

Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil

Cibele da Silva Henriques

Doutoranda em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: cibhenriques@gmail.com

Resumo: Como garantir a permanência das alunas mães trabalhadoras negras nas universidades públicas brasileiras? O objetivo geral deste estudo é mapear as necessidades das universitárias trabalhadoras negras, com ou sem filhos, com vistas a instrumentalizar a luta das mulheres negras pelo direito à educação superior. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental (MINAYO, 2007) para apreender as condições de permanência das alunas mães trabalhadoras negras dos cursos de Pedagogia e Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, matriculadas nos anos de 2010, 2012 e 2013. Para a coleta de dados, realizou-se a leitura de 21 fichas cadastrais e, por conseguinte, o preenchimento de formulários semiestruturados. Assim, constatou-se que a luta das alunas trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil é a luta pelo trabalho livre, bem como pela permanência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Mulheres. Trabalhadoras. Negras. Educação Superior. Vida Familiar.

Introdução

A escolha dessa pesquisa não foi aleatória, pois, para se acreditar numa luta, é preciso fazer parte dela, saber as aventuras e desventuras do caminho, andar sem a certeza de que se está no caminho certo. Assim, a vivência como aluna mãe trabalhadora negra e como assistente social me oportunizou a realização da escolha deste tema de pesquisa.

O ingresso das mulheres trabalhadoras negras na rede federal de ensino se complexifica na medida em que tem como pano de fundo o processo de Reforma Neoliberal da Educação Superior. Leher (1999, p. 20) aponta que esse “processo de privatização associado ao mote da flexibilidade tem angariado uma ‘expansão para menos’ para as classes trabalhadoras [...]”.



Contudo, a instituição da reserva de vagas pra negros e carentes na educação superior pública não dissolveu as desigualdades de classe e raça existentes nas relações acadêmicas, principalmente nas Instituições Federais de Ensino Superior, pois, para além da luta pelo acesso, se faz necessário lutar para a construção do lugar do negro na universidade pública brasileira.

Desse modo, para que possamos enfrentar efetivamente as desigualdades de classe, gênero, geração, raça e etnia na educação superior, é preciso compreender como tais heterogeneidades se gestam e se perpetuam nas relações educacionais no Brasil. Portanto, a construção do acesso é uma etapa do processo de “lutas” instituídas pelas trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. Para além, estão na pauta do dia das IFES as questões relativas à permanência feminina negra na universidade, bem como as questões relativas ao “conflito” Trabalho, Educação e Vida Familiar.

Assim, a realização desta pesquisa se faz necessária e inadiável, pois as mulheres trabalhadoras negras mães que ousam sair de casa para trabalhar e estudar têm que arcar com o ônus da capacitação profissional para que possam se reinserir no mercado de trabalho com outra função que não seja de empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais, babá, manicure, cozinheira, enfim, que realmente possam exercer atividades de outra natureza que não seja a doméstica.

Portanto, é preciso compreender a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo ingresso e permanência na educação superior como sinônimo da luta pelo trabalho livre no Brasil. E esse embate travado na educação superior se espraia para o mercado de trabalho, por isso, pensar no “conflito” entre trabalho e vida familiar, de modo mais qualificado, pela introdução das categorias “raça e cor” é necessário para se “desnudar as hierarquias sociais e de gênero, bem como os hiatos geracionais [...]” (ROSEMBERG,

2011, p. 403) que promovem a persistente defasagem educacional da classe trabalhadora frente às demais classes que compõem a sociedade brasileira.

Do trabalho doméstico à educação superior: o longo percurso de luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil

Na década de 90, a luta pelo direito dos negros no Brasil à educação superior ganha novo fôlego com a retomada da experiência dos pré-vestibulares comunitários no Rio de Janeiro e na Bahia. Tais pré-vestibulares comunitários passaram a recrutar e qualificar os trabalhadores negros e carentes para o exame do vestibular, bem como prepará-los criticamente para a militância negra, em prol da democratização da educação superior pública no Brasil, via ações afirmativas.

As mulheres negras, em especial as trabalhadoras domésticas, também passaram a frequentar tais cursos preparatórios populares para negros e carentes. A participação dessas mulheres nesses espaços de formação foi de extrema importância para o estreitamento de laços com os movimentos negros e sindicais, bem como para a coadunação de pautas históricas que envolvem trabalho, educação e raça.

Assim, a educação superior que fora historicamente negada para a população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras.

Na cidade do Rio de Janeiro, nosso campo de análise, o primeiro pré-vestibular criado para negros foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), localizado no município de São João de Meriti. Esse curso era dirigido por lideranças religiosas católicas ligadas à Pastoral Negra e por militantes negros. “Era composto por professores voluntários e/ou recém formados que preparavam jovens e adultos negros, oriundos da bai-

xada fluminense, para ingressar nas universidades públicas, bem como para a militância em prol da adoção de reservas de vagas nas universidades públicas brasileiras [...]” (SANTOS, 2015, p. 63).

A partir dessa lógica se gestaram outras experiências, como, por exemplo, a Associação Educação e Cidadania para Afrodescendentes (EDUCAFRO), no Rio de Janeiro (1989), e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes do Instituto Steve Biko, em Salvador/BA (1992). A ênfase desses preparatórios era a formação crítica e cidadã para a ocupação de vagas pelos negros nas universidades públicas (SANTOS, 2015, p. 64).

Heringuer e Ferreira (2009, p. 20 apud SANTOS, 2015, p. 65) cita que os pré-vestibulares comunitários eram “instrumentos de luta em prol pela democratização do ensino superior no Brasil [...]”, bem como se constituíam em importantes espaços de resistência e reivindicação que deflagravam o embate entre os alunos e o poder público na busca por políticas públicas para um contingente de negros e pobres que, embora tivessem concluído o ensino médio, estavam alijados do ensino superior.

Ademais, no que tange ao aspecto educacional, tais cursos preparatórios cumpriram um importante papel social – a capacitação profissional do alunado negro com escassos recursos financeiros, em especial das trabalhadoras domésticas negras para o ingresso no ensino superior, com vistas a uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho; ou melhor, exerceram uma função que foi preterida historicamente pelo poder público.

Assim, a educação superior que fora historicamente negada para a população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras.

Tais experiências populares de ensino ocorreram em concomitância com inúmeras ações realizadas pelos movimentos negros e movimentos sindicais no país em prol do reconhecimento da questão racial no Brasil, em especial o reconhecimento da questão da juventude feminina negra, como, por exemplo, o I Encontro Nacional das Mulheres Negras e o I Encontro Nacional de Entidades Negras.

A principal denúncia dos movimentos negros, inclusive das mulheres, era às condições subumanas de trabalho e vida da população negra no Brasil. Tal denúncia ganha sonoridade no cenário político a partir do evento da Marcha do Zumbi dos Palmares, que ocorreu em Brasília em 1995, na qual os representantes dos movimentos negros entregaram ao Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”.

Tal programa denunciava o racismo, bem como todas as formas de opressão e violação de direitos, aos quais o povo negro foi historicamente submetido em prol do desenvolvimento da nação brasileira. Ademais, os movimentos negros, por meio deste documento, requeriam o “desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta [...]” (SANTOS, 2007, p. 25 apud Santos, 2015, p. 60).

Dentre outras ações nesse período, destaca-se como essencial para a estruturação de ações governamentais voltadas para o enfrentamento das questões raciais no Brasil a participação dos representantes dos movimentos negros na Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobias e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul.

Após a participação nesse evento, o Governo Federal se comprometeu internacionalmente em seguir as diretrizes dispostas na Declaração de Durban, bem como seguir o plano de ação proposto em Durban, que realocou o tema da questão racial em nível mundial.

Assim, o Brasil, após a participação nesse evento internacional, passou a ser signatário das ações internacionais para o enfrentamento do racismo, discriminação e intolerância que perpassava pela instituição de ações afirmativas ou positivas na educação, bem como pela implementação de ações assistenciais nas áreas da educação, saúde, habitação e assistência social.

No que tange à educação superior, nosso foco de análise, a Declaração de Durban preconizou a instilação de ações afirmativas ou positivas para a correção do sistema educacional “ultraelitista”, que alijava o acesso da população negra à educação superior.

As ações afirmativas são políticas que dão vida à constituição federal no que diz respeito à igualdade material, bem como são importantes instrumentos na luta contra a discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física [...] (SILVA JR., 2010, p. 25 apud ABREU; TIBLE, 2012, p. 114).

SANTOS (2015, p. 82) menciona que “sob forte impacto da realização da Conferência de Durban, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 2001, a Lei nº 3.708/2001 [...]”. Essa legislação instituiu a reserva de vagas de até 40% nos cursos para as populações negras e pardas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Tal legislação foi pioneira na implementação de políticas de ação afirmativa, baseadas no critério de raça, no Brasil. Porém, foi revogada pela Lei nº 4.151/2003, que redefiniu os beneficiários da ação afirmativa; a saber, passou a ser 20% para egressos de escola pública, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência.

Mediante tais fatos, travou-se um intenso debate na sociedade brasileira sobre a constitucionalidade e legalidade do critério de raça para a seleção de aprovados no vestibular. Inclusive, a Lei nº 4.151/2003, que institui as cotas na UERJ, foi objeto da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3197, ajuizado pelo

Dentre outras ações nesse período, destaca-se como essencial para a estruturação de ações governamentais voltadas para o enfrentamento das questões raciais no Brasil a participação dos representantes dos movimentos negros na Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobias e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul.

Supremo Tribunal Federal (STF) e pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Conafen). Tal decisão de inconstitucionalidade foi revogada e posteriormente foram instituídas modificações no processo de implantação das cotas raciais na UERJ, bem como dispõem as Leis nº 4.680/2005, 5.074/2007 e 5.346/2008.

Apesar dos debates acalorados entre os movimen-

tos negros e diversos intelectuais, aos poucos, foi ganhando a adesão da população, que passou a apoiar o desmantelamento dos exames vestibulares, de caráter meritocrático, que alijavam os negros, os pobres, as mulheres, os indígenas, os quilombolas e os deficientes dos bancos universitários, bem como apoiaram a histórica necessidade de se implantar ações afirmativas para esses grupos.

Nesse entretempo, as ações afirmativas também se espalharam para as demais universidades públicas. A Universidade Federal de Brasília foi a primeira universidade federal a adotar a política de cotas para negros. O sistema de reserva de vagas para negros foi implantado no segundo vestibular de 2004. Tal universidade foi pioneira em adotar o sistema de cotas exclusivamente para negros. Em entrevista à agência de comunicação da UnB, o professor José Jorge Carvalho disse que “a UnB propôs as cotas para negros como uma resposta ao racismo [...]” (Resolução 536/UnB).

Somente após dez anos de instauração das ações afirmativas, e também de lutas dos Movimentos Negros, que o Governo Federal, por meio da Lei nº 12.711/12, implantou oficialmente a política de cotas nas universidades federais. Tal legislação determinou a reserva de 50% das vagas em instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica para candidatos que tenham feito integralmente o ensino médio em escolas públicas, bem como o ensino fundamental em escolas públicas e/ou obtenham a certificação do ensino médio através do ENEM.

Dandaras e Mahins na UFRJ: as condições de vida e trabalho das alunas mães trabalhadoras negras bolsistas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social

Na UFRJ, o sistema de cotas passou a ser adotado em 2012, após a instituição do Decreto Lei nº 7824/2012, que regulamentou o ingresso nas universidades federais por meio da adoção de ações afirmativas para alunos negros, alunos oriundos de escolas públicas com renda *per capita* igual ou inferior a um

salário mínimo e meio. Tal dispositivo legal também regulamentou a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção para o ingresso nas IFES vinculadas ao MEC. Ademais, determinou os critérios de elegibilidade socioeconômica, bem como o percentual da distribuição das vagas (Decreto-lei nº 7824/2012).

A saber, no mínimo 50% por cento das vagas das IFES serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário mínimo *per capita* e, dentre esse universo, deve haver uma distribuição proporcional de vagas para os afrodescendentes (pretos e pardos) e indígenas. Esse sistema de Reserva de Vagas deve ir aumentando progressivamente ao longo dos anos, até alcançar a cifra de 50%, no ano de 2016 (Decreto-lei nº 7824/2012).

Para mais, a distribuição proporcional das vagas nas IFES para esses grupos étnicos – afrodescendentes (pretos e pardos) e indígenas – deve ser feita com base nos dados do último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Cabe ressaltar que a informação sobre a raça será realizada por autodeclaração para pretos, pardos e indígenas (Decreto-lei nº 7824/2012).

Apesar das IFES adotarem o sistema classificatório do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) que define “raça e cor” a partir de cinco categorias – branca, preta, parda, amarela e indígena – para a análise e sistematização dos dados, informações e relatos coletados a partir dos documentados institucionais na DAE/UFRJ, utilizaremos a categoria “negra” para descrever o conjunto de mulheres pardas e negras, pois, conforme já mencionado anteriormente, o sistema classificatório do IBGE não permite a análise das desigualdades sociais e raciais entre brancos e negros, diferentemente da classificação realizada pelo Instituto de Pesquisa Aplicada Econômica (IPEA, 2003).

Inicialmente, como já dito, pesquisamos o universo de 138 fichas cadastrais e fichas sociais de alunas mães trabalhadoras bolsistas negras que recebem Bolsa Auxílio e/ou Benefício Moradia. Posteriormente, realizou-se a leitura dessas 138 fichas cadastrais e sociais. Desse universo, selecionamos 21 alunas que tinham como pressuposto o perfil analisado, a saber,

alunas mães trabalhadoras negras bolsistas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social da UFRJ.

Cabe ressaltar que as caracterizações “ser mulher”, “ser mãe” e “ser bolsista” foram basilares para a pesquisa e coleta de dados. Já as caracterizações relacionadas a “raça e cor” serão utilizadas, posteriormente, pois consideramos tais categorias importantes para a análise das condições de ingresso e permanência entre negros e brancos na UFRJ, por isso, não excluímos a população branca do universo pesquisado.

Desse universo criteriosamente selecionado – um total de 21 alunas mães trabalhadoras bolsistas dos cursos de Pedagogia (8) e Serviço Social (13) –, a maior parte das alunas recebia Bolsa Auxílio e somente duas alunas de Serviço Social recebiam o Benefício Moradia. Cabe frisar que as duas alunas, cujo ingresso de recebimento do referido benefício foi em 2013, estavam gestantes, o que prenuncia que seu ingresso foi anterior ao evento da gestação.

A ausência de um número significativo de alunas mães trabalhadoras negras como beneficiárias do Benefício Moradia, se deve, em parte, ao fato de que o Estatuto do Alojamento Universitário da UFRJ não permite a presença de outras pessoas, a não ser do aluno beneficiário; como tal prerrogativa consta no termo de posse da vaga do alojamento, não há espaço para essa demanda específica na UFRJ.

Na UFRJ, não há reserva de vagas para funcionários e alunos, respectivamente, na Unidade de Educação Infantil da UFRJ e no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP/UFRJ). Atualmente, essas unidades atendem à comunidade externa e interna, de igual modo. Assim, para que os funcionários e alunos obtenham vagas para os seus filhos, é necessário que participem do processo seletivo, como faz a comunidade externa.

É interessante destacar que a maior parte das alunas mães trabalhadoras bolsistas são do curso de Serviço Social (13), que historicamente sempre recebeu alunos das classes trabalhadoras, em geral negros e moradores das periferias urbanas. A inserção desses jovens e adultos no curso de Serviço Social antecede a instituição do sistema de reserva de vagas por cotas na UFRJ (Decreto Lei 7.824/2012). Isso se deve ao fato de que os pré-vestibulares comunitários para negros e carentes já recrutavam e preparavam negros e

carentes para ocupar vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES.

Também verificamos que há um número maior de alunas nos turnos da noite no Serviço Social, o que já nos indica que a interface da Educação Superior com o trabalho doméstico remunerado e não remunerado deve ser algo relevante para essas mulheres, portanto, a sobrecarga de tarefas advindas do trabalho remunerado e não remunerado deve incidir na escolha do turno de estudo.

Ademais, no que tange às alunas da Pedagogia, podemos perceber que há uma predominância de alunas no turno da tarde, pois muitas das alunas que optam em cursar Pedagogia são trabalhadoras da rede de educação infantil, portanto, trabalham no turno da manhã ou tarde.

No que tange à forma de ingresso, percebemos que muitas alunas mães trabalhadoras ingressaram na Educação Superior por meio da certificação do Ensino Médio via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); elas não necessariamente cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou particulares, podem ter apenas obtido a habilitação via ENEM para cursar a Educação Superior.

Esse processo de certificação via ENEM conjuntamente com a ampliação do Programa de Educação



de Jovens e Adultos (PROEJA) têm possibilitado a correção da defasagem idade-série para as classes trabalhadoras e, por conseguinte, o ingresso das alunas mães trabalhadoras de modo mais aligeirado na Educação Superior.

No entanto, é preciso fazer uma análise: se esse processo de aligeirização da formação educacional da classe trabalhadora tem realmente incidido positivamente para uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho ou tem corroborado para a manutenção de uma “expansão para menos” na educação fundamental e média, bem como no ensino superior para as classes trabalhadoras que são sinônimas de uma “expansão precarizada” e de pouca qualidade para os trabalhadores (LEHER, 2011; LIMA, 2014).

Do universo pesquisado de 21 alunas, destacam-se os seguintes quantitativos por forma de ingresso: 9 alunas oriundas de escola pública sem certificação do Ensino Médio via ENEM; 6 alunas oriundas de escola pública que cursaram o EJA com certificação do Ensino Médio via ENEM; 2 alunas oriundas de escola pública que não cursaram o EJA com certificação do Ensino Médio via ENEM; e 4 alunas oriundas de escola particular com bolsa parcial ou integral sem certificação do Ensino Médio via ENEM.

É importante destacar que há um aumento significativo de alunos oriundos das escolas públicas na UFRJ, nos cursos analisados. Isso se deve, em parte, ao recrutamento realizado pelos pré-vestibulares comunitários para negros e carentes, desde o final da década de 1980 e intensificada nas décadas seguintes, à instituição do sistema de cotas na UFRJ (2012) e também ao processo de aceleração da certificação para os alunos da classe trabalhadora, que visa repor as lacunas geracionais no que tange à educação no Brasil.

É importante destacar que há um aumento significativo de alunos oriundos das escolas públicas na UFRJ, nos cursos analisados. Isso se deve, em parte, ao recrutamento realizado pelos pré-vestibulares comunitários para negros e carentes, desde o final da década de 1980 e intensificada nas décadas seguintes, à instituição do sistema de cotas na UFRJ (2012) e também ao processo de aceleração da certificação

para os alunos da classe trabalhadora, que visa repor as lacunas geracionais no que tange à educação no Brasil.

Até 2011 não tinha a escolaridade do Ensino Médio. Então, resolvi fazer o supletivo EJA. Vi no ENEM a oportunidade de cursar uma faculdade e mudar de emprego – era doméstica. Me inscrevi e inscrevi meu esposo; hoje ele está fazendo Psicologia na UFRJ (ALUNA 1, 2016).

Assim, hipoteticamente, pressupomos que a forma como essas mulheres enfrentaram o “conflito” Trabalho, Educação e Vida Familiar foi a partir da ótica individual, pois postergaram a sua capacitação profissional para dar conta da provisão da família, bem como do cuidado dos filhos.

Vale ressaltar que os auxílios não obstam essas dificuldades, apenas atenuam de modo bem sutil os encargos financeiros provenientes das despesas acadêmicas. O ônus do trabalho doméstico não remunerado ainda recai estritamente sobre as mulheres que ousam sair de casa para trabalhar e estudar. As auto-declarações das alunas de Pedagogia e Serviço Social contidas nas suas fichas cadastrais retratam o lugar que esses auxílios estudantis ocupam na sua situação socioeconômica, como citado abaixo:

No que tange à categoria “raça e cor”, que alisaríamos a seguir a partir dos dados empíricos, observamos no universo estudado que há uma predominância de alunas mães trabalhadoras bolsistas negras dos cursos de Pedagogia (7) e Serviço Social (11) em contraposição ao número diminuto de alunas mães trabalhadoras bolsistas brancas dos cursos de Pedagogia (1) e de Serviço Social (2).

Assim, a partir dessa amostragem, percebemos que há uma predominância de mulheres mães negras trabalhadoras nos cursos de Serviço Social e Pedagogia, o que nos alerta para a importância de qualificar o debate “conflito” Trabalho, Educação e Vida Familiar a partir da intersecção com a questão racial.

O IPEA (2009) aponta a importância da intersecção das diversas desigualdades ao se falar de mulher no Brasil, a saber, de classe, geração, raça e etnia, pois não tem como analisar as desigualdades sociais e de gênero sem essa interpelação com as diversas nuances do que é ser mulher no Brasil, principalmente mulher, negra, trabalhadora, mãe, dona de casa e

universitária. A autodeclaração da aluna de Serviço Social evidencia tal dilema, como citado abaixo.

Se conseguir a Bolsa Auxílio, vou preferir me dedicar aos estudos. Sou negra, tenho algumas deficiências do Ensino Fundamental e o curso de Serviço Social requer muita dedicação. Já que quero ser uma boa profissional, preciso me dedicar, ter tempo para estudar e, sendo assim, não posso trabalhar como doméstica (ALUNA 9, 2016).

Portanto, o que percebemos ao longo da pesquisa é que essa caracterização, exposta acima, tem incidido no processo de permanência das alunas mães trabalhadoras bolsistas negras dos cursos de Pedagogia e Serviço Social, pois as mulheres, ao se capacitarem, ainda continuam a realizar as mesmas atividades que já desempenhavam, seja de modo remunerado ou não, o que compromete o processo de formação acadêmica dessas mulheres, bem como retarda o processo de diplomação.

Em contraponto, as alunas mães trabalhadoras bolsistas negras dos cursos de Pedagogia e Serviço Social que conseguem cumprir os prazos têm que sacrificar a vida pessoal, pois, mais do que uma dupla jornada, elas realizam, na verdade, uma tripla jornada para dar conta do “conflito” Trabalho, Educação e Vida Familiar.

É importante ressaltar que as mulheres negras, mesmo após o ingresso na UFRJ, mesmo sendo bolsistas, para permanecer estudando na UFRJ, têm desempenhado a função de empregada doméstica para prover seu sustento, bem como em troca de local de moradia, já que as questões da permanência ao não ser pensadas a partir das condições de vida e de trabalho desses sujeitos femininos fazem com que essas mulheres, principalmente as mulheres mães trabalhadoras negras, se submetam às relações sociais, profissionais e acadêmicas cuja tônica é a opressão de classe, gênero, raça e etnia, enfim, para que possam conseguir a tão sonhada diplomação.

Conclusões

Como garantir a permanência das alunas mães trabalhadoras negras nas universidades públicas bra-

sileiras? Essa pergunta inicial que norteou nossa pesquisa é difícil de ser respondida e equacionada pelo poder público, haja visto que as mães trabalhadoras negras universitárias enfrentam inúmeras opressões de classe, gênero, raça e etnia no interior das IFES.

A busca dessas mulheres pela capacitação profissional para que possam se libertar, de fato, das profissões que têm resquícios da escravidão (como, por exemplo, o trabalho doméstico remunerado e o trabalho no setor de serviços) é uma realidade presente na sociedade brasileira e, apesar da regulamentação da PEC das domésticas e da formalização do setor de serviços, cresce a escolarização das mulheres negras, bem como seu acesso à educação superior.

Na UFRJ, nosso campo empírico, observou-se que a política de permanência existente para essas mulheres no âmbito educacional é insuficiente e não reduz a sobrecarga da dupla jornada, nem tampouco permite a diplomação dentro do prazo estabelecido. A falta de um estudo minucioso sobre as condições de vida, trabalho e moradia das mulheres mães trabalhadoras negras que ousam sair de casa para estu-

Na UFRJ, nosso campo empírico, observou-se que a política de permanência existente para essas mulheres no âmbito educacional é insuficiente e não reduz a sobrecarga da dupla jornada, nem tampouco permite a diplomação dentro do prazo estabelecido. A falta de um estudo minucioso sobre as condições de vida, trabalho e moradia das mulheres mães trabalhadoras negras que ousam sair de casa para estudar e trabalhar retarda a construção de políticas de permanência universitária que contemple as necessidades das mulheres mães trabalhadoras negras.

dar e trabalhar retarda a construção de políticas de permanência universitária que contemple as necessidades das mulheres mães trabalhadoras negras.

Dentre os objetivos propostos, este estudo nos possibilitou compreender como se forja o “conflito” entre Trabalho, Educação e Vida Familiar nas IFES, bem como mapear como tem sido enfrentada essa questão pelas mulheres e pelo poder público. Constatamos que as mulheres negras que cursam Pedagogia e Serviço Social não possuem políticas que possam

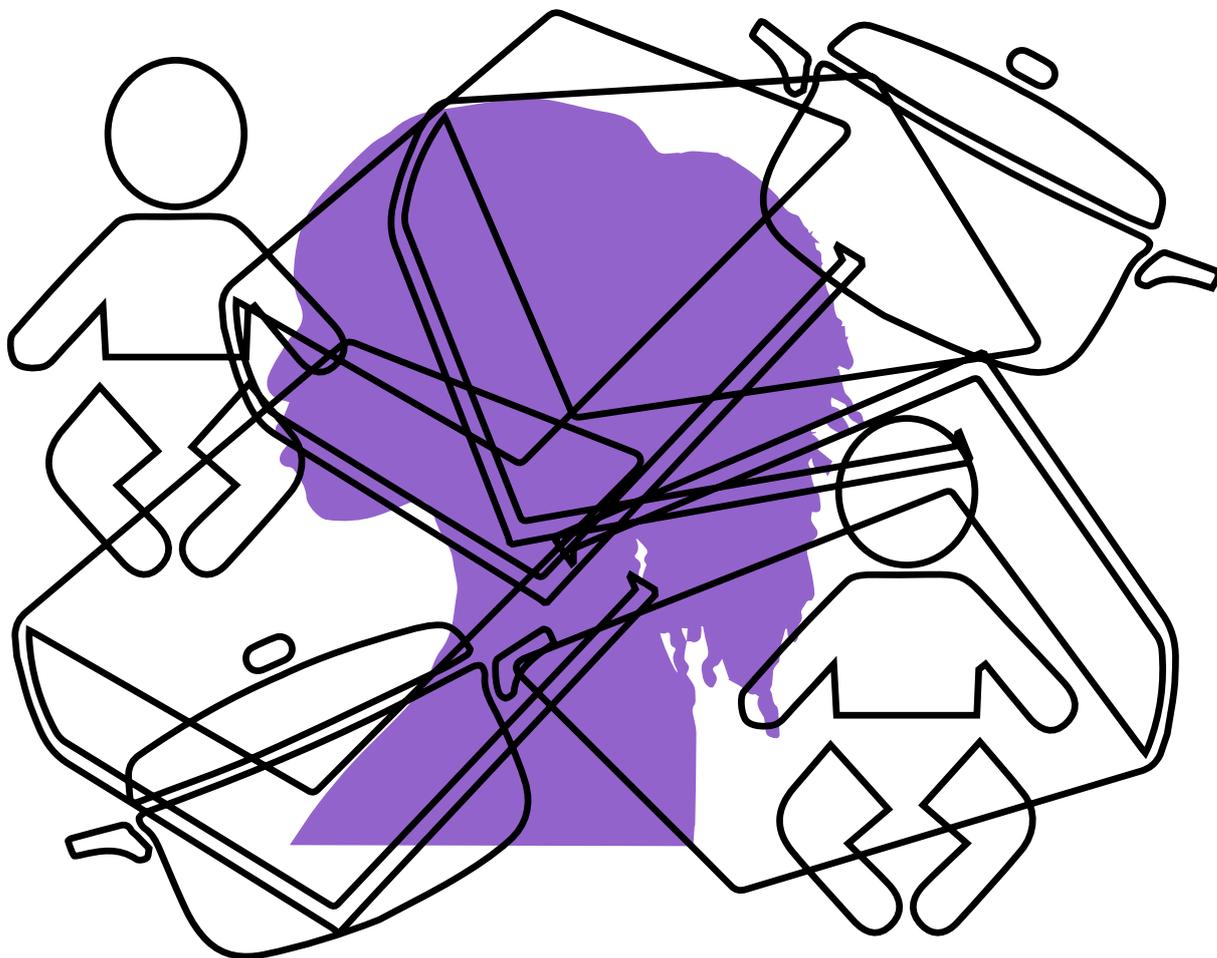
desonerá-las dos encargos familiares e domésticos; pelo contrário: seus direitos são violados para que possam ser reconhecidas como sujeitos de direito no Brasil, para que possam ter acesso à educação.

Portanto, não basta abrir o portão para que as mulheres trabalhadoras negras possam frequentar as universidades. Já sabemos que a liberdade não foi sinônimo de direitos para os negros no Brasil. É preciso instituir, de fato, as condições necessárias para que as alunas mães trabalhadoras negras bolsistas possam sair de casa para trabalhar e estudar sem ter que abandonar seus filhos, pois não dispõem de recursos financeiros para realizarem a transferência do cuidado materno (COSTA, 2002).

Para mais, tal pesquisa nos revelou que a construção de uma política de permanência para as mulheres mães trabalhadoras negras universitárias perpassa pela leitura do lugar que as alunas trabalhadoras negras ocupam na sociedade, no interior de suas famílias, bem como no mercado de trabalho. É fato que sua condição é ditada pela *ethos* branco dominante e classista.

No que tange à permanência universitária, os resultados qualitativos nos demonstraram que as alunas mães trabalhadoras negras não necessitam somente de alimentação (bandejão ou restaurante universitário), moradia (alojamento ou república) e dinheiro (auxílio-creche) para que possam frequentar as aulas nas universidades públicas; precisam de muito mais, pois, como é sabido, a mulher negra não anda sozinha, carrega consigo sua família, pois ela é responsável pela provisão alimentar de seus filhos e pelo seu cuidado. De acordo com o IPEA (2009), as mulheres negras, em sua maioria, são chefes de família.

Para mais, historicamente, as mulheres negras têm desempenhado atividades domésticas remuneradas para sobreviver. Então, como prover cuidado para quem produz cuidado? Essa pergunta, que nos moveu a estudar o tema em questão, não é possível ser respondida nos marcos da sociedade brasileira, que ainda tem uma estrutura social assentada no trabalho doméstico feminino gratuito, para o qual não há provisão de política pública que desonere as mulheres.



Sendo assim, a luta das mulheres pela direito à educação, em especial à educação superior no país, é sinônimo de outras várias lutas, a destacar: a luta pelo direito ao acesso a uma educação superior de qualidade, que promova uma formação crítica e emancipadora; a luta pelo direito à capacitação profissional, sem que recaia exclusivamente sobre elas o ônus do “conflito” entre trabalho, educação e vida familiar; a luta pela instauração de relações sociais, profissionais e educacionais livres de opressão de classe, gênero, raça, etnia, geração e sexualidade; e a luta pelo ingresso e permanência na educação superior, bem como no mercado de trabalho em postos com melhor remuneração.

Para além, a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior vem de longe e prenuncia novos embates, pois o cenário da reforma neoliberal da educação superior tem agregado um processo de “expansão para menos” e, por conseguinte, tem repercutido nas condições de vida, educação e trabalho das alunas mães trabalhadoras negras matriculadas nas IFES.

A pesquisa empírica realizada na DAE/UFRJ, como já explicitado anteriormente, nos possibilitou uma leitura socioeconômica da situação de vida das alunas mães trabalhadoras negras bolsistas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social da UFRJ: como bem constatamos a partir da apreciação e leitura de documentos, essas mulheres têm assumido o ônus do cuidado para que possam sair de suas casas para trabalhar e estudar; não é à toa que carregam consigo para a sala de aula seus filhos, bem como para os restaurantes universitários e para as residências estudantis.

Portanto, lutar contra as normas vigentes para assegurar a reprodução social da família ainda é uma luta clássica no Brasil, que se renova ao ser empreendida pelas alunas mães trabalhadoras negras bolsistas dos cursos de Pedagogia e Serviço Social da UFRJ.

Em relação à política de permanência estudantil para as alunas mães trabalhadoras negras, as dificuldades advindas do “conflito” entre Trabalho, Educação e Vida Familiar não se diluem ou desmancham com a distribuição de auxílios estudantis; pelo contrário: os auxílios apenas dissimulam respostas para a questão da permanência universitária feminina, pois,

na verdade, são instrumentos de cooptação das lutas empreendidas pelos estudantes nas IFES.

A presente pesquisa, a partir dos relatos dos alunos pesquisados na UFRJ, nos revelou que os auxílios estudantis não vão resolver as opressões de classe, gênero, raça, etnia, geração e sexualidade, pois são amorfos, meros mecanismos financeiros que não pretendem alterar a realidade socioeconômica dos alunos, apenas atenuá-las, nem incidir na luta de classes.

Leher (2011), ao analisar a adesão da UFRJ ao REUNI, destaca que a expansão das IFES sem base orçamentária para tal, como vem ocorrendo na UFRJ, é uma expansão demagógica e irresponsável da educação superior para a classe trabalhadora. Aclara que tal processo tem sido forjado pela privatização interna das IFES, pelo processo de alocação de fundo público no mercado, por meio da expansão do ensino a distância, por meio da contratação de professores substitutos, bem como pela utilização de mestrandos e doutorandos para dar disciplinas.

Leher (2011), ao analisar a adesão da UFRJ ao REUNI, destaca que a expansão das IFES sem base orçamentária para tal, como vem ocorrendo na UFRJ, é uma expansão demagógica e irresponsável da educação superior para a classe trabalhadora. Aclara que tal processo tem sido forjado pela privatização interna das IFES, pelo processo de alocação de fundo público no mercado, por meio da expansão do ensino a distância, por meio da contratação de professores substitutos, bem como pela utilização de mestrandos e doutorandos para dar disciplinas.

Somam-se a esse cenário regressivo as dificuldades oriundas do “conflito” entre Trabalho, Educação e Vida Familiar, que, ao não serem, de fato, enfrentadas pelo poder público, fazem com que as mulheres mães trabalhadoras negras engrossem a fileira das matrículas dos cursos a distância (EAD). De acordo com os dados do Censo Superior da Educação Superior, produzido pelo INEP (2013), a quantidade de matrículas de graduação registradas, tanto na modalidade presencial quanto a distância, é sempre maior para o sexo feminino. A variação encontrada para o sexo feminino nos cursos presenciais de 2010 para

2013 é de 13,3% e nos curso a distância é de 23%. Para o sexo masculino, na modalidade presencial, de 2010 para 2013, há uma variação de 12,5% e, nos cursos a distância, de 26%.

No entanto, para as mulheres, tal processo é majorado porque são responsáveis pelo cuidado dos filhos e do marido, bem como de terceiros. Portanto, essa saída realizada por algumas mulheres é um engodo, na medida em que não percebem que o EAD reafirma o lugar delas como cuidadoras, as enclausura no lar e lhes oferta uma formação parcial, sem a vivência da pesquisa e extensão.

Por fim, a partir da realização dessa pesquisa, constatou-se que não basta ampliar o acesso das alunas mães trabalhadoras negras à educação superior, se for para lhes ofertar uma educação pública, laica e de qualidade, nem tampouco instilar ações assistenciais por meio de mecanismos de transferências de renda, se tiverem um cunho meramente compensatório, cuja missão é calar a boca das mulheres trabalhadoras negras e cooptar suas lutas.

Pelo contrário: advogamos que é preciso que as alunas mães trabalhadoras negras tenham direito à uma educação superior crítica e emancipadora, para que possam empreender novas figurações, que não sejam as de empregada doméstica e babá. **US**

ABREU, M.A.; TIBLE, J. Políticas inovadoras no cenário federal, a visão dos ministros da igualdade racial. In: RIBEIRO, M. (org). **Política de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

BRASIL. **Decreto Lei 7.824**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Resolução 536**. Universidade Federal de Brasília (UnB). Dispõe sobre a regulamentação dos acordões pelo Superior Tribunal Federal que liberam a utilização de cotas na UnB.

COSTA, Suely G. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, p. 321-323, 2º semestre. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n2/14959.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Marcondes, Mariana M. [et al.]. - Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **O sistema classificatório de “raça e cor” do IBGE**. OSÓRIO, Rafael G. - Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2013: resumo técnico** - Brasília: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa mensal de trabalho, ano 1996**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/default.shtm>. Acesso em: 19 jan. 2016.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor na educação?** A política Educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, nº 1, p. 19-30, 1999.

_____. **Entrevista: Roberto Leher critica “pacote da autonomia”**. Nader, Valéria & BRITO, Gabriel. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA). AMAZONAS: ADUA, 2011. Disponível em: <<http://adua.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

LIMA, Kátia. **Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior**. Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social (ENPSS), dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MINAYO, Maria. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. IN: MINAYO, Maria C. S. & Deslandes, Suely F.(orgs) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia & MADSEN, Nina. Educação Formal, Mulheres e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: Leila Linhares Barsted & Jacqueline Pitanguy (orgs). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990**. Cadernos Pagu (16), pp. 151-197, 2001.

SANTOS, Sabrina Albuquerque. **As ações Afirmativas e assistência estudantil na Universidade: uma abordagem sobre as medidas de permanência na UERJ**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, UERJ: Rio de Janeiro, 2015.

referências