 18 e 24 anos, correspondiam a 1,8%, e os pardos a 2,2% do total de universitários no Brasil. Já no ano de 2013, o cenário teve substancial alteração: os jovens negros passaram a configurar 8,8% no Ensino Superior, e os pardos 11%. Nesse panorama, entre os anos 2013 e 2015, esses programas alcançaram 150 mil estudantes negros em 128 instituições federais de Ensino Superior.

Com a inclusão dos negros em universidades privadas, após aprovação nos testes, eles passaram a ter financiamento quando atendiam aos requisitos exigidos. Até o ano de 2016, foi atendida, no FIES, uma maioria negra (50,7%). Quanto às bolsas do PROUNI, 52,1% foram para negros, conforme a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2016).

Segundo Almeida e Pedrosa (2018), o número de matrículas, em geral, com financiamento e bolsa no Brasil, no período de 2009 a 2017, apresentou crescimento considerável, demonstrando maior inserção no Ensino Superior na esfera privada. Com o FIES, foram deliberados, no ano de 2009, 133.089 financiamentos, e, no ano de 2017, 1.070.460. Já para o PROUNI, 337.727 bolsas foram concedidas, em 2009, e 609.434 em 2017.

Enfim, as ações afirmativas propiciam a inclusão racial no ambiente de trabalho e na academia e devem ser mais bem compreendidas pela sociedade, de forma que sejam promovidas relações raciais mais satisfatórias e respeitadas.

Percurso metodológico

Delineamento e instrumento

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Yin, 1981), do tipo descritiva, e o método se refere ao estudo de casos polares (Salmon & Roop, 2019; Van de Ven, 1989). A abordagem qualitativa possibilita enunciar as questões de raça e classe social, a partir do gênero, e visibilizar a desigualdade de poder entre opressores e oprimidos, tanto no espaço público quanto no privado (Narvaz & Koller, 2006), além de permitir a interpretação das narrativas das estudantes, dando sentido sobre a construção da realidade no contexto em que ocorre. Ainda, o estudo de casos polares possibilita maior conexão entre teoria e prática, devido ao envolvimento de sujeitos com diferentes valores e perspectivas – que, no caso do estudo, são as estudantes negras e brancas. Também, esse método permite demonstrar a necessidade de maior engajamento público, decorrente das barreiras quanto a gênero, raça e classe social no Brasil.

A estratégia de coleta de dados foi a entrevista, por se tratar de “um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca” (Gaskell, 2002, p. 73). As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, as quais, para Berg (2009), propiciam obter o máximo da comunicação entre as ideias do pesquisador e o respondente. Um roteiro foi definido para ser utilizado junto às estudantes, negras e brancas, sendo composto de 18 questões que abordam aspectos de raça, gênero, classe social e carreira.

As entrevistadas foram escolhidas a partir de critérios de inclusão: idade igual ou superior a 17 anos, para ambos os grupos; e aceitação quanto à participação na entrevista, com ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Elas foram selecionadas por acessibilidade e tipicidade, pois as graduandas precisavam ser negras e brancas, para atender às necessidades da pesquisa. A condição financeira das estudantes foi levantada por meio da seguinte pergunta: para concretizar esse sonho, você tem bolsa de estudos, total ou parcial, ou algum tipo de financiamento, como

FIES, PROUNI ou outro? Além disso, questionou-se se elas acessaram a universidade por cotas.

As mulheres foram abordadas nos diversos espaços do *campus* da universidade, tais como lanchonetes, salas de aula e corredores, durante os intervalos das aulas, quando eram realizados os convites para participarem da pesquisa. Também, em função da dificuldade de acesso às entrevistadas, foi solicitado às estudantes negras que indicassem outras mulheres negras. Assim, configurou-se a técnica bola de neve (Vinuto, 2014), em que um participante da pesquisa indica outras pessoas em potencial de seu *network*. As entrevistadas se autodeclararam, livremente, brancas, pardas ou pretas. Para fins de classificação, neste estudo, foi adotado o Estatuto da Igualdade Racial, que considera pessoas de cor preta e parda pertencentes à raça negra (Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010).

Antes de se iniciar cada entrevista, foi explicitada a sua finalidade. Cada uma delas ocorreu individualmente, tendo sido previamente agendada. As entrevistadas permitiram a gravação, e, em seguida, foram realizadas transcrições na íntegra, as quais foram cuidadosamente revisadas, conferindo-se, minuciosamente, os áudios. O tempo total de audição dessas entrevistas foi de 684,9 minutos. Além da fala em si, foram considerados os comportamentos, as posturas, o ambiente da entrevista, as dificuldades de entendimento e o estado emocional das entrevistadas. Ainda, foi realizado um teste-piloto do roteiro, com o objetivo de validar o instrumento de investigação.

O local da entrevista foi alguma sala de aula que estava vaga no momento de cada entrevista ou outro local que a entrevistada indicou, como lanchonete ou áreas abertas perto do prédio do seu curso. Foram adotados critérios de qualidade, como validade do construto, validade interna e confiabilidade (Castro & Rezende, 2018), que permitem que outros pesquisadores possam seguir os passos do estudo proposto.

As participantes abrangem 22 estudantes, divididas em 11 negras e 11 brancas, sendo todas elas brasileiras e graduandas da mesma instituição de Ensino Superior privada. A quantidade de

estudantes foi suficiente, devido à ocorrência de saturação dos dados (Gaskell, 2002) – fato que acontece na medida em que as entrevistas se desenvolvem e as respostas praticamente não se alteram de forma substancial.

Essas estudantes eram dos seguintes cursos: Relações Públicas, Psicologia, Arquitetura, Pedagogia, Engenharia, Direito, Serviço Social, História, Cinema, Relações Internacionais e Ciências Contábeis. Esses cursos representam carreiras de alto e baixo prestígio, e alguns são típicos redutos femininos. As estudantes apresentaram idade média de 22,7 anos (negras) e 23,4 anos (brancas) e frequentavam os cursos em um dos três turnos: diurno, vespertino ou noturno.

Enfatizamos que a participação em uma entrevista é um momento invasivo, porque pode gerar desconforto emocional, devido ao sofrimento e às recordações reprimidas, justificando todo o cuidado ao lidar com as temáticas e com o sentimento das participantes. Como as estudantes negras são consideradas uma categoria comumente excluída, na sociedade brasileira, que nunca teve voz e que foi silenciada, observou-se, em algumas delas, uma maior timidez no início da entrevista; porém, na medida em que acontecia o diálogo, elas foram se abrindo. Uma das estudantes exclamou: "eu posso falar!". Diante disso, o roteiro de entrevista foi ajustado, de forma que conseguíssemos o máximo de informação possível, não obstante se tenha buscado manter o roteiro original. Algumas questões exigiram explicações sobre o que se pretendia indagar, em função do curso de que as estudantes faziam parte. Durante as entrevistas, algumas, entre as negras, demonstraram choro e frases com risos superficiais, que não caracterizam ironia, e sim consternação.

A análise das entrevistas ocorreu por meio da técnica de análise do discurso, pelo processo da referenciação sob a perspectiva interacionista-discursiva, considerando-se as dimensões pragmáticas, textuais e linguísticas de produção de sentidos, com empréstimos do dialogismo bakhtiniano e círculo (Lopes, 2004, 2017). Essa escolha decorre do fato de o discurso ser construído a partir de recursos linguísticos preexis-

tentes, possibilitando descrever desde os mais simples dos fenômenos até as mais diversas formas de como a linguagem é construída (fissura à tradição da linguagem, constituindo uma via direta para crenças ou acontecimentos reais e sendo uma reflexão sobre o modo como os fatos acontecem). Também, a análise do discurso é vista como uma forma de ação e uma convicção na organização eloquente do discurso, olhado como uma prática social, que tem o objetivo de interpretar o contexto, sendo, portanto, sempre contingencial (Gill, 2003).

Segundo Volochinov (2017), qualquer enunciado real, em grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo. Todo enunciado responde a algo e se orienta para uma resposta. O enunciado é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Por isso, para entender o processo de construção de sentidos, é importante o "exame dos processos constitutivos da referenciação, em que os sujeitos constroem, por meio de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo, que sofrem transformações segundo contextos diferenciados" (Lopes, 2004, p. 206).

Para fins deste estudo, o *corpus* foi constituído de extratos das 22 entrevistas individuais, a partir do signo mulher negra, para construção de sentidos. Ressalta-se que toda palavra apresenta duas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém (Bakhtin, 2009). Para o gênero textual-discursivo, recorre-se à noção de conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme Volochinov (2017). O estudo se trata de um gênero de discurso primário, porque é constituído de comunicações verbais espontâneas (Bakhtin, 2000).

Os passos seguidos para análise compreendem: seleção de referentes, recortes do *corpus* em análise, montagem de corpos discursivos baseados nas evidências para produção de sentidos e fechamento simbólico, captando outros sentidos (Orlandi, 2001). Procedimentos textuais foram adotados no estudo (Bronckart, 1997): pragmático – contextualização, situacionalidade,

intencionalidade/aceitabilidade e intertextualidade; e linguagem – coesão e coerência.

As perguntas do roteiro de entrevista contêm tópicos centrais, e esses geraram outros tópicos que emergiram, sendo quatro supertópicos que se referem aos referentes selecionados – no caso deste estudo, emergiu a situação da classe social. Os tópicos, segundo Brown e Yule (1983), remetem ao que se fala, propiciando a assimilação da partilha do conhecimento e as situações da conversação. Assim, esses tópicos da conversação se configuram em posição central, o que Fávero (2003) reconhece como reflexo da fala sobre algo, usando-se de referentes implícitos ou inferíveis, e, a partir do desenvolvimento do tópico, emergem outros novos tópicos.

Procedimentos éticos

O estudo foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação e cumprimento dos procedimentos éticos relacionados à pesquisa, que foi aprovada e registrada – CAAE 09517719.9.0000.5137. As participantes foram resguardadas de toda e qualquer forma de publicação digital e/ou impressa, bem como de exposição oral. Elas são identificadas por meio de códigos formados por letras e números, sendo E (entrevistada), N (negra) e B (branca): EN1, EN2... EN11; EB1, EB2... EB11.

Resultados e discussão

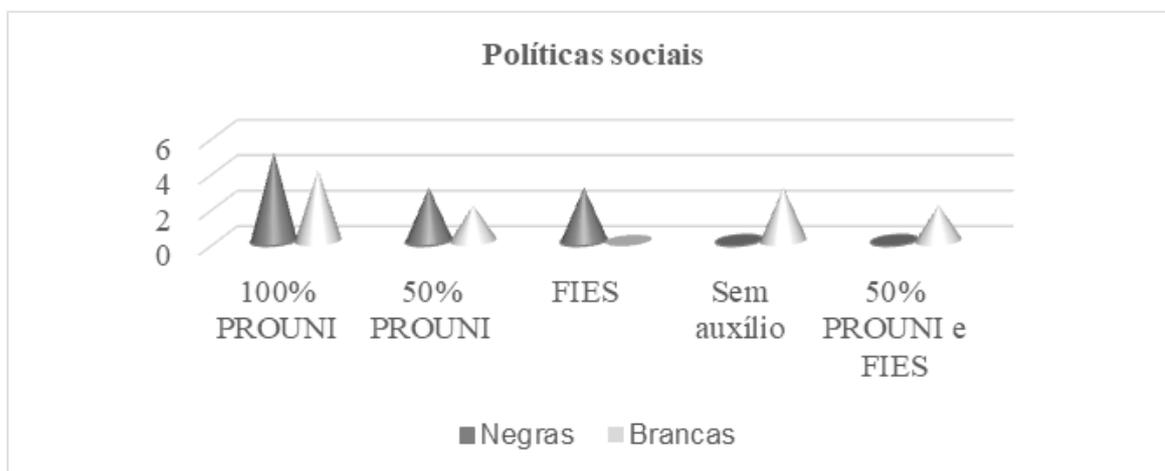
Participaram do estudo 22 estudantes, sendo 11 negras e 11 brancas, graduandas dos cursos de Arquitetura, Ciências Contábeis, Cinema, Direito, Engenharia, História, Pedagogia, Psicologia, Relações Públicas, Relações Internacionais e Serviço Social.

A lei de reserva de cotas, bolsas e financiamentos estudantis é o meio facilitador para a entrada da população pobre, negra e indígena no Ensino Superior, reduzindo paulatinamente a desigualdade social, estrutural e racial da população excluída, em termos de capital econômico e cultural (Ferreira, 2019; Silva, 2018), e promovendo a justiça social através da inclusão (Rosa, 2014). Essa política possibilita ter mais oportunidades de vida, pois ter Ensino Superior estimula renda e protege do fracasso escolar (Rosa, 2014).

Neste estudo, cerca de 40% das estudantes negras e brancas têm 100% PROUNI, e 22% delas recebem bolsas parciais (50%) desse mesmo programa. Em relação ao FIES, 27% das estudantes negras entrevistadas fazem uso do financiamento, enquanto nenhuma estudante branca o utiliza. Em contrapartida, 27% das estudantes brancas se mantêm na universidade sem nenhum tipo de bolsa ou financiamento, e 27% usam PROUNI e FIES, conforme a Figura 1.

Figura 1

Relação das estudantes que utilizam ou não algum tipo de política social, como PROUNI e FIES



O processo de escolher a profissão e ter nota suficiente para adentrar a universidade ou faculdade, conforme a primeira escolha de curso, exige do sujeito, muitas vezes, horas de dedicação aos estudos e a outros tipos de leituras, como conhecimento geral e atualidades, além do domínio de outro idioma, o que vai exigir dele um bom suporte financeiro, para que não precise trabalhar. Isso, muitas vezes, não acontece com a população negra de classe baixa, que enfrenta uma condição social e histórica de exclusão (Lima, 2012) e não tem condições de acompanhar o desenvolvimento de estudantes brancos, oriundos de famílias que têm renda *per capita* superior.

Entre as entrevistadas negras, várias foram menores aprendizes, demonstrando a necessidade que a população negra tem de começar a trabalhar mais cedo para ajudar a família ou ser a responsável pelo investimento no seu futuro. É esse o caso da EN1 (100% PROUNI): "comecei a trabalhar desde cedo, entre 11 e 12 anos de idade, ajudando o meu pai (...), meu primeiro emprego formal foi aos 17 anos após o curso realizado no SENAI"; da EN2 (50% PROUNI): "já trabalhei como menor aprendiz e, depois, como almoxarife hospitalar e hoteleira industrial e caixa de farmácia. Faço pesquisa PROBIC [Programa de Bolsa de Iniciação Científica] (...) no momento"; da EN3 (50% PROUNI): "trabalho, mas eu percebo a dificuldade de conciliar com a faculdade"; e da EN11 (100% FIES): "comecei a trabalhar com 14 anos. Já fui corretora de seguros e fui gestora de evento. Eu trabalhei em três lojas. Sou maquiadora também".

50% PROUNI e outros 50% eu pago, por isso eu preciso fazer estágio. Mas eu queria ter 100%. Eu entrei na PUC em 2015, no primeiro semestre, foi aquele ano turbulento, então o governo segurou as bolsas tanto do PROUNI quanto do FIES, então já ia vencer uma mensalidade da PUC, eu não tinha dinheiro, não estava trabalhando, minha mãe não tinha como pagar para mim, então eu resolvi cancelar minha matrícula no primeiro semestre de 2015. Quando foi no segundo semestre do ano, eu tentei

PROUNI, então eu consegui 50%, o restante eu pago (EN2).

50% PROUNI e os outros 50% eu pago. O meu salário é um salário-mínimo, mais de 60% do meu salário vai para mensalidade. (...) tipo van para vir para cá, transporte no final de semana, porque a van não vem. É xerox, é, e a mensalidade; e não sobra dinheiro para outras coisas, é ruim. Estudei em escola pública a vida inteira (EN3).

A EN4 (100% de PROUNI) estudou em uma escola pública perto de uma favela, de modo que os colegas de sua turma não tinham o sonho de fazer faculdade; o máximo esperado era o Ensino Médio. Segundo ela, os alunos eram incentivados a fazer o curso técnico antes de adentrar a faculdade.

E, quando a gente via faculdade, não era opções como Engenharia, Psicologia e Administração, eram opções como que tal lecionar Geografia, História, Matemática. Tinha essa diferença, assim, meio gritante, na época não pensava muito, foi só quando eu parei para refletir o que eu queria; ah, eu queria engenharia, ah, então, para fazer engenharia, eu não vou conseguir passar direto, vou ter que fazer um cursinho. Somente no cursinho pré-vestibular que teve noção do que era universidade federal e as universidades particulares (EN4).

Essas narrativas exemplificam a situação das mulheres negras com menor renda, o que faz com que elas busquem um trabalho para realizar sua manutenção ou para ajudar a família, além da dificuldade de conciliar rotina acadêmica com a profissional, o que pode ocasionar baixo rendimento ou mesmo desistência. Por isso, as ações afirmativas são um meio de mitigar os prejuízos que a população negra teve, no decorrer do processo escravista, e que ainda refletem na

vida de seus pais e filhos. As mulheres ainda têm que enfrentar as opressões do patriarcado, com a desigualdade na divisão sexual do trabalho na esfera doméstica, que as responsabiliza por toda a carga dos cuidados e pela reprodução social. Soma-se, também, o fato de haver maior tempo de trabalho remunerado para os homens, enquanto as mulheres têm mais horas no trabalho não remunerado e invisível (Sousa & Guedes, 2016). Como consequência da tripla jornada de trabalho, ocorre impacto na saúde física e mental das mulheres (Undurraga & Hornickel, 2021). No caso das mulheres negras, a situação é pior, por elas terem que lutar pela igualdade de gênero e racial e estarem mais frequentes em trabalhos informais – consequência da interseccionalidade de sexismo, racismo e classe social (Carneiro, 1995; Crenshaw, 1991).

Os marcadores sociais da diferença ocasionam exclusão das mulheres negras (hooks, 2020), tornando-as pertencentes aos grupos marginalizados pelo Estado e pela sociedade, porque as identidades sociais se atravessam – não se sobrepõem –, levando a múltiplas opressões que interseccionam, de modo a gerar desigualdades, devido ao sexismo, racismo e patriarcado (Akotirene, 2019; Crenshaw, 1991). Ser percebido como diferente é o meio de desqualificar o outro e de não neutralizar essa construção identitária, e sim a definir em comparação ao outro considerado ideal no eurocentrismo (Souza, 2021). A discriminação e o preconceito ocorrem por causa da existência da interseção entre sexismo e racismo, que operam juntos na opressão da mulher negra, vitimando-a ao outro, como ente negativo na perspectiva da branquitude (Kilomba, 2019).

Frente a essas questões, destaca-se que, mesmo que a situação da família melhore no decorrer dos anos, para os filhos terem acesso ao Ensino Superior são necessárias ações afirmativas que possam dar suporte para a melhoria do nível de escolaridade. Verifica-se que a maioria dessas pessoas vem de escola pública (Daflon et al., 2013; Ferreira, 2019) e não consegue entrar na universidade pública apenas com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, a lei de reserva de cotas é fundamental para permitir o acesso às universidades públicas (Gurgel & Colaço, 2020), pois uma ação afirmativa tem como propósito que os grupos em desvantagens sociais tenham condições de aproveitar as oportunidades para ter uma vida melhor (Moehlecke, 2002). Nesse contexto, a EN4 apresenta a questão do ciclo vicioso da desigualdade social e racial, no qual as pessoas que vivem em um contexto vulnerável têm poucas chances de sair desse ambiente; essa estudante disse que foi resiliente para realizar seu sonho e usufruir da oportunidade de conseguir a bolsa de estudo. Isso demonstra que as barreiras são muitas, como o sexismo interseccionado pela raça e classe social. Muitas vezes, as estudantes negras optam por cursos menos concorridos, com mais bolsas e com horários que possibilitam ter um emprego, porém esses são cursos considerados de baixo valor por uma parcela da sociedade.

Por sua vez, as narrativas de algumas estudantes brancas vindas da periferia apontam a necessidade de bolsas, mas nenhuma estudante negra estuda sem ter uma política afirmativa (Daflon et al., 2013). Algumas estudantes brancas, pertencentes a classes sociais mais elevadas, não precisam de bolsas, porque estudar é investimento, e não custo. Como a EB1 afirma: "meu pai sempre falava comigo: educação é investimento, não é gasto".

Os discursos demonstram que, sem financiamento, as estudantes negras de baixa renda *per capita* não cursariam uma graduação. A universidade é um sonho e uma possibilidade de realização para elas e suas famílias. O financiamento estudantil e a bolsa total ou parcial são os meios para quebrar as barreiras para o acesso ao Ensino Superior dos grupos considerados minoria, como o dos negros (Rosa, 2014). Para a população negra, a educação se torna um ônus financeiro e material, marcado por objeções, pois não é somente o pagamento da universidade, mas todos os custos para se manter nela, conforme colocado por EN3.

As estudantes pobres, sejam elas brancas ou negras, vivenciam as mesmas condições de

estratificação social, marcadas pela ausência de três capitais: econômico, social e cultural. Todavia, a despeito disso, as estudantes brancas ficam em vantagem por causa da raça, devido aos estigmas (Goffman, 2004), o que justifica o PROUNI ou o FIES. O capital cultural vem da educação formal, que dá base ao indivíduo e dá acesso ao mercado qualificado (Bourdieu, 2002, 2005). Assim, Bourdieu (2002) discorre que é por meio do contexto prático que o agente social incorpora o *habitus* e autorreproduz, através do corpo, a partir da interiorização de estruturas dominantes. O *habitus* cria uma lógica estruturante acima da razão cotidiana, que classifica e organiza a interação social, simultaneamente. Além disso, o *habitus* leva a pessoa a perceber, julgar e dar valor ao mundo e a determinar o jeito de agir, corporal e material, e, por isso, cria práticas e representações que recaem sobre as vivências dos sujeitos, reduzindo o homem a ter em vez de ser, de modo a reproduzir as desigualdades existentes. Conforme Bourdieu (1992, p. 101), "*habitus* é uma subjetividade socializada".

Isso reflete a situação de classe social de muitas estudantes de uma instituição privada que, apenas por meio da nota do ENEM, não teriam condições de estudar em uma universidade pública ou privada, o que significa dizer que, sem as ações afirmativas, elas não teriam condições de estar no Ensino Superior (Ferreira, 2019; Silva, 2018). No que diz respeito à raça, a utopia da igualdade é respaldada pelo discurso meritocrático, em uma sociedade capitalista que precisa oprimir os excluídos como vantagem econômica e manutenção do *status*, refletindo, intencionalmente, na alienação e aceitação da posição de classe pelos negros (Fernandes, 2016).

O estudo de Gurgel e Colaço (2020) identificou discursos contraditórios sobre o sistema de cotas, em Fortaleza, devido a dois posicionamentos: o mito da democracia racial e a visão míope da história da abolição da escravidão, que constituiu a manutenção das desigualdades sociais e raciais, porque não houve uma política de promoção de melhoria de condições de trabalho e de sobrevivência. Por isso, a Declaração de

Durban (Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001), da qual o Brasil fez parte, visa à reparação dessa dívida histórica com os povos negros. Não se trata de possibilitar privilégios, e sim de permitir reparação.

Outros profissionais também discriminam se a estudante tem ou não cota. Como exemplo, tem-se a fala de EN4:

Já. Aconteceu um que eu fiquei assim, demorei muito para superar isso, foi desde que eu estava no quinto período. (...) eu fui perguntar uma coisa para o professor (...), não posso responder porque você é bolsista, você não paga. Aí ele riu (...), e aquilo me magoou.

O estudo comprova que os cotistas são percebidos com estereótipos negativos. Porém, conforme pesquisa de Silva et al. (2020), com 4.906 universitários, não há diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas, e os cotistas evadem menos que os não cotistas. Por isso, as políticas afirmativas devem permanecer e resistir a todas as críticas da sociedade branca e negra. Alguns negros acreditam que o mérito depende somente deles mesmos, enquanto sujeitos sociais, e não percebem que acabam legitimando o mito da democracia racial. Carneiro (1995) explica que os negros ainda estão deslumbrados com o discurso meritocrático na sociedade, como se brancos e negros tivessem as mesmas oportunidades, em igualdade de condições, a ponto de eles considerarem que o seu sucesso depende apenas de seu próprio talento e não de seu grupo social.

No processo da análise linguística, percebe-se, no discurso das estudantes, a associação de se desvencilhar da condição de classe por meio da educação. Para Bronckart (1997, p. 13), essas ações são capacidades de ação e intenção – poder fazer e querer fazer. O ser humano, ao se comunicar por meio da fala ou da escrita, desenvolve ações que demonstram a sua in-

tenção e, ao mesmo tempo, a sua vivência e a forma como é influenciado por ela. Isso pode ser observado nos excertos do discurso como exemplificação (Saussure, 1972).

Conclusão

As políticas afirmativas para a população em desigualdade social – em especial para as mulheres pobres, que sofrem de tripla discriminação, na sociedade brasileira, estando na base da pirâmide social – reforçam a interseccionalidade nos aspectos de gênero, raça e classe social (Crenshaw, 1991). Essas políticas resgatam essas mulheres em subalternização, no contexto brasileiro, e desmitificam o discurso da meritocracia. Tais políticas possibilitam que elas alcancem melhores níveis educacionais, respeito e chances equitativas em relação às mulheres brancas e aos homens brancos de classe social superior.

Quanto maior for a visibilidade acadêmica e profissional das mulheres negras, maiores serão as possibilidades de elas reduzirem as desigualdades sociais e raciais, mitigando a supremacia branca. Muitas estudantes, sem as políticas afirmativas, como o PROUNI e o FIES, não teriam chances de estudar.

O estudo aponta a importância da efetividade das ações afirmativas para o enfrentamento das desigualdades sociais, no caso de estudantes tanto negras quanto brancas, mas também para o enfrentamento das desigualdades raciais decorrentes da interseccionalidade entre gênero, raça e classe social, no caso de mulheres negras, de forma a contribuir para desconstruir a ideologia da meritocracia e ajudar a combater o racismo. Essas ações afirmativas (PROUNI e FIES) facilitam a inserção e inclusão da mulher negra na educação e no mercado de trabalho, como pilar para dizimar a desigualdade social e a racial.

Referências

Aguião, S. (2017). Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). *Cadernos Pagu*, 51, e175107. <https://doi.org/10.1590/18094449201700510007>

Aguiar, M. M. (2007). A construção das hierarquias sociais: Classe, raça, gênero e etnicidade. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 20(36), 83–88.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Polém.

Almeida, V. P., Jr., & Pedrosa, P. A. E. (2018). Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): Vicissitudes e desafios. *Radar*, 58, 37–41. <http://dx.doi.org/10.38116/radar58/fundodefinanciamento>

Amaral, D. P., & Oliveira, F. B. (2011). O PROUNI e a conclusão do ensino superior: Novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 861–890. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500008>

Bakhtin, M. M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (13a ed.). Hucitec.

Bakhtin, M. M. (2000). Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin (Ed.), *Estética da criação verbal* (pp. 277–326). Martins Fontes.

Berg, B. (2009). *Qualitative research methods for the Social Sciences*. Allyn & Bacon.

Bourdieu, P. (1992). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva.

Bourdieu, P. (2005). Condição de classe e posição de classe. In P. Bourdieu (Ed.), *A economia das trocas simbólicas* (pp. 27–78). Perspectiva.

Bourdieu, P. (2002). Espaço social e gênese das classes. In P. Bourdieu (Ed.), *O poder simbólico* (pp. 107–120). Bertrand Brasil.

Brasil. (2019). *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*. Ministério da Educação.

Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.

Candler, G. G. (2015). Assimilação crítica and research on the periphery. *Cadernos EBAPE.BR*, 13, 560–572. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395144542>

Carneiro, S. (1995). Gênero, raça e ascensão social. *Estudos Feministas*, 3(2), 544–552. <https://doi.org/10.1590/%25x>

Castro, J. M., & Rezende, S. F. L. (2018). Validade e confiabilidade de estudos de casos qualitativos em gestão publicados em periódicos nacionais. *Organizações em Contexto*, 14(28), 29–42. <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v14n28p29-52>

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.3.(2001). Organização Nações Unidas, Durban.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 46(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Daflon, V.T., & Feres Jr., J. (2012). Ação afirmativa na revista *Veja*: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. *Compolitica*, 2(2), 65-91. <https://revista.compolitica.org/index.php/revista/article/view/31/31>

Daflon, V. T., Feres Jr., J., & Campos, L. A. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: Um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 43(48), 302-327. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>

Duarte, E. P., & Ferreira, G. L. (2017). Sub-representação legal nas ações afirmativas: A lei de cotas. *Revista de Direito Administrativo & Constitucional*, 17(70), 199-235. <http://dx.doi.org/10.21056/aec.v17i70.494>

Fávero, L. L. (2003). O tópico discursivo. In D. Preti (Ed.), *Análises de textos orais* (pp. 40-63). Humanitas.

Feres, J., Jr., & Daflon, V. T. (2015). A nata e as cotas raciais: Genealogia de um argumento público. *Opinião Pública*, 21(2), 238-267. <https://doi.org/10.1590/1807-01912015212238>

Fernandes, A. D. (2016). The black genre: Notes on gender, feminism and negritude. *Revista Estudos Feministas*, 3, 691-713. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v-24n3p691>

Ferreira, J. S. (2019). Feminismo, trabalho e cuidados: Para todas nós, pela minha mãe. *Caderno Espaço Feminino*, 32(2), 7-22. <https://doi.org/10.14393/CEF-v32n2-2019-1>

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2a ed.). Vozes.

Gill, R. (2003). Análise de discurso. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 244-270). Vozes.

Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC.

Gurgel, L. L., & Colaço, V. F. R. (2020). Sistema de cotas para entrada no Ensino Superior: Perspectivas de jovens negros de Fortaleza. *Psico*, 51(1), 1-13. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.1.29823>

hooks, B. (2020). *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo* (3a ed.). Rosa dos Tempos.

Kent, M., & Wade, P. (2015). Genetics against race: Science, politics and affirmative action in Brazil. *Social Studies of Science*, 45(6), 816-838. <https://doi.org/10.1177/0306312715610217>

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.

Lei n. 12.288, de 20 julho de 2010. (2010, 21 de julho). Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011. (2011, 27 de outubro). Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012, 30 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. (2014, 10 de junho). Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm

Lei n. 13.530, de 7 de dezembro de 2017. (2017, 8 de dezembro). Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm

Leitão, L. R. S., & Silva, M. K. (2017). Institucionalização e contestação: As lutas do Movimento Negro no Brasil (1970-1990). *Política & Sociedade*, 16(37), 315-347. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n37p315>

Lima, M. (2012). "Raça" e pobreza em contextos metropolitanos. *Tempo Social*, 22(2), 233-254. <https://www.scielo.br/pdf/ts/v24n2/v24n2a12>

Lopes, M. A. P. T. (2017). Eventos de leitura no espaço acadêmico – representações sociais no processo de referência do gênero charge. In E. M. D. Barros & L. J. Storto (Eds.), *Gêneros do jornal e ensino: Práticas de letramentos na contemporaneidade* (pp. 241-264). Pontes.

Lopes, M. A. P. T. (2004). Referência e gênero textual – atividades sócio – discursivas em interação. In I. L. Machado & R. Mello (Eds.), *Gêneros: Reflexão em análise do discurso* (pp. 205-219). FALE/UFMG.

Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197–2017. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

Narvaz, M. G., & Koller, S. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 647–654. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>

Orlandi, E. (2001). *Análise de discurso: Princípios & procedimentos* (3a ed.). Pontes.

Pena, S. J., & Bortolini, M. C. (2004). Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, 18(50), 31–50. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100004>

Rosa, A. R. (2014). Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 18(3), 240–260. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141085>

Salmon, R. A., & Roop, H. A. (2019). Bridging the gap between science communication practice and theory: Reflecting on a decade of practitioner experience using polar outreach case studies to develop a new framework for public engagement design. *Polar Record*, 55(4), 297–310. <https://doi.org/10.1017/S0032247418000608>

Santos, A. P., & Diana, G. M. (2018). O perfil racial nos quadros da administração pública no Brasil: Um primeiro balanço dos efeitos da reserva de vagas para negros em uma organização de segurança pública. *Revista do Serviço Público*, 69(4), 951–982. <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i4.1466>

Saussure, F. (1972). A natureza do signo linguístico. In F. Saussure (Ed.), *Curso de linguística geral* (pp. 79–84). Cultrix.

Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2016, 21 de março). *Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas*. SEPPPIR. <http://www.sepppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>

Silva, B. C. M., Xavier, W. S., & Costa, T. M. T. (2020). Sistema de cotas e desempenho: Uma comparação entre estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Viçosa. *Administração Pública e Gestão Social*, 12(3), 1–21. <https://doi.org/10.21118/apgs.v12i3.6125>

Silva, C. B. R. (2018). Movimento negro e as lutas contra o racismo. *Revista Educação Pública*, 27(65), 613–634. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/2.6886>

Sousa, L. P. D., & Guedes, D. R. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: Um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87), 123–139. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>

Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Zahar.

Undurraga, R., & Hornickel, N. L. (2021). (Des)articuladas por el cuidado: Trayectorias laborales de mujeres chilenas. *Revista de Estudios Sociales*, 75, 1–16. <https://doi.org/10.7440/res75.2021.06>

Van de Ven, A. H. (1989). Nothing is quite as practical as a good theory. *Academy of Management*, 14(4), 486–490. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308370>

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203–220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

Volochinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais dos métodos sociológicos na ciência da linguagem*. Ed. 34.

Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58–65. <https://doi.org/10.2307/2392599>

Cláudia Aparecida Avelar Ferreira

Pós-doutora em Geografia. Doutora em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), mestra em Administração pelo Centro Universitário UNA e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Simone Costa Nunes

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

Endereço para correspondência:

Simone Costa Nunes

Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 14, sala 116,
Coração Eucarístico, 30535-901,
Belo Horizonte, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.